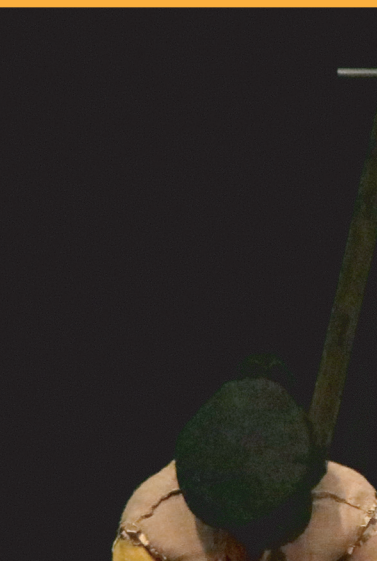


# Integralidad <sup>7</sup> sobre ruedas



Vol. 7, n.º 1  
Montevideo,  
diciembre, 2021  
E-ISSN: 2697-3197  
ISSN: 2301-0614

### **Comité Editorial:**

#### *Editoras*

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

#### *Ayudante de edición*

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

### **Diagramación:**

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

### **Comité Científico Académico:**

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

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

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

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

Dr. Carlos Santos  
Facultad de Ciencias Sociales / Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República, Uruguay

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

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

Dra. Marcela Carignano  
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

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

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

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

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

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

# Contenido

- 5** Prólogo  
*Eugenia Villarmarzo*
- 9** ¿Es posible decolonizar la extensión?: reflexiones acerca de la curricularización de la extensión y la integralidad en dos modelos universitarios  
*Romina Hortegano*
- 29** Potencialidades y desafíos de la extensión universitaria para el trabajo en derechos humanos, género y discapacidad  
*María Lilián González y Tania da Rosa*
- 45** Reflexiones sobre el curso de extensión y derechos humanos «Afrodescendencia: conceptos en torno a una noción activa»  
*Fernanda Olivar Rodríguez, Lourdes Martínez Betervide, Victoria Pereira Beltran, Julio E. Pereyra Silva*
- 58** Extensión y derechos humanos: una experiencia de extensión universitaria sobre memoria reciente con organizaciones canarias (2018-2020)  
*Matías Matta, Nadia Silvestre, Gonzalo Pintado, Camilo Argimón*
- 73** Políticas de conservación y producción agropecuaria. ¿Cómo se integran los sistemas socioproductivos de Paso Centurión y Sierra de Ríos? Un abordaje desde la integralidad universitaria  
*Daniel González Fajardo, Mariana Quintana, Pablo Capurro, Lucía Greco Castro*
- 94** Educación en tiempos de pandemia; una mirada desde la sistematización de una experiencia educativa, en el marco del curso electivo «Participación Adolescente y Promoción de Salud en Clave de Derechos»  
*Natalia Lafourcade, Beatriz Ferreira, Alejandra Mier, Mariana González, Carolina Ferreira, Luciana Hernández, Erika Cavaliere, Liliána Del Pino, Daniel Martínez*
- 115** El cine de la «primera línea de resistencia» como fuente para la historia: FUS en huelga  
*Clara Perugorria y Jazmina Suárez*
- 132** Sumando miradas: herramientas cartográficas para la interpelación colectiva del territorio  
*Aline da Fonseca, Lucía Eulén, Feline Schön, Beatriz Sosa*
- 148** CortÁ: acercando cultura en cuarentena  
*Clara Pérez Pucci, Ignacio Bruné, Juan Andrés Frugoni, Leticia Lorier, Magela Rodríguez, Marcela Tancredi, María Lilian González, Néstor Bermúdez, Patricia Sedes*
- 159** Dar la palabra: trabajo con los vecinos de Colonia del Sacramento  
*Irene Taño, Carmen Curbelo*
- 167** Reseña de proyecto de extensión «Encuentro 56 años viviendo con Cristina Peri Rossi»  
*Claudia Pérez*
- 177** Con arte y filosofía: escolares y liceales interpelan a Julieta y Romeo. Relato de una experiencia de extensión universitaria  
*Helena Modzelewski, Christian Burgues*
- 201** Entrevista a Susana Novaro, directora de la asociación civil Idas y Vueltas  
*Gerardo Ribero y Emilia Firpo Reggio*



Eugenia Villarmarzo<sup>1</sup>

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) presenta el séptimo volumen de la revista *Integralidad sobre ruedas* (ISR). Inicialmente pensada como instrumento para la difusión y el intercambio de diálogos en torno a las experiencias de prácticas integrales y de los Espacios de Formación Integral (EFI) de esta facultad, hoy, a diez años de su primer número, se constituye en una revista abierta al resto de la comunidad académica y no académica de nuestro país y de la región. Siguiendo su objetivo inicial, ISR se establece como una valiosa herramienta para la promoción de la crítica, la reflexión y el debate en torno a la extensión y la integralidad. En la actualidad estamos apostando a la difusión más amplia de nuestros contenidos y a la internacionalización.

Nuestro Comité Científico Académico está conformado por docentes, investigadores e investigadoras de Uruguay, Argentina, Brasil, Chile y México. Además, la revista cuenta con evaluadores internos y externos, docentes y académicos con amplia trayectoria en la temática de la publicación. Han participado en este número revisores de Argentina, Brasil y Uruguay a quienes aprovechamos para agradecer por su sistemático trabajo.

En nuestra sección principal, los artículos son revisados por pares, según las recomendaciones para la evaluación anónima. La revista incluye también reseñas de proyectos y actividades de extensión. Se agrega una sección «Entrevista» donde se incluyen aportes desde los propios actores sociales o institucionales para un mejor conocimiento de las actividades que lleva a cabo la Universidad, así como para impulsar la reflexión crítica sobre el vínculo de esta con la sociedad.

Desde 2019 la revista se publica en formato abierto (*open access*).<sup>2</sup> Se encuentra presente en el portal Colibrí<sup>3</sup> de la Universidad de la República (Udelar), en el portal de revistas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación<sup>4</sup> y en el recientemente inaugurado portal de Revistas de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).<sup>5</sup> Además, ISR se encuentra catalogada en Latindex y LatinREV.

Nuestro equipo editorial forma parte de la Red de Editores de Revistas de Extensión Universitaria (Redreu) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo

1 Unidad de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar).

2 <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/insoru>

3 <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28846>

4 <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php>

5 <http://grupomontevideo.org/ndca/redreu/>

(AUGM), creada en 2020. Esta red propone la construcción de estrategias colaborativas y de diálogo para la identificación de desafíos a los que se enfrenta este tipo de publicaciones. Tiene entre sus objetivos dar mayor visibilidad y poner en valor la diversidad de publicaciones periódicas universitarias existentes en extensión universitaria. Otro de sus objetivos es promover la consolidación de los equipos editoriales, de sus capacidades técnicas y de gestión, generando instancias de capacitación y a través de encuentros de equipos editoriales de revistas de extensión universitaria en el ámbito de los congresos bienales de AUGM.

En este número se incluyen trece trabajos entre los que se encuentran ocho artículos, cuatro reseñas y una entrevista.

El primer artículo, «¿Es posible decolonizar la extensión?: reflexiones acerca de la curricularización de la extensión y la integralidad en dos modelos universitarios», de Romina Hortegano, presenta un análisis comparativo de la curricularización de la extensión en la Udelar y la Universidad Bolivariana de Venezuela con sus fortalezas y debilidades. La autora invita a reflexionar desde la curricularización sobre el papel de la extensión en el marco de la decolonialidad del saber y de la educación superior en latinoamérica.

En segundo lugar, el artículo de María Lilián González y Tania da Rosa, «Potencialidades y desafíos de la extensión universitaria para el trabajo en derechos humanos, género y discapacidad», recupera una temática fundamental para la universidad desde la interseccionalidad con otras categorías como género y violencia. Se expone una perspectiva de los derechos humanos en consonancia con los compromisos y funciones de nuestra universidad pública que, pensada desde la extensión y desde la accesibilidad, es interesante e invita al lector a nuevas reflexiones.

El tercer artículo, «Reflexiones sobre el curso de extensión y derechos humanos “Afrodescendencia: conceptos en torno a una noción activa”», de Fernanda Olivar Rodríguez, Lourdes Martínez Betervide, Victoria Pereira Beltran y Julio E. Pereyra Silva, también reflexiona en torno a los derechos humanos. En este caso se trata de la exposición de la experiencia del curso en el marco del ciclo cursos de extensión con enfoque en derechos humanos de la FHCE. Aporta una reflexión significativa para pensar la extensión y la integralidad con enfoque antirracista y afrocentrado, en el que se puede visualizar claramente el trabajo inter y transdisciplinario y los aportes de la sociedad civil a la construcción universitaria.

Siguiendo la perspectiva de los derechos humanos, el cuarto artículo, «Extensión y derechos humanos: una experiencia de extensión universitaria sobre memoria reciente con organizaciones canarias (2018-2020)», de Matías Matta, Nadia Silvestre, Gonzalo Pintado y Camilo Argimón, da cuenta de los resultados de un proyecto de extensión universitaria en el que el equipo interdisciplinario trabaja con siete asociaciones de memoria del pasado reciente para la difusión de las propuestas. El abordaje y los resultados alcanzados plantean al lector reflexiones acerca del papel de

las nuevas generaciones y de la academia en la recreación de las memorias sobre ese pasado compartido.

El quinto artículo, «Políticas de conservación y producción agropecuaria. ¿Cómo se integran los sistemas socio-productivos de Paso Centurión y Sierra de Ríos? Un abordaje desde la integralidad universitaria», cuyos autores son Daniel González Fajardo, Mariana Quintana, Pablo Capurro y Lucía Greco Castro, presenta una estrategia de trabajo interdisciplinario de sistemas productivos y de conservación ambiental en un área del Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP). A través del texto se acerca al lector a los abordajes desarrollados por estudiantes desde la extensión, en conjunto con datos detallados sobre las tensiones y los conflictos ambientales que atraviesan los procesos de construcción de áreas de protección y la planificación para la conservación.

En el sexto artículo, «Educación en tiempos de pandemia; una mirada desde la sistematización de una experiencia educativa, en el marco del curso electivo “Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos”», de Natalia Lafourcade, Beatriz Ferreira, Alejandra Mier, Mariana González, Carolina Ferreira, Luciana Hernández, Erika Cavaliere, Liliana del Pino y Daniel Martínez, se introduce el tema de la enseñanza-extensión en contexto de pandemia, tomando como referencia un Espacio de Formación Integral (EFI) desarrollado en el Programa APEX de la Udelar. A partir de las medidas tomadas por la Udelar en 2020, se plantó una serie de interrogantes y modificaciones como ser: la adecuación curricular, las estrategias de enseñanza y de evaluación.

En el séptimo artículo, «El cine de la “primera línea de resistencia” como fuente para la historia: FUS en huelga», las autoras Clara Perugorriá y Jazmina Suárez presentan una reflexión basada en su experiencia en el tránsito por el EFI Los Trabajadores y la Historia. El trabajo iniciado les permite considerar el valor de los archivos audiovisuales para la investigación histórica y para la construcción de la memoria institucional, en este caso de la memoria sindical de la Federación Uruguaya de la Salud (FUS). Sin embargo, lo más interesante es la reflexión que surge desde la extensión acerca de la valoración de las fuentes, los espacios de poder y el rol de los y las universitarias para dar voz a los colectivos.

El último de los artículos, de Aline da Fonseca, Lucía Eulén, Feline Schön y Beatriz Sosa, titulado «Sumando miradas: herramientas cartográficas para la interpelación colectiva del territorio», presenta la experiencia y actividades desarrolladas en el marco de un EFI de Facultad de Ciencias y maestros y escolares de dos centros educativos del barrio Malvín Norte. Al mismo tiempo que desarrolla en el uso de herramientas y dispositivos de trabajo, el artículo presenta observaciones de interés sobre la extensión y la integralidad en conexión con la enseñanza de las ciencias, e invita a continuar y fortalecer el desarrollo de estas experiencias articuladas en un programa más amplio debiera constituirse en un proyecto que dinamice y catalice la enseñanza de las ciencias en el ámbito escolar.

El volumen también presenta las reseñas «CortÁ: acercando cultura en cuarentena», de Clara Pérez Pucci, Ignacio Bruné, Juan Andrés Frugoni, Leticia Lorier, Magela Rodríguez, Marcela Tancredi, María Lilian González, Néstor Bermúdez y Patricia Sedes; «Dar la palabra: trabajo con los vecinos de Colonia del Sacramento» de Irene Taño y Carmen Curbelo; «Encuentro 56 años viviendo con Cristina Peri Rossi», de Claudia Pérez, y «Con arte y filosofía: escolares y liceales interpelan a Julieta y Romeo», de Helena Modzelewski y Christian Burgues. Las dos primeras dan cuenta de las actividades realizadas en el marco de dos EFI, uno sobre accesibilidad en lengua de señas del Uruguay (LSU) y otro sobre bienes culturales y desarrollo local. Las otras dos refieren a actividades en el medio llevadas a cabo por equipos docentes en temas referidos a la literatura y el teatro.

En último lugar, se presenta una entrevista a Susana Novaro, directora de Idas y Vueltas, una asociación civil que trabaja con población migrante y refugiada en Montevideo. Gerardo Ribero y María Emilia Firpo dialogaron con Novaro sobre el vínculo entre la FHCE y la asociación, los proyectos de extensión a través de los cuales se han vinculado y los lazos. Novaro destaca de este vínculo la necesaria mirada académica sobre los aspectos que viven en el cotidiano. A partir de este enlace, se refuerza la teoría, el análisis y la crítica sobre temas trascendentes como el racismo y la discriminación.

Presentamos este volumen con la seguridad que los y las lectoras podrán encontrar artículos de su interés, de relevancia académica y que inviten a la reflexión, y reseñas cuya descripción sea un aliciente para la generación de nuevas propuestas de extensión e integralidad.



# ¿Es posible decolonizar la extensión?: reflexiones acerca de la curricularización de la extensión y la integralidad en dos modelos universitarios

Romina Hortegano<sup>1</sup>

RECIBIDO: 30/01/2021; ACEPTADO: 18/05/2021

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.2>

## Resumen

Con el propósito de reflexionar acerca de la curricularización de la extensión desde una perspectiva decolonial, este artículo desarrolla una comparación entre dos modelos específicos: el de la Universidad de la República en el marco de la segunda reforma, y el de la Universidad Bolivariana de Venezuela como parte del proceso de transformación universitaria. A los efectos, se recorre la historia de la universidad en América Latina, seguido del abordaje comparativo de los modelos seleccionados, para finalizar con un abordaje decolonial de ambas experiencias, que deja una serie de consideraciones al respecto.

**Palabras clave:** decolonización, curricularización, extensión

¿Qué sucederá si en la Universidad decenas de miles de estudiantes realizan actividades de extensión conectadas de manera natural con sus trayectorias educativas?

Rodrigo Arocena, «Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?»

Cuando Humberto Tommasino y Agustín Cano en el 2016 afirman que «en nuestras universidades públicas [...] sobre la base del modelo profesionalista hegemónico a lo largo del siglo xx se ha consolidado progresivamente una concepción universitaria tecnocrática tendencialmente orientada al mercado» (p. 16), dan cuenta de un proceso de larga data que continúa vigente, aun cuando en América Latina existe una también larga tradición de luchas por transformar dicha concepción.

---

<sup>1</sup> Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). [romina.hortegano@fhce.edu.uy](mailto:romina.hortegano@fhce.edu.uy).

Tales luchas, cuyo primer hito histórico es la Reforma de Córdoba de 1918, se inspiran en la meta de superar el modelo colonial de educación superior transferido a nuestro continente por parte de los poderes metropolitanos que nos habían dominado (Jiménez, 2007), y tienen un recorrido bastante complejo que ha tenido su incidencia directa en la forma de concebir la extensión, siendo este uno de los aportes más significativos de la universidad latinoamericana.

Trataremos en estas breves páginas, reflexionar un poco acerca de la curricularización de la extensión desde una perspectiva decolonial, no sin antes pasar de forma sucinta por una mirada histórica de la universidad en América Latina y las nociones y modelos de extensión vinculantes según tal contexto histórico; para luego detenernos en dos modelos concretos de extensión: el uruguayo de la segunda reforma universitaria y el venezolano en el contexto del proceso de transformación universitaria que cursa en la actualidad.

En tal sentido, la primera parte se centrará en un recorrido por los modelos de universidad y de extensión en América Latina; luego, se presentarán las aproximaciones, diferenciaciones y retos de los modelos de curricularización de la extensión en la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay y la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV); para finalizar, se ofrecerán algunas consideraciones a modo de reflexiones que, en clave decolonial,<sup>2</sup> se desprenden de este análisis.

## Contexto histórico de los modelos de universidad y extensión en América Latina

Organizamos este recorrido en tres grandes bloques: universidad colonial, universidad republicana (siglos XVIII y XIX), universidad contemporánea. Tal organización solo tiene fines metodológicos a los efectos de orientar las reflexiones finales que nos motivan, no tienen carácter resolutorio de un asunto tan completo y variopinto como lo es la historia de nuestro continente y las dinámicas que atravesaron las universidades en este devenir. Para tales efectos, resumiremos los rasgos que más nos interesa destacar en el Cuadro 1.

---

2 Véase Mignolo (2008) acerca de lo que consideramos perspectiva decolonial.

Período	Rasgos
Universidad colonial	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Más bien se trata de una universidad hispanoamericana, ya que surge en los países colonizados por España.</li> <li>2. Se distinguía fundamentalmente por dos tipos de divisiones: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. por reinos (se expresaban en virreinos), forma de organización político-territorial española, y cada uno exigía su propia universidad;</li> <li>b. por órdenes religiosas, entre las que destacan: A) los dominicos, interesados en crear misioneros, dependientes del papa y opuestos a los excesos de la clase dominante. Según Hanns-Albert Steger (1974), esta orden se considera pro indígena y los misioneros promovieron una discusión acerca de los derechos humanos y naturales de los indios americanos, y</li> <li>c. los jesuitas, quienes utilizaban sus universidades como parte de una estrategia de conquista espiritual, que funcionaban con disciplina de cuartel. Consideraban que el conocimiento científico no tenía valor en sí mismo, más que como arma evangelizadora contra paganos. Se constituyeron en un arma poderosa de la colonización, ya que sometían a los indígenas a través de la religión. Las autoridades daban su aval a congregaciones determinadas y se mantenían fieles al poder que las hubiera creado (Brunner, 1990).</li> </ol> </li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Más adelante, como consecuencia del movimiento de la Contrarreforma en España, se impondrá el modelo de la Universidad de Alcalá, de corte jesuita y cuyo fin último era la conquista espiritual. Esta universidad, según Carlos Tünnermann (1991), tuvo la pretensión de autogobernarse mediante la acción de sus claustros, lo cual constituye un importante precedente para lo que luego se conocerá como autonomía universitaria.</li> <li>• Con estos preceptos, a pesar de los propósitos de las reales cédulas y de los textos legales, que planteaban la enseñanza universitaria a todos los habitantes de los Nuevos Reinos, «las aulas estuvieron reservadas, salvo escasas excepciones, a los hijos de los peninsulares y criollos»; era, por ende, una universidad «señorial y clasista, como la sociedad cuyos intereses servía» (Tünnermann, 1991, p. 20).</li> <li>• Este modelo de universidad estuvo signado por una precaria evolución científica, al inclinarse por el estudio religioso y al dirigirse a la formación de subalternos de la corona. Esto se considera un antecedente de la alienación y la dependencia cultural que va a instalarse en el continente, mediada a través de su educación, entre otros mecanismos. Conformada como dispositivo para formar elites, esta universidad afianzó las estructuras sociales basadas en la división de clases y castas, fortaleció las burocracias y jugó un papel fundamental en la colonización cultural de nuestros pueblos (Arocena y Sutz, 2000).</li> </ul>

Período	Rasgos
<p>Universidad republicana (siglos XVIII y XIX)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como consecuencia del movimiento de la Ilustración desarrollado en Europa, las universidades ensayaron incipientes intentos por aproximarse al conocimiento científico y técnico, sin embargo, será en iniciativas externas a ellas que se consolidará este intento, al aparecer otras instituciones promotoras de la ciencia y de las artes (un ejemplo de ello son la Academia de Pintura y Escultura y el Jardín de Botánico de México).<sup>3</sup></li> <li>• Con la Independencia y sus impactos, «parece coexistir [...] la decadencia de la universidad colonial con los esfuerzos incipientes de las nuevas repúblicas para crear una institución distinta» (Arocena y Sutz, 2000, p. 18). En este período algunas universidades fueron disueltas, otras fueron reformuladas o reestructuradas, y otras tantas fueron creadas bajo nuevos preceptos propios de los tiempos que nacían. Un ejemplo es el cierre en 1839 de la Universidad de San Felipe y la creación en 1842 de la Universidad de Chile, y cuyos egresados fueron fundamentalmente en leyes, y fue gracias a su espíritu iluminista que esto encerró aportes decisivos para la idea de Estado característico en América Latina en el siglo XIX.</li> <li>• Aparece la idea de la universidad nacional o republicana, con la finalidad de formar cuadros para el sector público y dar inicio a la vida académica. Destacan la Universidad de Buenos Aires (1821), la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Central del Departamento de Ecuador (reestructuradas en 1826), y la Universidad del Uruguay en 1849. Estas universidades republicanas, se expresaron como grandes monopolios de la enseñanza, al depositar en ellas la totalidad de las ramas que interesan a cada Estado, dejando, en la mayoría de los casos, grandes vacíos en cuanto a la ciencia moderna florecida en Europa.</li> <li>• Frente a los levantamientos genuinos por parte de sectores populares, que reclamaban un sistema social más justo, triunfó una burguesía local cuyos intereses terminaron por imponerse bajo el mismo talante revolucionario separatista. Esta hegemonía floreciente, copió, para las nacientes repúblicas, los modelos franceses y norteamericanos, que apenas aparecían en el escenario continental. Allí radican los fundamentos de la hegemonía cultural que todavía persiste en nuestros tiempos, desplazando de la dependencia colonial de España, a la dependencia cultural de otros modelos.</li> </ul>

3 Vale la pena en este punto llamar la atención sobre los trabajos de Tünnermann (1991) y de Steger (1974), en los cuales aparece una cronología y una tipología, respectivamente, ampliamente detalladas de las universidades hispanoamericanas. La primera de ellas fue la Universidad de Santo Domingo, en la Isla Española, en 1538, perteneciente al modelo de convento-universidad de Alcalá, y la última fue la de León de Nicaragua, en 1812, para un total de 32 fundaciones, muchas de las cuales no llegaron a funcionar realmente. Fueron las más importantes la de Lima y la de México, y sus modelos influyeron notoriamente en todo el continente, siendo precursoras de las *universidades nacionales*.

Período	Rasgos
Universidad republicana (siglos XVIII y XIX)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El modelo de la universidad republicana será la universidad francesa-napoleónica de entonces, que propicia la educación politécnica y profesional, separando la investigación de la formación. Se crean academias e institutos dirigidos a la formación politécnica, y las universidades pasan a la tutela del Estado principalmente orientadas a la formación de los profesionales requeridos por el sector público, lo que traduce, formar a la nueva elite burguesa y pequeño burguesa requerida para fortalecer el nuevo orden social que se imponía en el régimen republicano.<sup>4</sup></li> <li>• Este modelo ofrece la formación politécnica de profesionales en áreas técnicas, pero no necesariamente hacedores de ciencia ni promotores de esta. Se promueve la formación de mano de obra calificada de acuerdo a las demandas crecientes del capitalismo que se fortalecía en el territorio. Las universidades quedan supeditadas, bajo el mandato del Estado, a formar intelectuales mas no científicos, pertenecientes fundamentalmente a las clases dominantes.</li> </ul>
Universidad contemporánea (siglos XX y XXI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia el movimiento social y académico conocido como movimiento de Córdoba, surgido como respuesta al estado general en que se encontraba la universidad en el continente, de la mano de la situación política y social en general.</li> <li>• Este movimiento promueve como postulados fundamentales la autonomía universitaria,<sup>5</sup> como necesidad de cobrar independencia respecto del Estado, la gratuidad de la educación superior, el acceso a la educación universitaria, la función social de la universidad y el carácter popular necesario para las universidades. Todo ello circuló con fuerza por todo el continente, dando lugar a diferentes reformas en cada país, según sus propias condiciones sociohistóricas.</li> </ul>

.....

4 Creemos que este es un antecedente fundamental para el modelo de lo que conocemos como *funciones universitarias* (enseñanza, investigación y extensión), toda vez que el modelo napoleónico de universidad plantea un desarrollo escindido de las dos funciones iniciales, que eran la formación y la investigación, con especial énfasis en la formación de elites para fortalecer los sistemas de dominación, mediante la configuración de una clase pequeñoburguesa que se erige profesionalmente para legitimar y fortalecer a las burguesías locales y luego internacionales. Esta lógica, en muchos modos, sigue operando en las universidades del continente y las luchas al respecto van por el orden de revertirla ya que resulta constitutiva de nuestras instituciones universitarias.

5 En líneas anteriores dijimos que el antecedente de la noción de autonomía universitaria se ubicaba en la implantación del modelo de la Universidad de Alcalá de Henares, de corte jesuita, la cual promovía tal autonomía para imponer su lógica evangelizadora de formar misioneros, sin ninguna regulación por parte de reinos, virreinos o gobiernos, ya que su fin último era la conquista espiritual mediante la acción autónoma de sus claustros, más de corte religioso que académico. Por su parte, en América Latina, comienza la lucha por la autonomía universitaria, con la intención de desprenderse de gobiernos autoritarios cuyos intereses estuviesen alejados de los intereses propios de la academia, intentando modificar la noción inicial de autonomía.

Período	Rasgos
Universidad contemporánea (siglos xx y xxi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia el movimiento social y académico conocido como movimiento de Córdoba, surgido como respuesta al estado general en que se encontraba la universidad en el continente, de la mano de la situación política y social en general.</li> <li>• Este movimiento promueve como postulados fundamentales la autonomía universitaria,<sup>6</sup> como necesidad de cobrar independencia respecto del Estado, la gratuidad de la educación superior, el acceso a la educación universitaria, la función social de la universidad y el carácter popular necesario para las universidades. Todo ello circuló con fuerza por todo el continente, dando lugar a diferentes reformas en cada país, según sus propias condiciones sociohistóricas.</li> <li>• Se discutirán las funciones de la universidad en torno a tres áreas: enseñanza, investigación y extensión. Todo ello con la finalidad de promover la vinculación de la universidad con la sociedad y el desarrollo de la investigación de acuerdo a las necesidades reales de nuestros países.</li> <li>• La aparición de largas dictaduras en el continente, como expresión de una nueva colonialidad cultural imperialista, también incidió en el devenir de las universidades, imprimiendo de nuevo una función vinculada a la formación de individuos puestos al servicio de las hegemonías dominantes, ahora desplazadas a nuevos ejes de poder que emergen a partir de la Segunda Guerra Mundial.</li> <li>• Ya para la segunda mitad del siglo xx, nuestra educación superior presentó un acelerado crecimiento, con el aumento de la cantidad de universidades y de estudiantes y profesores que se involucraban. Del mismo modo, superadas las dictaduras después de los años ochenta, las nuevas democracias tendentes al capitalismo, instauraron modelos universitarios proclives a la privatización acelerada del sistema y a unos cuestionables niveles de calidad en estas instituciones.</li> <li>• Lo anterior estuvo acompañado de diversas estrategias para cuestionar lo público (con especial énfasis en la educación pública), lo cual, a decir de De Sousa Santos (2010a) tuvo dos finalidades: «reducir la autonomía de la universidad hasta la eliminación de la producción y divulgación del pensamiento libre y crítico [y] poner la universidad al servicio de proyectos modernizantes autoritarios, abriendo al sector privado la producción del bien público» (p. 16).</li> </ul>

6 En líneas anteriores dijimos que el antecedente de la noción de autonomía universitaria se ubicaba en la implantación del modelo de la Universidad de Alcalá de Henares, de corte jesuita, la cual promovía tal autonomía para imponer su lógica evangelizadora de formar misioneros, sin ninguna regulación por parte de reinos, virreinos o gobiernos, ya que su fin último era la conquista espiritual mediante la acción autónoma de sus claustros, más de corte religioso que académico. Por su parte, en América Latina, comienza la lucha por la autonomía universitaria, con la intención de desprenderse de gobiernos autoritarios cuyos intereses estuviesen alejados de los intereses propios de la academia, intentando modificar la noción inicial de autonomía.

Período	Rasgos
Universidad contemporánea (siglos xx y xxi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La imposición del modelo global neoliberalista generó una oferta de servicios universitarios a modo de mercado que se vendían como gran ventaja para el «desarrollo», en detrimento de la autonomía de las universidades que entraban francamente en crisis por razones diversas, entre ellas la financiera. Siguiendo con De Sousa Santos (2010a), la autonomía pasó a ser «precaria y hasta falsa: porque obligó a las universidades a buscar nuevas dependencias, de mucho mayor costo que la dependencia del Estado y porque la concesión de autonomía quedó sujeta a controles remotos estrictamente calibrados por los ministerios de Hacienda y Educación» (p. 16).<sup>7</sup></li> <li>• Al mismo tiempo, una nueva corriente emergía en América Latina, a partir de pensadores como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Enrique Dussel, Oscar Jara. Bajo planteamientos como la educación popular y la teología/filosofía de la liberación, se dan lugar diversas manifestaciones críticas al modelo de colonialidad cultural que aún se ha mantenido vigente, y promueven el desarrollo de otras experiencias sociales y educativas. Estas iniciativas se mantuvieron al margen de la educación formal, pero empezaron a expresarse en propuestas alternativas a través de universidades de corte comunitario en varios países que alcanzaron gobiernos no alineados al nuevo orden mundial.</li> <li>• La creciente avanzada de las nuevas derechas en Latinoamérica en los últimos años, está pugnando por deshacer, invisibilizar, anular y desacreditar tales iniciativas, sobre todo por su gran potencial para demostrar que existen otras vías, que es posible construir otros modelos y porque dan cuenta de las enormes posibilidades que tenemos para construir modelos propios de educación y de universidad desde América Latina.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Tenemos entonces, un escenario variopinto y complejo en el cual confluyen las luchas por defender la educación universitaria pública (y la educación pública en general), y por el acceso democrático y equitativo a las oportunidades de formación profesional. Existe un cuestionamiento al enfoque académico que sigue favoreciendo la formación en carreras propias del empleo asalariado, que privilegia una investigación basada en el *statu quo* y en conocimientos descontextualizados, y un modelo de extensión subalterno. Asimismo, se debaten intensamente los cambios que han de transitar los modelos educativos de nuestros países, en el entendido de que tales cambios van de la mano de los propios cambios socioeconómicos que vivimos y de

7 En este contexto, la lucha por la autonomía pasó a ser nuevamente un bastión. Antes lo habría sido para liberar a las universidades de las pretensiones de las dictaduras de la región; luego, se trata de marcar distancia con respecto a Estados puestos a los pies del neoliberalismo y de la crecida del capitalismo global, cuyos ímpetus privatizadores atentaban contra las universidades públicas con la firme intención de privatizar la educación universitaria, así como todos los servicios públicos en general.

la postura que se asume ante el imperialismo y el capitalismo global, otorgando un claro talante político a los debates de esto que llamamos «lo universitario».<sup>8</sup>

Cabe destacar que el desarrollo de la extensión universitaria, también está vinculado con la historia misma de la universidad y de sus funciones. Si bien esta institución se crea con la función inicial de enseñar, ha ido adquiriendo formas diversas a medida que se han dado acontecimientos históricos que la han impactado directamente. Así, esta tercera función en las universidades de América Latina cobra sentido en la medida en la cual se reclama un saber que favorezca a los sectores más desventajados y, por ende, más llenos de necesidades, por lo que la extensión tendrá un indiscutible matiz político. Por ende,

concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados (Arocena, 2011, p. 11).

Si bien el planteamiento expuesto en la cita anterior es relativamente reciente y corresponde a lo que ha dado en llamarse la *segunda reforma* (en Uruguay), la extensión universitaria desde Córdoba comprende elementos que redundan en expresiones que se han distribuido por todo el continente con variados matices: compromiso social, deuda social, función social. Asimismo, en su problematización, se le ha denominado de diversas maneras para tratar con ello de imprimir matices diferenciadores (intención, proyecto comunitario, vinculación, entre otras).<sup>9</sup>

## Curricularización de la extensión en Uruguay y Venezuela

Comenzamos aclarando que la selección de estos países para esta reflexión tiene que ver con el campo de experiencias de la autora, quien se ha desempeñado (con distintos tiempos de dedicación) en ambas instituciones en diversos roles, lo que ofrece insumos y vivencias para exponer estas consideraciones. Dicho esto, es importante definir lo que llamamos *curricularización de la extensión* y lo haremos a partir de palabras de Rodrigo Arocena (2011), quien expone:

La curricularización de la extensión puede ser entendida como asignarle unos pocos créditos en cada Plan de Estudios a algún curso de extensión, y chau. Semejante saludo a la bandera no implicaría avances sustantivos y más bien encapsularía a la extensión en el terreno reducido de unos pocos especialistas o vocacionales del asunto. No es eso lo que se propone, y no debería ser demasiado difícil comprenderlo. Se trata de

8 Al respecto puede verse lo expuesto por De Sousa Santos (2010a), y por Brunner y Ferrada Hurtado (2011).

9 Para conocer con más detalles la historia de la universidad uruguaya y su modelo de extensión, se recomiendan los libros de Arturo Ardao (2008) y Jorge Bralich (2007). Pero creemos que su evolución es consistente con lo expuesto hasta ahora concerniente a los modelos universitarios en América Latina a raíz de la colonización.



explorar las diversas modalidades para la incorporación efectiva de la extensión al conjunto de la oferta educativa de la institución (p. 14).

A partir de lo dicho, entendemos la curricularización de la extensión como todo conjunto de iniciativas que promuevan las actividades cooperativas entre actores académicos y no académicos, generando intercambios de saberes y experiencias y otorgando respaldo crediticio, es decir, acreditación curricular en los planes de estudios de las diferentes carreras o programas de formación.

En el caso de Uruguay, estas iniciativas se orientan hacia el trabajo en prácticas y proyectos integrales, en el entendido de que allí se articulan las tres funciones básicas de la universidad (enseñanza, investigación y extensión), todas ellas orientadas a trabajar en territorio, interactuando con diferentes actores de la comunidad, movimientos sociales, abordando los problemas en búsqueda de soluciones, poniendo en diálogo y crítica constante entre otras, a las políticas públicas, permitiendo de este modo un espacio de construcción de ciudadanía.

Esto tiene expresión curricular en dos figuras concretas: los Espacios de Formación Integral (EFI) y una serie de unidades curriculares ofrecidas en los diversos planes de estudios de todas las carreras, vinculadas a la comprensión de la integralidad y al desarrollo de actividades en el medio, siendo los EFI, «dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario» (Tommasino y Rodríguez, 2011, p. 20).

Con el fin de colocar la universidad al servicio de la comunidad, los proyectos integrales devienen espacios transdisciplinarios de articulación de saberes y promoción de una transformación que incluye las tres funciones. Más allá de ello, la extensión se convierte en el eje central de dicha transformación al ser precisamente en ella donde se manifiestan las posibilidades creadoras de diversos colectivos de estudiantes, docentes y comunidades vinculadas.

Todos estos planteamientos forman parte de la Reforma que se desarrolla en la Universidad de la República desde 2007, consagrándose en una nueva Ordenanza de Estudios de Grado (Universidad de la República, 2011) que, entre otras cosas, coloca al estudiantado en el centro de los procesos, desplazándose de la mirada centrada en el docente, en la visión transferencista y bancaria de la educación y promoviendo una participación más activa y crítica de diversos sectores universitarios y sociales. Asimismo, se expresa en una revisión curricular que implicó la modificación de todos los planes de estudios, mismos que todavía hoy se encuentran en revisión y que cuentan con una flexibilidad amparada en la libertad de cátedra, por lo que se trata de un proceso aún en construcción, complejo y diverso, según la cantidad de docentes, áreas, unidades curriculares, disciplinas y posturas hagan vida en el mundo universitario.

En otras latitudes, en 2004 se crea la Universidad Bolivariana de Venezuela, concebida como un «proyecto político emancipador, que debe estar orientado y contribuir con la construcción de una nueva hegemonía cultural, que tome distancia de las tendencias conservadoras de reproducción de modelos academicistas, y se acerque más bien, a un modelo histórico-crítico» (Hortegano, 2008, p. 8). Su proyecto quedó plasmado en un documento rector (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2003) que, circunscrito a la Constitución recién reformulada en 1999, y en atención a los planes estratégicos de desarrollo del país, contribuyeran con la concreción de metas y objetivos vinculados no solo con garantizar el acceso a la educación universitaria a las poblaciones vulnerables y excluidas, sino con la formación de nuevos profesionales preparados para los procesos de transformación sociopolítica hacia modelos no capitalistas.

La UBV inició con una propuesta organizativa y curricular que cuestiona la lógica centrada en las tres funciones de la universidad, y pasa a proponer una estructura alternativa en la cual aparecen figuras como: integración socioeducativa, desarrollo socioacadémico, producción y recreación de saberes, vinculación sociocomunitaria. La propuesta se sustenta en un modelo curricular integrador, con planes de estudio que giran en torno a una Unidad Básica Integradora Proyecto (UBIP), la cual constituye un eje articulador de todo el mapa curricular,

... la cual está presente en todos los Trayectos y Tramos de todos y cada uno de los Programas de Formación de Grado. Esto con la finalidad de implementar la propuesta de la pedagogía de la praxis, en la cual, como ya se dijo anteriormente, se plantea la indivisible relación entre teoría y práctica como procesos complementarios, dialécticos [...] deviene espacio de encuentro entre [...] el conocimiento académico y las realidades comunitarias, las realidades de los colectivos, las necesidades de los sectores populares. Se convierte así en ese escenario que ha de garantizar el verdadero «diálogo de saberes» que propugna la UBV (Hortegano, 2018, p. 14).

En tanto unidad integradora, la UBIP articula el diseño curricular de las diferentes unidades curriculares según cada tramo (semestre) y trayecto (año), mismas que están pensadas para aportar elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos para el desarrollo del trabajo en territorio que la UBIP implica. De esta forma, es fundamental el trabajo en colectivos docentes para planificar las acciones académicas e investigativas, las cuales deben tributar a la UBIP y al contexto en el cual se desarrolla.

Más adelante, como parte de un largo proceso de revisiones y reestructuraciones internas tanto organizativas como curriculares para fortalecer el trabajo colectivo y la UBIP, se reglamentarán las funciones del personal docente en torno a varios componentes y acciones que distan mucho de las tres funciones tradicionales; a saber:

1. Producción y recreación de conocimientos y saberes, que incluye: investigación, preparación de materiales de apoyo para encuentros didácticos; planificación y evaluación curricular; formación avanzada, educación continua.

2. Gestión político-académica: dirección o coordinación educativa; planes, programas y proyectos académicos en contexto territorial.
3. Integración socioeducativa: interrelación sociocomunitaria y socioeducativa, corresponde a las distintas actividades que se desarrollan en los espacios comunitarios donde se desarrolla la UBIP; relación interactuante entre sujetos de la comunidad, organismos e instancias del Estado, estudiantes y docentes
4. Formación integral: tutorías, asesorías, seguimiento académico y Acompañamiento pedagógico, encuentros didácticos y desarrollo curricular en pro del proceso formativo de los estudiantes (UBV, 2016).

Como puede observarse, la curricularización de la extensión en este caso, tiene que ver con la constitución de un diseño curricular fundamentado en una unidad integradora orientada hacia el trabajo en territorio y en torno a la cual debe desarrollarse toda actividad de enseñanza y de investigación, es decir, que el trabajo territorializado es el eje del currículo y del desempeño académico e investigativo de estudiantes y docentes, convirtiendo a la extensión en el centro del currículo, pero una extensión reconfigurada, resemantizada y convertida en integración socioeducativa (ISE), la cual supone la transformación de todo el conjunto de prácticas de la universidad, convirtiéndola en el eje de la transformación universitaria. En atención al modelo de la UBV, la ISE pasó a definirse en los siguientes términos:

... una praxis resultante del proceso que permite hacer que la parte pase a reconocerse como constitución del todo social y geohistórico, que alude a una relación expresada en un proceso de trabajo en el que la universidad se vincula en una relación integral e integradora con la comunidad y el Estado,<sup>10</sup> a partir de lo cual los saberes se encuentran en un solo espacio de formación-investigación y vinculación orgánica a las comunidades, cuyas necesidades pasan a ser objeto de trabajo compartido entre la universidad, el Estado y la comunidad misma, a través de sus actores principales: estudiantes, profesores, organizaciones sociales, consejos comunales, instituciones. Es a la vez el proceso mediante el cual la universidad, la comunidad y el Estado:

a) encuentran un objetivo común que los integra, a partir del reconocimiento de la unidad de lo diverso que representan las realidades locales enmarcadas en la realidad nacional; b) superan la separación en partes distintas, y c) en síntesis, avanzan juntos a construir una totalidad comprometida con la formación-investigación-acción-participativa-transformadora en el sentido del proyecto de nación (Córdova, 2012, p. 100).

10 Es importante no perder de vista que la UBV fue creada en medio de un contexto de transformaciones políticas y sociales en el país y como política pública para garantizar el acceso a la educación universitaria de los sectores excluidos, así como la formación de profesionales con perfiles idóneos para hacer posible el proceso de cambio que se iniciaba. Se inicia con un conjunto de programas de formación de grado (PFG) considerados estratégicos para el país en ese momento y se llevaron a toda la geografía nacional. Adicionalmente, el trabajo en territorio supone relaciones interinstitucionales y vínculo con las diversas políticas públicas en los diversos sectores con los cuales se vinculan los PFG.

Dicho todo lo anterior, podemos puntualizar algunas similitudes concretas entre ambos modelos de extensión:

1. Ambos parten de la necesidad de atender demandas de sectores sociales concretos, históricamente desplazados y vulnerables, que usualmente no son vistos desde la academia.
2. Se coincide en el carácter transformador de la universidad más allá de la reproducción de modelos sociales que funcionan solo a favor de sectores privilegiados y de la ciencia moderna anclada en las academias.
3. Ambos modelos abordan el trabajo comunitario como elemento sustantivo, teniendo como pilar el diálogo de saberes y la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010b).
4. Se promueve en los dos casos la sistematización de experiencias como alternativa metodológica para el rescate de saberes populares.
5. La incorporación de las metodologías participativas en los dos modelos, supone el diagnóstico participativo como parte del abordaje metodológico.
6. Se problematiza la evaluación en el marco de metodologías emergentes para el trabajo en territorio, que obliga a pensar la evaluación educativa desde otros lugares.
7. La extensión es la función sustantiva de la universidad en ambos casos, aunque su forma de obtener reconocimiento curricular es muy distinta.
8. En ambos modelos se parte de una problematización de las funciones universitarias.
9. Existe en las dos visiones, una vinculación con las políticas públicas, ya que se busca «ayudar a consolidar y profundizar la organización de los sujetos que participan o son beneficiarios de las políticas públicas» (Tommasino y Rodríguez, 2011, p. 26), en el entendido de que es en la relación con tales políticas que puede promoverse la construcción de ciudadanía y problematizar las formas sociales de reproducción de la dominación en la medida en que se trata de la organización de colectivos.

Por otra parte, la diferencia fundamental entre los dos modelos, consiste en la forma cómo se ha curricularizado la extensión, ya que, en un caso, se trata de diversas unidades curriculares, programas, proyectos y espacios integrales, mientras que en el otro consiste en una unidad curricular integradora que recorre todo el plan de estudios y en torno a la cual se articulan todas las demás actividades académicas y de investigación. Pese a esta diferencia, se trata igualmente de promover el trabajo en territorio como elemento sustantivo del currículo con la finalidad de producir saberes con y para las comunidades y colectivos.

## Consideraciones finales: para decolonizar la extensión

La decolonialidad como categoría teórica, es una propuesta elaborada por un grupo multidisciplinario de pensadores/as latinoamericanos/as<sup>11</sup> que conforman lo que ha dado en llamarse Grupo Modernidad/Colonialidad.<sup>12</sup> Dicho grupo elabora una serie de propuestas teóricas, metodológicas y epistemológicas que apuntan a superar la dominación que sigue operando sobre los pueblos oprimidos del mundo. En palabras de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007):

El concepto «decolonialidad» [...] resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que [como consecuencia de] la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea [...] Asistimos a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*... (p. 13).

Esta colonialidad global se expresa en una *colonialidad del ser*,<sup>13</sup> *del saber*<sup>14</sup> y *del poder*<sup>15</sup> que permite perpetuar las formas hegemónicas que imperan en el mundo globalizado. De allí que, la decolonización epistemológica, deviene posibilidad de superar las formas de colonialidad mencionadas y trascender la dominación histórica que hemos vivido los pueblos colonizados,<sup>16</sup> en el entendido de que la colonialidad, en todas sus expresiones, es

... uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial-étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social (Quijano, 2020).

Desde esta postura, se cuestiona una modernidad que pasa a situarse como centro del sistema-mundo y que tiene pretensiones de universalización de la cultura europea.

- 11 Este grupo, que ha venido creciendo en las dos últimas décadas, cuenta con nombres como: Walter Mignolo, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Javier Sanjinés, Nelson Maldonado Torres, María Lugones, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Zulma Palermo, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Boaventura de Sousa Santos (quien desarrolla las Epistemologías del Sur), entre otros y otras.
- 12 Una genealogía útil para conocer los perfiles, intereses y producciones de este grupo, aparece en Castro-Gómez y Grosfoguel (2007).
- 13 La *colonialidad del ser* nos aproxima a la neocolonialidad más entendida como fenómeno cultural y que incluye las discusiones en torno al *sujeto moderno, la otredad y la identidad*. La consideramos a partir de lo desarrollado por Mignolo (1995, 2015) y Maldonado Torres (2007).
- 14 Incorporamos la *colonialidad del saber* a partir de Restrepo y Rojas (2010), vinculado con la producción de un conocimiento limitado a la reproducción de la episteme colonial.
- 15 El concepto de *colonialidad del poder* es desarrollado por Quijano (1992, 2000) a partir de la idea de *raza* como eje, de allí una organización del poder global a partir de la división racial del trabajo.
- 16 Ver en Dussel (2015) una descripción de las distintas corrientes teóricas que forman parte de estas propuestas y sus respectivas explicaciones.

Este modelo, según Dussel (2015), cuenta con «cuatro aspectos de un mismo proceso y determinaciones simultáneas» (p. 332), a saber: modernidad, eurocentrismo, colonialismo y capitalismo. A estos cuatro añadiremos el patriarcado como elemento constitutivo de su encuadre epistémico.

Pensar la integralidad decolonialmente, después de todo lo dicho, supone partir de varias problematizaciones fundamentales: 1) ¿Desde dónde se inicia la producción de conocimiento? ¿Cuál es el lugar que este conocimiento ocupa? ¿Qué conocimiento queremos construir y para qué? ¿Qué lugar ocupará este conocimiento en la sociedad en la cual se produce? Esto entraña una discusión en torno a la escisión entre el saber científico/académico y los saberes colectivos y populares, y a la colonialidad del saber; 2) ¿Qué lugar ocupan las personas en esta producción de conocimiento? ¿Cuál es el sujeto que piensa y que se debe pensar? ¿Cómo se configuran las identidades y la intersubjetividad en este conocimiento? Y aquí se remite a la colonialidad del ser, y, 3) ¿Cuáles relaciones operan y deben operar entre las personas que participan en esta producción de conocimientos? ¿Se trata aún de una relación sujeto-objeto? ¿Cómo se establecerán los vínculos metodológicos y epistemológicos? Y ello deriva a la colonialidad del poder. La colonialidad del ser, del saber y del poder opera para generar una lógica relacional asimétrica.

Recordemos que todos los esfuerzos de la educación universitaria en América Latina (esbozados en la primera parte de este artículo) tienen vinculación con el profundo sentido emancipador que hace vida en nuestros pueblos y con la necesidad de superar una larga historia de dominaciones, muertes y opresiones. Por ello, luce adecuado pensar en la decolonialidad como opción para dar fundamentos a unas prácticas y teorías de lo nuestro y con especial énfasis en la necesidad de edificar nuevos modelos sociales no eurocéntricos ni universalistas.

Asimismo, para decolonizar la extensión, sus modelos y prácticas, es preciso rehacer los cimientos mismos de la esencia universitaria, que ha estado basada en abstraerse de la realidad para elaborar un saber «puro», universal y objetivo, que son los pilares de la ciencia moderna/colonial. Permeada con esta lógica, la universidad se erigió como una entidad aislada de la realidad de los sectores dominados, considerando el saber producido en contexto como un saber subalterno, menor.

De igual modo, situarse en una mirada decolonial de la extensión es poner el interés en dar a pensar las potencialidades que tiene América Latina y todo pueblo oprimido, para producir modelos propios de educación y de universidad; así como destacar que es imperativo decolonizar el saber y el ser para poder reconfigurar las prácticas de extensión más allá de la lógica extractivista del conocimiento académico, que reduce a categorías teóricas y certificaciones los saberes populares, aniquilando su potencial transformador. Decolonizar la extensión es también combatir la idea de universidad clasista, formadora de una pequeña burguesía desclasada.

En tal sentido es conveniente tener en cuenta que nuestro continente no ha dejado de sufrir los ataques colonizadores del norte global. Superadas las colonias territoriales, queda la colonialidad cultural y la dominación económica que, bajo la globalización neoliberal sigue imponiéndose, ahora en la forma de nuevas derechas y con un empuje importante por parte del capital privado de nuevo sobre los bienes públicos

La decolonización de la extensión implica la decolonización misma de la universidad y su rol ante las realidades latinoamericanas, ya que, si bien es cierto que se avanza en modelos innovadores como los descritos en estas páginas, aún queda mucho por hacer. Las formas a través de las que se ha curricularizado la extensión trae consigo varias dificultades que mantienen vivo el debate sobre estas prácticas y que hacen pensar que es necesario profundizar en ello:

1. En el modelo de la Udelar, la duración de un EFI, unidad curricular o proyecto, suele tener plazos acotados cuando en realidad las dinámicas concretas de comunidades, instituciones, colectivos, no se restringe a los tiempos universitarios organizados en semestres lectivos. Esto hace que, muchas veces, lo que se hace se limite a un recorte de la realidad o se terminen desvirtuando las actividades desarrolladas.
2. En el modelo de la UBV, la masividad, la incorporación de profesionales con perfiles no adecuados para desarrollar la UBI, la poca experticia en metodologías participativas, ha jugado al desgaste de comunidades, colectivos de estudiantes, docentes e instituciones, que se limitan a cumplir protocolos académicos y crediticios sin mayor impacto en el territorio.
3. En muchos casos, los colectivos o comunidades esperan que quienes llegan de la universidad les ayuden a resolver determinados problemas y, toda vez que esto no es posible porque excede los roles de los cursos, queda la comunidad decepcionada y desgastada.
4. La extensión no ha superado la lógica de la división social impresa en las universidades, lo cual es propio de la lógica moderna-colonial-capitalista. De esta forma, aún se aprecian prácticas de extensión donde la figura de los/as actores/as universitarios/as sigue siendo la de expertos/as que van a la «comunidad» a llevar un conocimiento válido y verdadero.
5. Esto implica que el ejercicio de producción de conocimiento sigue siendo el de una ciencia extractivista y utilitaria que se vale de las informaciones que se obtienen en el territorio para cumplir con los requerimientos y protocolos de una academia que solo cumple formalismos.
6. La lógica detrás de la palabra *extensión* supone una universidad que va *hacia afuera* donde están *los otros* a llevar conocimiento. Ello supone la legitimación de una línea abisal, en palabras de De Sousa Santos (2010b),

línea esta que sigue dejando en algún lugar más allá del *yo*, a los sujetos del conocimiento.

7. La inminente relación entre extensión e investigación, pasa por una lógica epistemicida<sup>17</sup> propia de la colonialidad del saber, donde los resultados de las actividades desarrolladas quedan la mayoría de las veces solo en favor de la academia, más vista como entelequia que como una institución al servicio de una sociedad precaria.
8. Es valioso reconocer que la dinámica conservadora de enseñar e investigar, no ha abandonado las universidades latinoamericanas, a pesar de ser pioneras en la preocupación por el compromiso social que debe atenderse desde la academia. Pensar las universidades al servicio de la sociedad no ha sido suficiente, mientras siga existiendo un currículo oculto que, solapado detrás de discursos políticamente correctos, siguen apuntalando a la acumulación de certificados en las hojas de vida de cada docente, y a la lógica del *status* académico más que a la del trabajo en territorio.

Ante estas dificultades, no concebimos la actividad universitaria de otra forma que no sea mediante la integralidad de funciones, pero entendemos tal integralidad en términos bastante amplios, en los cuales es preciso repensar nuevamente los currículos de cada universidad en atención a contemplar otros fundamentos axiológicos y teleológicos. Todo ello solo es posible si existe un debate profundo acerca del modelo de sociedad que se aspira y, por ende, al perfil de cada profesional que se espera egresar. Del mismo modo, cada docente, cada unidad curricular, debe trascender la lógica transmisionista de contenidos, la postura de poder implícita en la figura del docente; y avanzar hacia otras formas de relacionarse con sus estudiantes, con la sociedad y con los propósitos que se plantea la universidad pública hoy.

La decolonización de la extensión no solo pasa por la ecología y el diálogo de saberes, sino que implica que, como universitarios/as, logremos reconocernos como agentes de cambio y no como dueños/as de ningún saber. Logremos pensarnos como parte de la otredad que está del otro lado de la línea abisal, en tanto colonizados/as y subordinados/as por poderes globales del nuevo orden mundial, colonial, patriarcal y capitalista. Así, miraremos la enseñanza universitaria como un proceso recursivo y constructivo donde la investigación y la extensión dejan de ser funciones separadas, y

---

17 Para pensar el epistemicidio y la violencia epistémica, se recomienda leer a Césaire (1978), quien explica cómo la historia de los pueblos dominados pasa de la colonización a la colonialidad, es decir, de la ocupación territorial mediante muerte, violencia y saqueos, a la colonialidad cultural mediante estrategias burguesas centradas en la «idea» de superioridad y de progreso civilizatorio que termina por anular toda memoria, todo rastro y toda episteme de lo que ha sido en realidad cada pueblo colonizado, operando un desplazamiento epistémico gracias al cual el dominado reclama la implementación de las estrategias del colonizador por creerlas mejores, superiores y oportunas. Desde esta idea, el académico deviene colonizador para el cual siempre prevalecen sus propias ideas por creerlas superiores y legítimas. Este planteamiento aparecerá en innumerables escritos de De Sousa Santos, quien lo trae a la actualidad.



pasarán todas a ser parte natural del quehacer universitario por parte de todos/as sus actores/as, ya que todos/as somos comunidad.

El núcleo de la decolonización de la extensión no es demostrar que cada actividad de extensión incluye de forma integral a la enseñanza y la investigación. A estas alturas es difícil negar que en tales actividades se construye un saber valioso socialmente y se puede investigar con validez y aportar grandes conocimientos a la academia y a la sociedad. La verdadera meta radica en transformar la enseñanza y la investigación hacia un enfoque integrador, y no solo hacia el desarrollo de actividades encerradas disciplinariamente, o secuestradas por los métodos clásicos de la academia oficial, que siguen enclaustrados y de espaldas a la sociedad, como si el puro saber teórico o el puro dato estadístico en efecto pudieran mejorar las condiciones de miles de hombres, mujeres, niños y niñas que han padecido históricamente todas las formas de negación, exclusión y segregación que el mundo occidental ha producido en su lógica clasista.

Desde esta perspectiva, como señala Eduardo Álvarez Pedrosian (2011), «es necesario poner en juego siempre las condiciones de clase, género, étnicas, sociales y culturales que están implícitas en quienes se embarcan en un proceso de creación de conocimiento» (p. 66), por ende, el reto es convertir la extensión en el centro de las actividades curriculares, comenzando por una universidad transversalizada por la impronta social, pero donde las prácticas diarias cuenten con una sólida fundamentación ontológica, axiológica, epistemológica, filosófica y pedagógica congruentes con los nuevos fines. Donde la autonomía y la libertad de cátedra no se conviertan en etiqueta de ocasión para justificar el anacronismo, las prácticas ortodoxas y las lógicas coloniales que han imperado en la enseñanza universitaria por siglos.

Se trata de una «naturalización de la extensión», como dice Arocena (2011). Para ello debe superarse la visión subalterna que tiene la academia de todo aquello que tiene matiz comunitario o de lo que se construye fuera del claustro, ya que ello ha obligado a la extensión a obtener elementos de validación y credibilidad con la necesidad de «convencer» a los académicos de que lo que se hace en territorio también es investigación y también es conocimiento científico.

Muchos años de debate acerca de métodos y saberes emergentes, no han sido suficientes para demoler la lógica ortodoxa que permea nuestras universidades. Aun cuando proclamamos grandes discursos por la emancipación, las prácticas mínimas, cotidianas, internas de cada universidad, siguen reproduciendo la misma lógica centrada en ciertos privilegios para algunos, limosnas para otros.

No es gratuito que se piense en la extensión como el eje impulsador de la transformación universitaria, ya que es desde dicho eje que se puede promover una enseñanza distinta, no solo centrada en contenidos, sino pensada en función de otros logros que trasciendan la acumulación teórica y la repetición de citas y autores. Tal conocimiento tendría que cobrar sentido en las posibilidades de aplicación a situaciones sociales

concretas y en la medida en que favorezcan procesos colectivos de transformación. Seguimos creyendo que tal transformación es posible, pero solo en el marco de las universidades públicas de América Latina, siempre y cuando estas dejen su lugar de privilegios para privilegiados y agachen la cabeza para dejar hablar a los excluidos.

## Referencias

- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. *Cuadernos de Extensión, 1: Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 61-83). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%Bo1-integralidad.pdf>
- ARDAO, A. (2008). *La Universidad de Montevideo: su evolución histórica*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de [https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/57348/1/ardao\\_-\\_universidad\\_montevideo.pdf](https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/57348/1/ardao_-_universidad_montevideo.pdf)
- AROCENA, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de Extensión, 1: Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 10-18). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%Bo1-integralidad.pdf>
- AROCENA, R., y SUTZ, J. (2000). *Universidad latinoamericana del futuro*. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina. Recuperado de <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/EAD%20-%20Arocena%20y%20Sutz%20-%20An%C3%A1lisis%20prospectivo.pdf>
- BRALICH, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay: Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/La-extension-universitaria-en-el-uruguay-Bralich-1.pdf>
- BRUNNER, J. J. (1990). *Educación superior, investigación científica y transformaciones culturales en América Latina*. Santiago de Chile: BID-SECAB-CINDA.
- BRUNNER, J. J., y FERRADA HURTADO, R. (Eds.). (2011). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo-Universia.
- CASTRO-GÓMEZ, S., y GROSGOQUEL, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad Central-IESCO-Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogoomez.pdf>
- CÉSAIRE, A. (1978). *Discurso sobre el colonialismo* (Trad. Noëmia de Sousa). Lisboa: Livraria Sá Da Costa Editora
- CÓRDOVA, M. Y. (2012). *Integración socioeducativa como eje estratégico para la transformación universitaria*. Caracas: OPSU/CNU.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010a). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República-Ediciones Trilce. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/La-universidad-en-el-siglo-XXI.pdf>
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República- Ediciones Trilce. Recuperado de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf)
- DUSSEL, E. (2015). *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*. Ciudad de México: Akal.

- HORTEGANO, R. (2008). *Enfoque de género y educación emancipadora: reflexiones en torno a su vinculación con Proyecto y la UC bases del conocimiento en el PFG Gestión Social del Desarrollo Local*. (Trabajo presentado para optar al escalafón de profesor asistente en la Universidad Bolivariana de Venezuela).
- JIMÉNEZ, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 36(141), 169-178. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28307738\\_La\\_historia\\_de\\_la\\_universidad\\_en\\_America\\_Latina](https://www.researchgate.net/publication/28307738_La_historia_de_la_universidad_en_America_Latina)
- MALDONADO TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. CASTRO-GÓMEZ Y R. GROSGOQUEL (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad Central-IESC-Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- MIGNOLO, W. (1995). Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 11, pp. 9-32.
- MIGNOLO, W. (2008) La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243-281. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>
- MIGNOLO, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el crear*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. Recuperado de <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. LANDER (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- QUIJANO, A. (2020). Colonialidad del poder y clasificación social. En D. ASSIS (Comp.). *Quijano, Aníbal. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- RESTREPO, E., y ROJAS, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca-Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>
- STEGE, H.-A. (1974). Perspectivas para la planeación de la enseñanza superior en América Latina. *Anuario de Estudios Latinoamericanos*, (4).
- TOMMASINO, H., y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), pp. 7-24. Recuperado de <https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/Modelos-de-extensi%C3%B3n-universitaria-en-las-universidades-latinoamericanas-en-el-siglo-xxi-tendencias-y-controversias.-Tommasino-y-Cano.pdf.pdf>
- TOMMASINO, H., y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión, 1: Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 19-42). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>
- TÜNNERMANN, C. (1991). *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba*. San José de Costa Rica: EDUCA. Recuperado de <https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/2980.pdf>
- UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2003). *Documento rector*. Caracas: UBV. Recuperado de <https://antonifrank.files.wordpress.com/2009/05/documento-rector-ubv1.pdf>

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA, CONSEJO UNIVERSITARIO (2016, noviembre 16). Normativa para oferta y carga académica. (Resolución n.º CU-14-06-2016).

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (2011, agosto). Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria (Resolución n.º 3 del 2 de agosto y resolución n.º 4 del 30 de agosto). Recuperado de [https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento\\_ordenanza\\_de\\_grado\\_corregida\\_paginas\\_simples.pdf](https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento_ordenanza_de_grado_corregida_paginas_simples.pdf).

# Potencialidades y desafíos de la extensión universitaria para el trabajo en derechos humanos, género y discapacidad

María Lilián González<sup>1</sup> Y Tania da Rosa<sup>2</sup>

Recibido: 23/03/2021; Aceptado: 16/06/2021

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.3>

## Resumen

El artículo plantea la potencialidad de la extensión universitaria como campo de acción para llevar adelante los distintos roles de la Universidad en relación con los derechos humanos. Reflexiona sobre la convergencia y retroalimentación de objetivos y metodologías de la extensión y la educación en derechos humanos. Enfatiza la necesidad de transversalizar la temática de la discapacidad en la extensión y en todo el quehacer de la Universidad, profundizando para ello el análisis sobre los entornos y su habilitación a la diversidad. El artículo subraya la importancia de integrar a las prácticas de extensión en derechos humanos la perspectiva de la interseccionalidad como herramienta indispensable para el análisis, el trabajo y la construcción conjunta con los colectivos sociales. A partir de este marco conceptual las autoras presentan una experiencia de extensión desarrollada desde el Área de Derechos Humanos del Servicio Central de Extensión de la Universidad de la República con el Colectivo Mujeres y Discapacidad en el contexto de pandemia.

**Palabras clave:** género, discapacidad, derechos humanos.

## Un posible punto de partida: extensión, derechos humanos y discapacidad

La temática *discapacidad y derechos humanos* es uno de los ejes de trabajo del Área de Derechos Humanos del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) de la Universidad de la República (Udelar).

Desde este espacio universitario, la discapacidad es vista como campo amplio de abordaje, de estudio y de intervención. Existen distintas definiciones asociadas al concepto de discapacidad, concepto que ha evolucionado históricamente y el cual se ha

1 Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Universidad de la República (Udelar). [marialiliangonzalez@gmail.com](mailto:marialiliangonzalez@gmail.com)

2 SCEAM, Udelar. [tania.darosa@cseam.udelar.edu.uy](mailto:tania.darosa@cseam.udelar.edu.uy)

asumido que se encuentra en constante reformulación. La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPDP)<sup>3</sup> (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006) posiciona esta definición en la relación entre las especificidades de la persona y el entorno que habita. Cuando esa relación es negativa es que se produce la discapacidad, dotando así de movimiento un concepto que históricamente era estático y centrado en la persona.

El hecho de pensar y abordar el tema de la discapacidad desde esta concepción de interrelación, obliga a pensar en los entornos y su habilitación a la diversidad, de cuerpos, de visiones, de escuchas, de desplazamientos, de comprensión. Implica también, abordar las resistencias, los miedos que se despiertan en el encuentro con lo desconocido. Desconocido por ausencia de espacios públicos compartidos, de un tema que está estrictamente vinculado al ámbito de lo privado, la órbita de lo familiar.

El artículo 8 de la CPDP (ONU, 2006) se refiere a la toma de conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad y obliga a los Estados parte a promover una cultura de información, sensibilización y formación sobre estos en los más diversos ámbitos.

La Udelar, como principal institución de educación terciaria del Uruguay, adquiere compromisos múltiples en este tema: la formación de profesionales con un enfoque de derechos humanos en la temática, la contribución a la producción de conocimiento sobre este campo de problemas y la construcción de saberes de manera integral e interinstitucional. Asimismo y en consonancia con el artículo 2 de la Ley Orgánica (1958), le incumbe a la Universidad contribuir a la expansión de una cultura de respeto de los derechos humanos en su integralidad y la defensa de estos.<sup>4</sup>

Todo lo anterior nos lleva a destacar la importancia de incorporar y expandir transversalmente la perspectiva de derechos humanos a todas las funciones universitarias, apostando a la integralidad como marco teórico y metodológico para reforzar el compromiso de la Universidad con la sociedad.

---

3 La Convención adoptada en el ámbito de la ONU en 2006, fue ratificada por Uruguay en 2008. El artículo 1 indica: «Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás». La CPDP supuso un cambio de paradigma en los enfoques de la discapacidad explicitando y promoviendo el reconocimiento de las personas en situación de discapacidad como sujetos de derechos humanos; considera que las barreras de la sociedad a que se enfrentan son los principales obstáculos para el pleno disfrute de los derechos humanos.

4 Ley Orgánica de la Universidad de la República, Ley n.º 12.549: «Art. 2. *Fines de la Universidad.* La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe, asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno».

Posicionarse desde la perspectiva de derechos humanos, afirma Fernando Willat (2011), involucra necesariamente tres dimensiones: ética, política y jurídica. El autor sintetiza de la siguiente manera los alcances de construir políticamente en clave de derechos humanos:

El proyecto político del enfoque de derechos humanos es por lo tanto un proyecto de empoderamiento de los sujetos para que asuman la conducción autónoma de sus propios destinos y para que los otros también puedan empoderarse y asumirla. Es un proyecto que busca la redistribución del poder y la eliminación de las relaciones de dominación (Willat, 2011, p. 22).

En consonancia con lo desarrollado hasta aquí entendemos a la extensión universitaria como un campo de acción indispensable y una oportunidad para llevar a la práctica los diversos roles de la Universidad en relación con los derechos humanos. Así lo pauta la vocación transformadora de la extensión hacia el demos universitario y hacia la sociedad en su conjunto mediante el reconocimiento de los actores sociales como protagonistas de tales procesos y la apuesta a la construcción conjunta de saberes.

Asimismo, asumiendo el desafío que plantea Eloísa Bordoli (2010)<sup>5</sup> de pensar la «potencialidad educativa» de la extensión en relación con los actores universitarios y no universitarios, quisiéramos también referirnos a la extensión universitaria como una oportunidad y una práctica de y para la «educación en, por y para los derechos humanos».

La Declaración de las ONU sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011) plantea:

La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

- a. La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
- b. La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
- c. La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás (ONU, 2011, art. 2.2).

---

5 Según reflexiona la autora, «... la extensión adquiere una potencialidad educativa para docentes, estudiantes y agentes comunitarios en tanto reafirme canales de participación y búsqueda conjunta de soluciones efectivas». Desde este enfoque, «el meollo está en la necesidad de democratizar, poner a disposición del conjunto social aquellos conocimientos —precarios y limitados— que habiliten nuevos procesos de creación de saberes y que se hallen en relación con las necesidades del medio» (Bordoli, 2010, p. 18).

Por eso, como plantea Rosa Mujica (2002), educar en derechos humanos no consiste solamente en compartir o transmitir conocimientos sobre los derechos humanos, sus fundamentos, normas y principios, sino que la metodología y la actitud de quien asume este desafío resultan componentes intrínsecos e imprescindibles. Una metodología como refiere la autora «que parta de la realidad» de las personas con las que trabajamos (Mujica, 2002, p. 354) y que promueva el respeto a la dignidad de las personas y valore su diversidad.

No es propósito específico de este trabajo reflexionar sobre la importancia de la educación en derechos humanos en la Universidad. Al respecto simplemente nos limitaremos a reafirmar la vigencia de la afirmación de Ana María Rodino (2014):

Las universidades —todas— deberían hacerse responsables de educar en derechos humanos dentro de las disciplinas que imparten —todas—. Porque su estudio tiene impacto en varios niveles: (i) en la formación integral de los estudiantes; (ii) en el desempeño crítico y socialmente responsable de cualquier profesional; (iii) en el avance del conocimiento disciplinario y social; y (iv) en el progreso de los derechos humanos en la comunidad donde la universidad se inserta (Rodino, 2014, p. 134).

Como se desprende de las citas anteriores, el trabajo *con* la comunidad y el encuentro de saberes universidad-comunidad, aspectos sustantivos de las prácticas extensionistas, lo son también del *por y para* de la educación en derechos humanos, y ofrecen un marco teórico y metodológico para la redistribución del poder y el empoderamiento. Desde esta perspectiva podría sostenerse que la extensión y la educación en derechos humanos se complementan y se influyen mutuamente.

Por otro lado, ubicar las prácticas e intervenciones extensionistas desde el paradigma de los derechos humanos conlleva reconocer y afirmar como características centrales de tales derechos, su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación. Implica también, reafirmar y reivindicar el reconocimiento y desarrollo de los derechos humanos como el producto de las sostenidas luchas sociales por superar las atrocidades que ha enfrentado (y enfrenta) la humanidad, y la desigualdad a la que han sido y son sometidos diversos grupos. Supone, por tanto, subrayar el rol activo de la Universidad en relación con la promoción de una cultura de respeto y plena vigencia de los derechos humanos bajo los principios de igualdad y no discriminación. Desde esta perspectiva, la extensión universitaria contribuye a la generación de condiciones para el empoderamiento —particularmente de los grupos más postergados de la sociedad— para la exigibilidad de la plena efectividad de sus derechos y la transformación social. Nuevamente podemos afirmar que los objetivos de la extensión y de la educación en derechos humanos se retroalimentan.



## La discapacidad como campo de trabajo para la extensión universitaria

El Área de Derechos Humanos del SCEAM de la Universidad de la República surge del convencimiento de que el enfoque de derechos humanos debe transversalizar las prácticas universitarias. Entre sus cometidos se encuentra «promover una cultura integral de respeto, promoción y plena vigencia de los derechos humanos, en su concepción de un todo interdependiente e indivisible (derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales)» (Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio [SCEAM], 2019). Este cometido solo es posible produciendo sinergia e interacción constante con las instituciones públicas y privadas, así como con distintos colectivos de la sociedad civil que se ocupan de los derechos humanos, por medio del trabajo conjunto con los servicios universitarios.

En el diseño y desarrollo de sus prácticas integrales el Área prioriza temáticamente a aquellos colectivos en mayor situación de vulnerabilidad de sus derechos, a saber: mujeres, personas en situación de discapacidad, población migrante, personas en situación de calle, víctimas de terrorismo de Estado y personas en situación de privación de libertad. Si bien este ejercicio categórico y de delimitación de las distintas líneas de trabajo en las que el Área basa su labor es necesario para su organización, existe plena conciencia de que cada uno de estos temas tienen distintos niveles de cruces e intersecciones.

Asimismo, se reconoce que los posibles cruces temáticos y variables de identidad, no podrían ser analizados sin tener en cuenta el momento histórico y la coyuntura en la que se realiza dicho análisis. Retomamos aquí los aportes de Javiera Cubillos (2015), sobre el concepto de interseccionalidad política, considerándola como aquella que: «permite entender cómo las estrategias políticas que solo se centran en una dimensión de desigualdad marginan de sus agendas a aquellos sujetos o grupos cuya situación de exclusión responde a la imbricación de diversos sistemas de opresión» (Cubillos, 2015, p. 122).

Partiendo de esta afirmación y adentrándonos en el tema específico que atañe a la presente publicación, esta conciencia de interseccionalidad política se puede materializar en el cruce de género, violencia y discapacidad.

### Intersección género y discapacidad

La perspectiva de la interseccionalidad en tanto marco conceptual y categoría de análisis, permite comprender y es sensible, a cómo interactúan diversos factores en la desigualdad y la discriminación estructural que afecta a las mujeres.

Mediante la Observación General número 3 sobre las mujeres y las niñas con discapacidad el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CRPD, por

sus siglas en inglés]<sup>6</sup> examinó cómo interactúan el género y la discapacidad (ONU, CRPD, 2016).

Al respecto, este órgano experto que supervisa la implementación de la CPDP analizó que

... las leyes y políticas internacionales y nacionales sobre la discapacidad han desatendido históricamente los aspectos relacionados con las mujeres y las niñas con discapacidad. A su vez, las leyes y las políticas relativas a la mujer tradicionalmente han hecho caso omiso de la discapacidad. Esta invisibilidad ha perpetuado una situación en la que existen formas múltiples e interseccionales de discriminación contra las mujeres y las niñas con discapacidad. Las mujeres con discapacidad a menudo son objeto de discriminación por motivos de género o discapacidad (ONU, CRPD, 2016, párr. 3).

El comité desarrolló el alcance del concepto de discriminación interseccional indicando que el mismo refiere a una situación en la que varios motivos —la edad, la discapacidad, la identidad de género y la orientación sexual, entre otros— «interactúan al mismo tiempo de forma que son inseparables» (ONU, CRPD, 2016, párr. 4-5). En palabras del Comité:

... el concepto de discriminación interseccional reconoce que las personas no sufren discriminación como miembros de un grupo homogéneo, sino como individuos con identidades, condiciones y circunstancias vitales multidimensionales (ONU, CRPD, 2016, párr. 16).

En ese mismo orden de ideas el órgano experto estableció que las mujeres en situación de discapacidad —que no constituyen un grupo homogéneo— se ven enfrentadas a estereotipos nocivos en base a los cuales experimentan formas estructurales o sistémicas de discriminación. También observó que la intersección género y discapacidad determina formas de discriminación indirectas bajo prácticas aparentemente neutras, pero que afectan de manera desproporcionadamente negativa en las mujeres en situación de discapacidad al no incorporar precisamente la perspectiva de la interseccionalidad.

El Preámbulo de la CPDP reconoce la diversidad de personas con discapacidad y enfatiza: «... la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales para las personas con discapacidad» (ONU, 2006, Preámbulo, lit. s).

Asimismo, el artículo 6 de la Convención reconoce que las mujeres en situación de discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación e impone a los Estados que han ratificado este instrumento, adoptar medidas para asegurar «que

6 El Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad es el órgano integrado por expertos y expertas independientes que supervisa la implementación de la Convención. Todos los Estados parte deben presentar informes periódicos al CRPD, que examina cada informe y emite recomendaciones al Estado en forma de observaciones finales. El CRPD también emite observaciones generales, mediante las cuales precisan o interpretan el alcance concreto de la Convención desarrollando las obligaciones específicas derivadas para todos los Estados que la han ratificado, a fin de garantizar de forma plena y efectiva los derechos reconocidos.

puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales» (ONU, 2006, art. 6).

No está demás afirmar que este enfoque explicitado por la CPDP sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad vino a reforzar y complementar el mandato derivado de los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos que la precedieron, en particular y sin dudas de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer (ONU, CEDAW, 1979).

Por tanto, y en función de los antecedentes expuestos, existe una obligación jurídica en cabeza de los Estados de adoptar las perspectivas: interseccional de género y de diversidad para garantizar de manera plena y efectiva los derechos de las mujeres en situación de discapacidad. Esto es, para abordar y revertir los obstáculos y riesgos particulares que enfrentan la *diversidad* de mujeres en situación de discapacidad, en función de cómo interactúan las distintas «identidades, condiciones y circunstancias vitales multidimensionales».

En consonancia con los instrumentos y estándares internacionales de derechos humanos, la Ley n.º 19.580 de Violencia hacia las Mujeres Basada en Género (Uruguay, 2017), define que

... la violencia basada en género es una forma de discriminación que afecta, directa o indirectamente, la vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, así como la seguridad personal de las mujeres.

Se entiende por violencia basada en género hacia las mujeres toda conducta, acción u omisión, en el ámbito público o el privado que, sustentada en una relación desigual de poder en base al género, tenga como objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o las libertades fundamentales de las mujeres (art. 4).

La ley establece entre los principios que deben orientar su aplicación el Principio de igualdad y no discriminación, en función del cual prohíbe toda *distinción, exclusión o restricción* basada entre otros factores en la situación de discapacidad que tengan por objeto o resultado, el menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las mujeres (Uruguay, 2017, art. 5).

Se desprende de la ley la necesidad de abordar la violencia basada en género y sus distintas formas, desde una perspectiva que tome en cuenta la interacción del género y la discapacidad.

Como sostiene Andrea Tuana (2020), la interseccionalidad se presenta indispensable para abordar la violencia basada en género abarcando su complejidad. En palabras de la autora:

La interseccionalidad propone, fundamentalmente, ir más allá de las consecuencias del patriarcado en las diversas formas de violencia, pues existen otras matrices de dominación, como son el heterosexismo, el racismo, el adultocentrismo, el clasismo,

que tienen una injerencia interseccional en los procesos de exclusión y dominación que caracterizan a la violencia de género (p. 17).

## Participación y acceso a la información: dos factores fundamentales para los abordajes en torno a la discapacidad y los derechos humanos

Finalmente, y con el propósito de terminar de enmarcar la experiencia de extensión que presentaremos en la tercera sección de este trabajo, nos interesa retomar y destacar dos aspectos que se desprenden del enfoque de derechos humanos de la discapacidad. Estos elementos se encuentran enfatizados en la CPDP sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre la cual ya nos hemos referido.

En tal sentido e incorporando la reivindicación histórica de los movimiento por los derechos de las personas en situación de discapacidad, el preámbulo de la CPDP enfatiza «que las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas, incluidos los que les afectan directamente» (ONU, 2006, Preámbulo, lit. o). Asimismo, afirma la importancia de la accesibilidad a la información «para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales» (ONU, 2006, Preámbulo, lit. v). Estos aspectos son recogidos explícitamente en los artículos 4 y 9 de este instrumento.

En línea con el enfoque que se desprende de las citas anteriores el Área de Derechos Humanos ha venido trabajando considerando el acceso a la información como un eje transversal a sus abordajes.

Esta definición parte del convencimiento de que una de las notas fundamentales de la información, «es su carácter de medio o instrumento para el ejercicio de otros derechos» (Abramovich y Courtis, 2000). Bajo esta conceptualización el acceso a la información, además de ser un derecho humano, se torna una herramienta indispensable para que las personas puedan ejercer sus derechos y conocer los mecanismos para reclamarlos cuando estos no son garantizados, lo que cobra una importancia sustantiva en relación con los sectores históricamente excluidos o marginados de la sociedad (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2012, párr. 5).

Este carácter instrumental del derecho de acceso a la información representa desafíos y obligaciones específicas para los Estados a efectos de garantizar su universalidad y plena vigencia bajo los principios de igualdad y no discriminación. La accesibilidad comunicacional constituye uno de los componentes del núcleo de tales retos y obligaciones, y no puede concebirse, sino como elemento sustantivo del derecho de acceso a la información.

Así, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad dispone que

[a] fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes deberán adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás a la información (ONU, 2006, art. 9).

Al hacerlo, es fundamental que los Estados adopten el enfoque de la interseccionalidad.

En esa misma línea es importante considerar que puede negarse el acceso a la información no solo mediante la inexistencia de formatos accesibles, sino también sobre la base de estereotipos nocivos. Esto es especialmente recurrente en el caso de las mujeres en situación de discapacidad, que como ya fue planteado generalmente se encuentran con barreras actitudinales, prejuicios y preconceptos asociados a la discapacidad.

En palabras del CRPD:

Puede negarse a las mujeres con discapacidad el acceso a la información y la comunicación, incluida una educación sexual integral, sobre la base de estereotipos nocivos que suponen que son asexuales y, por tanto, no necesitan esa información en igualdad de condiciones con las demás (ONU, CRPD, 2016, párr. 40).

Precisamente bajo esta mirada interseccional, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés)<sup>7</sup> recomendó al Estado uruguayo garantizar condiciones de accesibilidad de los servicios asociados a la protección y asistencia a situaciones de violencia basada en género (ONU, CEDAW, 2016, párr. 20, literal f) y la generación de datos específicos sobre la población de mujeres con discapacidad en diferentes ámbitos y con relación a situaciones de violencia basada en género (ONU, CEDAW, 2016, párr. 42).

Por su parte, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad recomendó al Estado uruguayo «que incluya a las mujeres con discapacidad en los planes y estrategias del Programa Nacional de Discapacidad (Pronadis) y del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), revise las políticas sobre discapacidad para incluir un enfoque de género, y las de combate a la violencia contra las mujeres para incluir la dimensión de discapacidad» (ONU, CRPD, 2016, párr. 16).

La experiencia de extensión que el Área de Derechos Humanos viene desarrollando en torno a la articulación derechos humanos, discapacidad y género, responde a los parámetros conceptuales delineados en esta sección. Asimismo, retoma las observaciones finales realizadas a Uruguay por el CEDAW y el CRPD de la ONU.

.....  
7 El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer es el órgano de expertas independientes que supervisa la aplicación de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer. Los Estados parte de este tratado, se comprometen a presentar periódicamente informes al Comité en el que rinden cuentas sobre la implementación de los compromisos asumidos al ratificar este instrumento y las obligaciones derivadas para el Estado. El comité examina los informes y formula a cada Estado parte sus preocupaciones y recomendaciones en forma de observaciones finales. En 2016 el Comité adoptó sus observaciones finales sobre la aplicación de la Convención por parte del Estado uruguayo y emitió un conjunto de recomendaciones (ONU, CEDAW, 2016).

Abordar desde la interseccionalidad el género y la discapacidad se traduce en la necesidad de desarrollar metodologías y repensar marcos teóricos para llevar a la práctica el enfoque de derechos humanos de la discapacidad en el quehacer universitario y la sociedad con miras a que sea un enfoque transversal a todo el hacer. Poner en común el camino recorrido por las distintas experiencias universitarias constituye un elemento indispensable para ese proceso. Tal es nuestro objetivo para la siguiente sección de este trabajo.

## Experiencia de trabajo con el Colectivo Mujeres y Discapacidad

En setiembre de 2019 el equipo del Área Derechos Humanos inició su trabajo junto con el Colectivo Mujeres y Discapacidad, grupo formado en 2017 integrado por mujeres en situación de discapacidad y por mujeres sin discapacidad, nucleadas por la transversalización de género y discapacidad. Está conformado por mujeres que residen en los departamentos de Montevideo y Canelones. Este grupo cuenta con asistencia técnica de la Secretaría de Accesibilidad para la Inclusión de la Intendencia de Montevideo, quienes le proveen el servicio de intérprete de lengua de señas uruguaya (LSU) y un espacio de reunión (tanto presencial como virtual). La frecuencia de reunión del Colectivo es quincenal, con reuniones que van de dos a tres horas, contando con un robusto orden del día. El funcionamiento del espacio es horizontal, si bien se destacan algunos liderazgos predominantes, los roles rotan a la interna del colectivo. Tiene una metodología de trabajo pautada que incluye citaciones, orden del día, subgrupos de trabajo. El medio de comunicación privilegiado por el colectivo es el Whatsapp por sobre el correo electrónico.

En los inicios el trabajo desde el área estuvo centrado en acompañar las reuniones con escucha atenta a fin de delimitar la construcción de la demanda. Las primeras actividades que compartimos fueron las asociadas a la participación del colectivo en las movilizaciones del 8M. Hasta este momento el proceso de trabajo fue de cercanía, de encuentros que potenciaban y evidenciaban la diversidad constitutiva de este grupo de mujeres. Pero a partir del 13 de marzo del 2020 todo cambió.

Siguiendo los apuntes presentados por Agustín Cano y María Ingold (2020), la extensión fue una de las funciones universitarias que se vio más interpelada por las directrices de repliegue y confinamiento. Los procesos de trabajo extensionistas son por definición de proximidad, de articulación de saberes entre academia y sociedad. «En un escenario plagado de imposibles (no se puede salir, no se puede mantener encuentros presenciales, no se puede, no se puede), lo posible cobra otro valor» (Cano e Ingold, 2020, p. 40).

En marzo de 2020 y a partir de la situación de emergencia sanitaria y social desatada a raíz de la pandemia, el área implementó un relevamiento para identificar las demandas emergentes en el Colectivo Mujeres y Discapacidad. El relevamiento fue

realizado a través de una consulta virtual que tuvo por objetivo identificar estas demandas y posibles líneas de trabajo en respuesta a ellas a promover desde la Udelar. La implementación de la consulta contó con el apoyo de integrantes del Colectivo, lo cual permitió fortalecer aspectos vinculados a su accesibilidad. Las preguntas incluidas fueron las siguientes: 1) Según tu experiencia personal ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan las personas en situación de discapacidad frente a la pandemia del coronavirus en Uruguay?; 2) ¿Cuáles son los problemas particulares que enfrentan las mujeres en situación de discapacidad en este contexto?; 3) ¿Cuáles te imaginas que podrían ser los aportes desde la Universidad para enfrentar estos problemas?; 4) Según tu conocimiento: ¿qué acciones sugerirías para minimizar las situaciones de violencia doméstica que podrían suceder hacia las mujeres en situación de discapacidad por la cuarentena?, y 5) ¿De qué manera estás informándote sobre el coronavirus en Uruguay?

El formulario estuvo activo 48 horas del 23 al 25 de marzo de 2020. Este tiempo estuvo acordado con las integrantes del colectivo. La vía de difusión del formulario a la interna del colectivo fue el grupo de Whatsapp y el apoyo de algunas integrantes del colectivo a sus compañeras para que pudieran completarlo resultó fundamental. En esta primera fase se contó con once respuestas. Desde el área se hizo una sistematización y análisis, las que pasaron a configurar distintas posibles líneas de acción.

Varias de las respuestas presentaron cruces temáticos asociados a actividades de la vida cotidiana que refieren a los cuidados, el acceso a la información y a situaciones de violencia. En función de los emergentes de este relevamiento el equipo universitario identificó la posibilidad de trabajar junto con el Colectivo Mujeres y Discapacidad en una acción que permitiera canalizar un conjunto de preocupaciones y propuestas existentes en este grupo: mejorar las políticas orientadas a abordar la situación violencia basada en género y visibilizar el efecto diferenciado y agravado de la pandemia sobre las mujeres en situación de discapacidad.

El trabajo junto con el colectivo permitió concretar un documento con aportes, insumos y propuestas de acciones concretas para fortalecer la respuesta estatal. Este fue formalmente presentado al Inmujeres en abril del mismo año.

Una mención especial en este artículo merece el proceso de construcción y la metodología de trabajo que cocreamos para concretar el documento de aportes en medio de imposibles. A modo de síntesis, la configuración del trabajo estuvo pautada por instancias de procesos en cadena, en la mayoría de los casos se recurrió a un trabajo subgrupual. Fue necesario adoptar distintas estrategias para presentar la información (video, audio, texto, LSU), contemplando criterios de accesibilidad para garantizar la participación de las mujeres del colectivo. Algunas de las mujeres que participaron de la construcción del petitorio cuentan con antecedentes en este tipo de activismo (por su profesión o trayectoria), mientras que para otras era su primera experiencia. Nuevamente, la diversidad aparece como un condimento definitorio del quehacer extensionista, desafiando y enriqueciendo la práctica. Asimismo, es importante

mencionar que varias de las mujeres son adultas y adultas mayores por lo que no existían antecedentes de vinculación tecnológica, lo que por momentos complejizó la tarea.

En cuanto al documento en sí, este posibilitó al colectivo visibilizar algunos vacíos de la política pública y formular un conjunto de propuestas concretas para la adopción de medidas que garanticen en la práctica y para todo el universo de mujeres, el acceso a la información y la accesibilidad de los servicios de asesoramiento y atención para mujeres en situación de violencia.

Entre otros puntos, el colectivo planteó la necesidad de que se adopten todas las medidas necesarias para garantizar la accesibilidad de la línea telefónica 0800 4141 (y de toda la información que permita acceder a este servicio) para mujeres sordas y mujeres en situación de discapacidad intelectual. Asimismo, destacó la necesidad de que se visibilice la situación de las mujeres en situación de discapacidad en el marco de las acciones de prevención de la violencia de género desarrolladas por el Estado en el contexto de la pandemia. En junio de 2020 el documento elaborado por el Colectivo Mujeres y Discapacidad también fue remitido al Pronadis del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

Al momento de finalizar la redacción de este artículo, y a casi un año de haber elevado el petitorio a las autoridades correspondientes, el Colectivo Mujeres y Discapacidad aún no cuenta con una respuesta formal del Inmujeres sobre las acciones planteadas y peticionadas. En el transcurso de los meses siguientes a la presentación del documento, el Colectivo solicitó y accedió a una reunión con el Pronadis para desarrollar lo planteado en el documento. En dicha reunión las autoridades adelantaron que distintas acciones de las solicitadas estaban contempladas en la proyección de medidas conjuntas entre el Pronadis e Inmujeres. Al cierre de este artículo, con el acompañamiento del Área de Derechos Humanos el colectivo se encontraba preparando una solicitud de acceso a la información pública en el marco de la Ley n.º 18.381, a efectos de monitorear las medidas desarrolladas por el Inmujeres en relación con la atención de las situaciones de violencia basada en género para las mujeres en situación de discapacidad y las medidas planteadas por el Colectivo en su documento previo.

Esta segunda acción fue definida por el colectivo como parte de las acciones emprendidas en el marco de las movilizaciones y actividades desarrolladas en el contexto del 8M en reclamo de igualdad de género y del pleno reconocimiento de los derechos de las mujeres. De esta manera el Colectivo Mujeres y Discapacidad ha resuelto incorporar el uso de los mecanismos para el acceso a la información pública como herramienta de incidencia para continuar reivindicando y monitoreando el cumplimiento de las obligaciones del Estado de garantizar una vida libre de violencia para todas las mujeres. Frente a esta nueva acción concreta acordada por el colectivo y canalizada a través de un subgrupo de trabajo, el acompañamiento del área se ha orientado a: 1) cocrear con el subgrupo de trabajo una metodología que posibilite la preparación de la solicitud de información mediante intercambios virtuales, y 2) poner en común y a



disposición del subgrupo redactor un conjunto de herramientas relacionadas con la regulación establecida por la Ley n.º 18.381, así como técnicas para la construcción de la demanda de información; 3) acompañar las reuniones del subgrupo de trabajo y el proceso de construcción de las preguntas que integrarán la solicitud de información.

Es importante mencionar que entre los temas que quedaron por fuera del petitorio, pero que se desprenden de las respuestas recibidas en el marco de la consulta instrumentada al inicio de la pandemia, están las que refieren al acceso a atención de la salud. Las integrantes del colectivo señalaron distintos niveles de imposibilidad o dificultad para poder mantener la atención de la salud derivada de acceso a vehículos para traslado o de la necesidad de prevención de circulación para mitigar el riesgo de contagio. También narraron distintas barreras comunicacionales para la atención de la salud de manera adecuada. Como ya hemos mencionado, el contexto de pandemia ha visibilizado y profundizado barreras ya existentes para la población en situación de discapacidad.

Desde nuestro hacer docente, entendemos que esta forma de trabajo que nos dimos con el colectivo en ese contexto tan desafiante responde a una concepción de universidad y de extensión latinoamericanas. Humberto Tommassino y Luis Barreras (2020) sintetizan este posicionamiento ético-profesional, reconociendo que la creación de estas prácticas de extensión dialogadas y gestadas en la diversidad contribuyen a la creación de «una universidad con sentido popular, sin distinción de claustros en la producción de ideas, que funden una nueva universidad, sin muros, abierta, grande» (Tommasino y Barreras, 2020, p. 16).

## Conclusiones

En este artículo hemos reflexionado y argumentado en torno a las potencialidades y desafíos de la extensión universitaria para el trabajo en derechos humanos, género y discapacidad. Asimismo planteamos la vinculación de la extensión y la educación en derechos humanos y las oportunidades que este vínculo representa. Resulta difícil concluir cuando hay muchas líneas de trabajo aún abiertas con el Colectivo Mujeres y Discapacidad, pero asumimos el desafío.

Iniciamos estos apuntes finales destacando el rol fundamental que cumplió la Udelar en general, y la Extensión Universitaria en particular, en el contexto de pandemia. Universidad que tuvo la capacidad de desplegar sus acumulados y su creatividad para producir conocimiento y construir saberes situados de manera flexible y colaborativa. La vertiginosidad y la novedad hicieron que todas las decisiones y acciones debieran tomarse con celeridad. Sin embargo, esa celeridad mantuvo como constantes la apuesta a la construcción colectiva y a la reflexión crítica sobre las prácticas universitarias. En este proceso se produjeron algunas respuestas, pero sin dudas fueron más las interrogantes, las dudas y las potenciales líneas de trabajo que se abrieron a raíz de ese (este) contexto.

Este tipo de actividades de extensión universitaria siguiendo los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2010) pueden ser consideradas en clave de *defensa de la diversidad cultural*. Durante el desarrollo y presentación de la base conceptual y teórica que fundamenta nuestra práctica como docentes universitarias, se explicita que lo que nos hace iguales es el hecho de ser sujetos de derechos. Sin embargo, la diversidad cultural es inherente a la humanidad, razón por la cual debemos producir metodologías y diseños de intervención que la respeten, posibilitando el encuentro.

El proceso de cocreación del documento presentado ante el Inmujeres nos dejó como docentes muchos aprendizajes y desafíos en materia de accesibilidad comunicacional, y nos brindó nuevas herramientas y vivencias para una mejor comprensión de cómo operan las interseccionalidades en la vida cotidiana de las mujeres en situación de discapacidad.

Al mismo tiempo, mediante el proceso de elaboración de este documento el colectivo logró consensuar un diagnóstico sobre los obstáculos existentes para el acceso de las mujeres en situación de discapacidad a los servicios de asesoramiento sobre violencia doméstica y otras formas de violencia basada en género que brinda la línea telefónica 0800 4141. Asimismo, el propio colectivo llegó a acuerdos sobre las distintas acciones necesarias para revertirlos, y fundamentalmente un marco conceptual común a partir del cual posicionarse y reivindicar sus derechos. Entendemos también que el proceso llevado adelante contribuyó a que el colectivo pudiera ir encontrando nuevas formas de gestionar el encuentro, los consensos y disensos en un nuevo escenario pautado por el cambio de la presencialidad a la virtualidad.

Como ya se ha mencionado a lo largo de este artículo, promover procesos de extensión universitaria que tomen a la accesibilidad como una dimensión transversal, es un camino indispensable para seguir construyendo una Universidad comprometida con la igualdad y la no discriminación. Accesibilidad entendida en sus distintas dimensiones: la geográfica, la económica, en síntesis: la que posibilita que nadie quede afuera. Entendemos que la accesibilidad es sinónimo de habilitación, entendiéndose como contracara a la existencia de distintas barreras que imposibilitan la participación activa y el ejercicio de derechos de las mujeres en situación de discapacidad. Habilitar la construcción colectiva de procesos de denuncia, en los que las mujeres con discapacidad están directamente involucradas es condición necesaria para el empoderamiento de este colectivo. El movimiento social de la discapacidad, que tiene su origen en las décadas del sesenta y del setenta, cuando los distintos colectivos de personas con discapacidad ocupan el espacio público en Estado Unidos y en el Reino Unido en reclamo de sus derechos, tiene como máxima expresión «Nada sobre nosotros sin nosotros». Esta máxima atraviesa las prácticas extensionistas que se impulsan desde el Área de Derechos Humanos, construyendo en permanente sinergia con los propios colectivos.

Estamos en tiempos de revolución, revolución tecnológica, revolución de información, revoluciones políticas, en tal sentido concluimos este artículo tomando

las reflexiones sobre las universidades latinoamericanas de Tommassino y Barreras (2020), quienes, además de otorgarles identidad popular, las comprometen al aporte de la *revolución epistemológica*. Podríamos aventurarnos a concluir que estamos en tiempos de revolución epistemológica, de revisión de las prácticas a velocidades que desafían el ejercicio docente. Nuestra invitación es a que dicha revolución no deje a nadie afuera, que sea una revolución desde el encuentro y la proximidad que tiene la práctica extensionista, aun cuando dicho encuentro está mediado por las pantallas.

## Referencias

- ABRAMOVICH, V., y COURTIS, CH. (2000). El acceso a la información como derecho. En E. L. DUHALDE, *Anuario de Derecho a la Comunicación*, 1(1). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de [https://www.cels.org.ar/common/documentos/acceso\\_informacion\\_como\\_derecho.pdf](https://www.cels.org.ar/common/documentos/acceso_informacion_como_derecho.pdf)
- BORDOLI, E. (2010). Aportes para pensar la extensión universitaria. En J. C. CARRASCO, R. CASSINA y H. TOMMASINO (Eds.), *Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria* (pp. 13-20). Montevideo: Universidad de la República.
- CANO, A., e INGOLD, M. (2020). La extensión universitaria en tiempos de pandemia: lo que emerge de la emergencia. *Redes de Extensión* (7), 38-45. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9169/7956>
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2012). El derecho de acceso a la información en el marco jurídico interamericano. Recuperado de <https://www.oas.org/es/cidh/expresion/docs/publicaciones/acceso%20a%20la%20informacion%202012%202da%20edicion.pdf>.
- CUBILLOS, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 119-137. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502/17834>.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *La Universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. La Paz: Plural.
- MUJICA, R. (2002). La metodología de la educación en derechos humanos. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36, 341-364. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/Ro6835-13.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU) (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [en línea]. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- ONU (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. [en línea]. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/undheducationtraining.aspx.aspx>
- ONU, CRPD (2016). Observaciones finales sobre el informe inicial del Uruguay. Recuperado de <https://www.cainfo.org.uy/2016/09/recomendaciones-a-uruguay-del-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-de-naciones-unidas/>
- ONU, CEDAW (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- ONU, CEDAW (2016). Observaciones finales sobre los informes periódicos octavo y noveno combinados del Uruguay. Recuperado de [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW/C/URY/CO/8-9&Lang=Sp](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW/C/URY/CO/8-9&Lang=Sp)

- RODINO, A. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. *Revista de Ciencias Sociales*, segunda época, (25), 129-139. <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5939558c6ba3b.pdf>
- SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (2019). Área Derechos Humanos [Sitio web]. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/derechos-humanos-ddhh/>
- TOMMASINO, H., y BARRERAS, L. (2020). Extensión crítica e integralidad en tiempos de pandemia: sus aportes para una Universidad Latinoamericana en la encrucijada. [Manuscrito inédito].
- TUANA, A. (2020). Violencia de género. Discursos patriarcales restauradores de la subordinación de las mujeres. En Red Uruguaya contra la Violencia Doméstica y Sexual, *Miradas sobre violencia basada en género y generaciones*. Montevideo: RUCVDS. Recuperado de <http://www.violenciadomestica.org.uy/repo/img/miradassobreviolenciabasadaengneroygeneracionesvbgg.pdf>.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (1958, octubre 29). Ley n.º 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de: <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>.
- URUGUAY (2008, noviembre 20). Ley n.º 18.418: Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>.
- URUGUAY (2017, diciembre 22). Ley n.º 19.580: Ley de Violencia hacia las Mujeres Basada en Género. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>.
- WILLAT, F. (2011). ¿Qué es la perspectiva de derechos humanos? *Hablando de derechos | DESC+A Charlas de formación en derechos humanos*, (2). Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1842/DESC%2BA%20-%2001%20-%20Qu%C3%A9%20es%20la%20perspectiva%20en%20derechos%20humanos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

# Reflexiones sobre el curso de extensión y derechos humanos «Afrodescendencia: conceptos en torno a una noción activa»

*Fernanda Olivar Rodríguez,<sup>1</sup> Lourdes Martínez Betervide,<sup>2</sup>  
Victoria Pereira Beltran,<sup>3</sup> Julio E. Pereyra Silva<sup>4</sup>*

Recibido: 28/03/2021; Aceptado: 4/06/2021

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.4>

## Resumen

En este artículo se expone la experiencia docente a partir de las dos ediciones del curso de extensión con enfoque en derechos humanos «Afrodescendencia: conceptos en torno a una noción activa». En 2019 el curso giró en torno a afrodescendencia y derechos humanos y en el segundo, ya de forma virtual, en la racialización de la pandemia. Proponemos compartir una experiencia de docencia afrocentrada, y a partir de ella, reflexionar acerca de la educación desde un abordaje étnico-racial, con perspectiva de género y generaciones y de carácter interdisciplinario. Representación social de la afrodiáspora, situación de las mujeres y jóvenes afrodescendientes y educación antirracista, son las tres líneas de acción que desarrollamos desde el Grupo de Investigación Colectivo de Estudios Afrolatinoamericanos, responsables del Cursos de Extensión con Enfoque en Derechos Humanos 2019 y 2020. De estas experiencias recogemos aprendizajes e interrogantes acerca de la extensión universitaria transversalizada por la dimensión étnico racial, la aparente omisión de atención a la población afrouruguaya en la historia de la extensión universitaria de nuestra universidad, la responsabilidad de la Udelar de visibilizar las problemáticas y actuar

- 1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar); Departamento de Medicina Familiar y Comunitaria (Facultad de Medicina, Udelar); grupo de trabajo «Crisis civilizatoria, reconfiguraciones del racismo, movimientos afrolatinos» (Clacso 2019-2022); Colectivo de Estudios Afrolatinoamericanos (CSIC, Udelar). fernandaolivar87@gmail.com
- 2 Facultad de Derecho, Udelar; grupo de trabajo Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemonías (Clacso 2019-2022); Colectivo de Estudios Afrolatinoamericanos (CSIC, Udelar). martinezbetervide@gmail.com
- 3 FHCE, Udelar; Jóvenes Afro; Colectivo de Estudios Afrolatinoamericanos (CSIC, Udelar). vitopereira1621@gmail.com
- 4 Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), Udelar; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina); Tecnicatura en Tecnologías de la Imagen Fotográfica (IENBA, Udelar); Asociación de Investigadores Afrolatinoamericanos y del Caribe; Colectivo de Estudios Afrolatinoamericanos (CSIC, Udelar). jempereyra@gmail.com

desde la integralidad, de cara a identificar, estudiar y transformar el racismo y sus consecuencias.

**Palabras clave:** afrodescendencia, Uruguay, educación antirracista, extensión, interdisciplina.

## Extensión y derechos humanos como campos de acción antirracista

La tradición extensionista uruguaya, hija del proceso reformista cordobés de 1918 se ha desarrollado desde la máxima de dar «prioridad a los sectores más postergados». A la luz de esta consigna han transcurrido más de cien años en los que la Universidad de la República (Udelar) se ha embarcado en la búsqueda de prácticas pedagógicas horizontales, procesos de enseñanza aprendizaje democráticos «fundamentado en la necesidad de superar el modelo de enseñanza universitaria tradicional profesionalista, retórico y fragmentador» (Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2017, p. 1). Producto de una tradición educativa que da por sentada y natural la lejanía de lo producido desde la universidad respecto a lo experimentado desde algunos sectores de la sociedad, la extensión universitaria ha volcado cada uno de sus esfuerzos en la superación de este paradigma desde acciones que rompan las paredes materiales y simbólicas del aula. Desde las carreras tradicionales pasando por las «ciencias duras» hasta las humanidades y ciencias sociales y las artes, todas han consolidado al día de hoy experiencias de extensión universitaria, cada una con desafíos y resistencias disciplinarias propias. Es insoslayable la conexión de las humanidades y ciencias sociales con las prácticas en territorio o el trabajo con la comunidad, en tanto a pesar de sus vestiduras academicistas se reconoce en ellas «lo social» como un valor consustancial.

Dar «prioridad a los sectores más postergados» invita a entender la educación como un derecho, y por ende evidencia un posicionamiento político, ético y académico que llama a interpelar a un sistema educativo que, aunque universal, laico y gratuito

... produce resultados fuertemente vinculados a los niveles socioeconómicos de los que provienen sus estudiantes [...] resulta claro que el sistema educativo uruguayo, en toda su extensión, funciona reproduciendo y naturalizando las desigualdades sociales que existen en la propia sociedad de la que forma parte (Martinis, 2016, p. 18).

Y al pensar en desigualdades y en el foco de atención de nuestro trabajo, se hace necesario recordar que en el Uruguay contemporáneo la población afrodescendiente se encuentra ubicada en su mayoría en el quintil más pobre de nuestra sociedad. La sobrerrepresentación estadística en los niveles de pobreza da cuenta, entre otros elementos, de cómo son afectados en un alto grado por el analfabetismo y la deserción estudiantil temprana.<sup>5</sup> Según datos del último Censo Nacional de Población, de

5 Datos del Censo Nacional de Población realizado en 2011 (Instituto Nacional de Estadística, 2011).

cada diez estudiantes afro que culminan primaria, tres completan el ciclo básico de la educación media y solo uno alcanza el bachillerato. Si la educación pública uruguaya sostiene los valores de universal, laica y gratuita, ¿a qué responden estas cifras?, ¿Qué posibilidades hay de encontrar en la educación una herramienta de emancipación y libertad?

Con estos datos a la vista, a la hora de diseñar un curso que una la extensión con los derechos humanos en relación con la afrodescendencia, nuestra propuesta se centró en la comprensión de los procesos que este término lleva en sí, las tensiones, tanto políticas y teóricas, que lo rodean. En este entendido es que nos centramos en el carácter «activo» de la afrodescendencia, en tanto creemos en la necesidad de abordarla no como una noción estática y unidimensional, sino desde un abordaje que remita a los diversos procesos nacionales e internacionales que desembocaron en su formación. Procesos que conllevan en sí tensiones, avances y marchas atrás, así como una larga cadena de aprendizajes colectivos, protagonizados por diferentes actores en el ámbito de lo que se denomina la diáspora africana.

Para ello proponemos pensar el aula como un espacio de encuentro, en donde confluyen quienes tienen dudas sobre el tema, junto a aquellos que pueden dar voz a diferentes aspectos relevantes de este carácter activo antes mencionado.

La selección de estas voces, en atención a la concepción de educación afrocentrada (categoría que explicitaremos en otro apartado), fue pensada en función de entender que no era posible encontrarlas en el ámbito académico. Cuatro mujeres afro-uruguayas, militantes, con responsabilidades en el ámbito público en diversas áreas y con trayectorias vitales y educativas, en las que incluso para algunas de ellas entra la experiencia universitaria, que tenían como centro la temática afro. Fueron invitadas a exponer en la primera edición Beatriz Ramírez, Verónica Villagra, Elizabeth Suárez y Vicenta Camusso. Para la segunda edición, donde el tema propuesto giraba en torno de la pandemia de covid-19 tomamos el mismo criterio de traer estas voces que no encontraban eco en el ámbito de la enseñanza universitaria e invitamos a Miguel Pereira, Tania Ramírez, Verónica Villagra y el colectivo Somos Negras y Qué.

En la primera edición los puntos tratados se relacionan a la experiencia de vida en función de una agenda vinculada a los temas de derechos humanos que de forma más evidente impactan en los afrodescendientes:

- Derechos políticos de los afrodescendientes y los procesos relacionados a su reivindicación
- Derechos de las mujeres afrodescendientes y formas de organización en la diáspora
- Seguridad social y derechos humanos

- Instrumentos de protección de derechos de los afrodescendientes en los espacios de gobierno en el Uruguay. el caso de la Secretaría de Equidad Étnico Racial y de Poblaciones Migrantes en la intendencia de Montevideo

En la segunda edición, donde el tema giraba en torno a la pandemia de covid-19 los temas tratados fueron:

- Salud de los afrodescendientes
- Acciones desde los espacios gubernamentales con perspectiva étnico-racial.
- La pandemia como un fenómeno feminizado y racializado
- Situación de la pandemia en el marco de la diáspora africana, con énfasis en Latinoamérica

En el programa de las dos ediciones de este curso afirmamos que los procesos socio-políticos que rodean la noción de afrodescendencia ha tenido un intenso devenir y, en el medio nacional, estos se desarrollado tanto desde los procesos liderados por la sociedad civil organizada hasta la incorporación de la temática en diversos formatos en la estructura del Estado. Esto nos muestra que la condición de activa, tal como el título del curso propone, se hace evidente al ponerse en relación con otros, tanto espacios como individuos, y en su propia condición de activa los modifica allí en donde se pone en juego.

En el contexto en el que estamos insertos, apelar a esta condición activa le imprime a la afrodescendencia la complejidad necesaria para lograr establecer una multiplicidad de frentes insoslayables, cada uno de los cuales requieren múltiples acciones, las que van desde dar a conocer los procesos históricos por lo que se llegó al surgimiento del término, las diferentes injusticias que este intenta reparar, hasta la revisión del impacto que esta nueva forma de posicionamiento político de la población afro ha tenido en nuestra sociedad. Proceso que da cuenta tanto de las resistencias generadas hasta de su inclusión favorable en diversos espacios.

Entendemos que en tanto es un concepto nuevo en términos históricos, encuentra fricciones en los modos estructurantes del vínculo social a la vez que necesita de estrategias que garanticen una cabal comprensión y completa inserción, en tanto estas formas de la estructura social cuentan a su favor con una naturalización del vínculo que opaca la comprensión de las formas de injusticia que conlleva. Así, los espacios de enseñanza, en sus diversos niveles y formatos, si bien ofrecen la posibilidad de desplegar estas estrategias, también forman parte de este entramado de los mencionados modos estructurantes.

Como principal estrategia este curso propone traer al espacio del aula la voz de diversos actores, sociales, académicos, políticos para escucharlos en primera persona. Desde los grupos organizados en acciones solidarias, hasta aspectos vinculados a la



salud y por supuesto, la educación, aspectos que, si antes eran complejos, en el proceso pandémico se hacen urgentes.

## Ennegrecer la academia: cuerpos afro en la institución

La población estudiantil de grado de la Udelar concentra un 89,8 % de estudiantes activos en Montevideo y la matrícula en el interior alcanza un 10,2 %. Los datos existentes<sup>6</sup> respecto a la conformación del universo de estudiantes en esta casa de estudios reafirma la baja participación de la población afro (3,9 %) a nivel de los registros oficiales del Estado en el espacio educativo. Y esta ausencia cuantitativa es el correlato de una realidad cualitativa ya que en la práctica la Udelar parece ser una universidad «blanca». Para entender mejor esta afirmación basta también mirar la composición de los cuerpos docentes o de los estudiantes de posgrado.

Este equipo docente compuesto por cuatro profesionales provenientes del campo de las artes, educación, derecho y antropología, todas disciplinas en apariencia alejadas unas de otras o sutilmente próximas por pertenecer a la denominada área social y artística por la Universidad de la República. Conforman desde 2018 el Colectivo de Estudios Afrolatinoamericanos, registrado en la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) y centra su actividad en el estudio de las condiciones de vida de la población afrodiaspórica en América Latina, con énfasis en el estudio de los efectos del racismo en la educación y las representaciones sociales.

Tres mujeres y un hombre afro, que trabajan sobre, desde y por la afrodescendencia, persiguiendo el objetivo de romper con el ciclo estructural de violencia epistémica, convocan a seis mujeres y un hombre afro en una clara intención política de hacer del cuerpo docente un acto disruptivo bajo la convicción de que «no habrá justicia social sin justicia cognitiva», como plantea Boaventura de Sousa Santos (2009). Cuerpos que no forman parte del *cuerpo* docente universitario, que en su mayoría tampoco han sido invitados a formar parte de *lo universitario* ni relevantes en tanto productos de pensamiento. En términos performáticos configuran

... una acción estratégica de visibilidad y reconocimiento: cuatro compañeras que conjugan en ellas la historia del movimiento de mujeres afrodescendientes del Uruguay, del movimiento feminista, de la incidencia política en nuestra agenda de derechos (nacional e internacional), referentes de distintos espacios de y en la construcción de políticas públicas (Martínez, Olivar, Pereira y Pereyra, 2020, p. 170).

Subyace a este programa de formación el intento consciente de lograr formas de diálogo entre las epistemologías universitarias tradicionales y las afro epistemologías (García, 2010, 2018) con el objetivo de potenciar el *feedback* entre teoría y práctica con una clara perspectiva étnico racial. La propuesta de un modelo pedagógico afrocentrado es a la vez una apuesta política en la búsqueda de acciones académicas

6 Los datos utilizados en este trabajo responden al perfil de los estudiantes de grado de la Universidad de la República 2018 Form-A Relevamiento continuo. Dirección General de Planeamiento (DGP), Udelar.

desde donde trazar pensamientos, teorías y tradiciones con la reconstrucción de una genealogía epistémica africana y afrodiaspórica históricamente excluida de la oferta formativa, por ser considerada consciente o inconscientemente inferior pues emergen desde el sur global y son producidas desde personas oprimidas dentro de este contexto geopolítico.

Como plantea el afrovenezolano Jesús *Chucho* García (2018):

Occidente intentó imponernos, y aún continúan haciéndolo, dos tipos de pedagogía. La primera fue la pedagogía de la sumisión, donde la iglesia jugó un papel fundamental a través de las prácticas religiosas forzadas [...]. La otra pedagogía, fue la de la reproducción, entendiéndola como el proceso de asimilación del conocimiento despreciativo del otro hacia nosotros, reproducido en el sistema educativo formal con un currículum bien estructurado y castrante sobre nuestros conocimientos ancestrales [...] las prácticas pedagógicas del cimarronaje están en lucha abierta, y permanentemente contra las prácticas de la pedagogía de la reproducción (p. 68).

Consideramos a estas «formas otras» de saberes y conocimientos, relevantes para ser transmitidas en tanto ofrecen miradas que dinamizan y tensionan el corpus tradicional legitimado, habilitan la circulación —el cimarronaje—<sup>7</sup> de las producciones de los y las sujetas afrodescendientes desde la contemporaneidad de sus existencias así como, de la vigencia de los planteos de aquellos teóricos considerados clásicos como es el caso de los caribeños Aimé Césaire, Frantz Fanon, Senghor Leopold Sedar, de las intelectuales estadounidenses bell hooks,<sup>8</sup> Kimberlé Williams Crenshaw, Angela Davis, de las intelectuales latinoamericanas del talante de Sueli Carneiro, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Luisa Bairros, Ochy Curiel, Mara Viveros, y por último, pero no menos importante, intelectuales africanos como el antropólogo congolés-brasileño Kabenguele Munanga, el escritor keniano Ngugi wa Thiong'o y Achille Mbembe filósofo, teórico político e intelectual camerunés o la socióloga nigeriana experta en género Oyèrónké Oyèwùmí. El carácter epistemológico de una enseñanza afrocentrada reside justamente en aceptar el reto de elaborar un programa con contenidos de autores y autoras que «por ser autores negros, las industrias editoriales han boicoteado la traducción de estos autores y las grandes universidades los han ignorado y excluido de sus currículos» (Grosfoguel, 2018, p. 11).

La corpo-política del conocimiento ha sido para este equipo un elemento central a considerar, no solo por los desafíos que implica llenar de contenido el programa, sino además, y por sobre todo, por comprender que el espacio de extensión universitaria abre una posibilidad única de acercar al espacio formal e institucional de la

7 Práctica pedagógica sustentada en una acción política consciente de lograr la circulación de producciones de autores, autoras, intelectuales afrodescendientes con la finalidad de contrarrestar la exclusión que el currículo educativo formal eurocentrista impone. Busca fomentar los conocimientos producidos desde África y la diáspora africana en una práctica indisciplinada que fomente innovaciones en las formas de enseñanza-aprendizaje.

8 Este seudónimo lo toma la autora del nombre de su bisabuela materna y prefiere no utilizar las mayúsculas por considerarlo una forma más de manifestación patriarcal. Su verdadero nombre era Gloria Jean Watkins, quien fue una intelectual, escritora y activista afroestadounidense.

educación a aquella población cuyo vínculo se ha visto coartado a lo largo de su trayecto por múltiples formas de violencia simbólica y material intersectadas y amplificadas por la discriminación racial. Por este camino, en 2020, al ver imposibilitados los encuentros presenciales apostamos a la virtualidad a pesar de entender, que, para las poblaciones más vulnerables esta no es una opción que democratice el acceso y permanencia educativa, sino al contrario suele desembocar en un factor más hacia la consolidación de la brecha educativa.

La relación de las poblaciones afrodiaspóricas con la educación se fragilizó aún más, en tanto ya estaba afectada por diferentes formas de la discriminación racial y la desigualdad estructural histórica y ahora se suma los efectos del distanciamiento social. El encuentro para el desarrollo de futuras formas de ciudadanía, no puede reproducirse desde modelos que tienden a una experiencia educativa individual y mediada por diferentes dispositivos. Se pierde el espacio-tiempo educativo y sus características únicas. Pensar el futuro requiere de estar con y para el otro en una empresa en común. Escatimar esta experiencia es sin dudas sabotear el futuro (Pereyra, 2020, p. 3).

Y si de futuro hablamos, en medio de la incertidumbre actual signada por la pandemia, proyectamos la posibilidad de continuar ocupando este espacio de formación abierto a todo público, con énfasis en las relaciones dialógicas y horizontales entre los participantes desde la integración de las funciones universitarias. Continuamos la apuesta a este espacio fomento de formas asociativas, colectivas, plurales de pensar el mundo actual, sus embates y desafíos, apostamos a construir una educación que abone pensamiento crítico en sus participantes e interlocutores, que no dibuje fronteras epistémicas entre el adentro y el afuera y que se nutra ineludiblemente de los movimientos sociales, las demandas, las acciones y las prácticas de nuestro tiempo y espacio, poniendo así en constante refutación o comprobación todo aquello que se nos pretende aprehender acriticamente. Una educación atenta al devenir de las relaciones sociales, que aporte elementos para la identificación, prevención y acción contra cualquier tipo de vulneración de derechos hacia los y las conciudadanas, y bregar así por justicia social. Apostamos a la transformación social a través de una educación antirracista.

## Formación en las contradicciones de la vida: raza-etnia/clase/género

El diseño del currículo del sistema educativo formal responde desde sus orígenes al desarrollo de conocimientos instrumentales en tanto, conforme el avance del capitalismo los sistemas educativos han moldeado los contenidos de cara a las demandas tecnológicas, técnicas y económicas de las sociedades industriales globalizadas y, sobre todo, al mercado laboral. La instrumentalización de la educación tiene una segunda función que responde a la construcción de estrategias de blanqueamiento (Munanga, 2008; Silva Bento, 2002) del proyecto de conformación del Estado nación. El ocultamiento de las intenciones subyacentes de la colonización europea en

el mundo y, muy especialmente, en América Latina y el Caribe, así como en Asia y África, sostenida hasta los años setenta del siglo xx, la producción de conocimiento desde la visión de la historia desde el punto de vista «de los vencedores» y entendida de manera unívoca, unidimensional y unilinealmente, nos ubica en tanto personas racializadas en la «zona del no ser» (Fanon, 2008).

En un país como Uruguay en el cual el racismo es entendido y narrado como una experiencia no explícita y desarrollada de forma silenciosa casi como si esto fuera un valor, sus efectos pueden comenzar a explicarse de modo explícito desde un análisis de factores sociales y económicos. En tanto esencializa a las poblaciones e impregna de argumentos naturales las desigualdades sociales, podemos encontrar el racismo uruguayo cristalizado en la idea, arraigada con fuerza en el imaginario social, que dice que las personas negras son pobres, los pobres normalmente no llegan a la universidad, la universidad no es lugar para las personas negras, porque las personas negras son pobres.

Esta triada raza/etnia-género-clase es la que sostenemos que ha estado totalmente ausente de la visión de nuestra sociedad y por tanto de nuestra universidad, en tanto, en el Uruguay la población afrodescendiente es el 10,5 % de la población, pero representa en 16 % de la población bajo la línea de pobreza, o casi un 4 % de la población universitaria. Es decir, está sobrerrepresentada en la población «más postergada» o casi ausente de los espacios que pueden conducirla a una movilidad social ascendente. La ausencia física de la población afrodescendiente del ámbito universitario es, por tanto, a las claras producto de un racismo institucional, desarrollado bajo la naturalización de las desigualdades sociales y los efectos del racismo estructural. Bajo este modelo profesionalista, productivista y tecnocrático de educación, los roles de educador y educando han cristalizado en el imaginario social quienes pueden/deben o es esperable que ocupen esos roles. Por tanto, es a través de la educación que se producen y reproducen preconceptos referentes al racismo y sexismo, así como otros tantos temas que no integran el currículo educativo formal, sino hasta hace pocas décadas.

Como plantea el profesor Dr. Munanga (2020) tomando a Nelson Mandela:

... ningún infante nace racista, ni odiando a otro infante por causa del color de su piel, sino que lo hacen porque en la educación fueron socializadas en el rechazo de la diversidad y sus diferencias de la riqueza de la humanidad. En ese sentido, solo la propia educación es capaz de deconstruir los monstruos que creó y construir nuevos individuos que valoricen y convivan con la diferencia. La cuestión es saber qué tipo de educación ofrecer.

Bajo este entendido y atendiendo a los requerimientos formales del curso, el equipo definió articular y tejer vínculos con actores no universitarios desde dos aspectos.

El primero, sostenido en que el curso está dirigido a egresados, estudiantes y público en general interesado en la temática propuesta, sin requisitos excluyentes para

inscribirse y que habilita el acceso de la población afrodescendiente a las actividades de formación, en especial a las que atañen a su situación, un aspecto sobre el que trabajamos con especial énfasis al tomar en cuenta su baja participación en la vida universitaria y considerar una medida necesaria la apertura de cursos como el que proponemos más allá del nivel de formación alcanzado. Pues, consideramos el espacio universitario, en tanto lugar de encuentro e intercambio de ideas, es propicio para trabajar en la lucha antirracista y reflexionar sobre las posibilidades de mejora de las condiciones de vida de la población afrodescendiente. La segunda forma de vínculo es invitar a participar en el curso a actores relevantes de la comunidad afrodescendiente en las temáticas planteadas. Para ello se prevén encuentros en los cuales se convida a referentes sociales y políticos del movimiento afrouruguayo.

La filósofa afrobrasileña Djamilia Ribeiro, en su trabajo *O que é o lugar da fala* señala que las experiencias de esos grupos, los afrodescendientes en nuestro caso, localizados socialmente de forma jerarquizada y no humanizada hace que las producciones intelectuales, saberes y voces sean tratadas de modo igualmente subalternizado, más allá de las condiciones sociales los mantienen en un lugar silenciado estructuralmente (Ribeiro, 2018). Dar lugar en el curso a protagonistas afro para establecer un espacio de pensamiento y reflexión a partir de su experiencia es una forma de trabajar para superar ese lugar silenciado estructuralmente. Abrir un espacio que rompa con concepciones prejuiciosas y que a la vez ayude en la construcción de nuevas formas de relacionamiento, es la aspiración del curso.

El curso fue estructurado en cinco bloques, en la primera edición los contenidos propuestos fueron:

- Unidad 1. Diferenciación, discriminación, exclusión y racismo. Procesos y manifestaciones.
- Unidad 2. «Entramos negros, salimos afrodescendientes». Contexto histórico, político y social en torno al surgimiento del concepto de Afrodescendencia.
- Unidad 3. Bases teóricas de la interseccionalidad.
- Unidad 4. Acciones afirmativas: Reconocimiento, reparación y equidad.
- Unidad 5. La mirada internacionalista.

Durante la segunda edición los contenidos fueron revisados con base en el logro de los objetivos pedagógicos alcanzados en 2019 y por la urgencia coyuntural que imprimió la pandemia, por lo cual los contenidos propuestos fueron:

- Unidad 1. Una mirada interseccional sobre el impacto del covid-19
  - «Raza», clase, género. Tríada de base
  - Racialización de la pandemia

- Unidad 2. La mirada desde la acción social solidaria
  - Organización y acciones frente a la pandemia desde una mirada antirracista
- Unidad 3. La mirada desde el campo de la salud
  - Accesos y resistencias en la salud en relación con la afrodescendencia
- Unidad 4. La mirada internacionalista.
  - Impactos de la pandemia en la diáspora afrolatinoamericana
- Unidad 5. Racializada y femenina
  - La pandemia en relación con las mujeres afrodescendientes.

Cada estudiante participó del curso en su calidad de egresado, estudiante de grado, profesional o activista militante independientemente de su filiación a una organización. Es decir, las organizaciones estuvieron presentes en forma indirecta a través de la participación de sus miembros. En ambas ediciones se contó con un promedio de veintidós participantes y sus perfiles diversos habilitó debates e intercambios acerca de temáticas amplias tales como identidades étnicas, discriminación, racismo, xenofobia, machismo, distribución de la riqueza, equidad/inequidad, barreras de acceso a los servicios esenciales, políticas públicas, políticas sociales focalizadas, acciones afirmativas, género y masculinidades, masculinidades atravesadas por lo racial, maternidades, paternidades, relaciones sexo afectivas disidentes y birraciales entre otras.

Quedó en evidencia la necesidad de tener a disposición más y mejores materiales que nos acerquen a las temáticas vinculadas a la afrodescendencia, el racismo, sus aspectos históricos, los procesos nacionales e internacionales de abolición de la esclavitud y lucha contra el racismo, pues, incluso participantes profesionales, docentes de educación media o universitaria nos planteaban con asombro no conocer en profundidad estos temas y en la inmensa mayoría de los y las participantes estos cursos los acercó por primera vez a las temáticas desarrolladas.

Por estas notables lagunas de la educación formal uruguaya es que sostenemos con vehemencia, que la afrodescendencia posee un no lugar en el sistema educativo nacional.

Llamamos *no lugar* a aquellos espacios en los que no hay estricta correspondencia entre la disposición espacial y la disposición social. El antropólogo francés Marc Augé acuñó el término para referirse a los lugares de consumo, comunicación y circulación de la «sobremodernidad», al entender que «si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad, ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar» (Augé, 2006, p.83). Al seguir este postulado, sostenemos que la afrodescendencia ha devenido en un no lugar dentro de la institucionalidad educativa y, muy especialmente, en el ámbito universitario.

En Uruguay, como en el mundo, es evidente que la historiografía; canónica blanca-occidental que no da lugar a una perspectiva afro, al establecer un sujeto normativo que no la contiene, ha dominado el campo de estudios sobre la cuestión afrodescendiente. Por tanto, esto ha producido un correlato a nivel del imaginario académico y social que se visualiza en que los y las afrodescendientes solo somos mencionados y cobramos algún tipo de significación como parte de la historia previa al proceso de gesta del Estado-nación (Martínez et al., 2020, p. 173).

Con esto, evidenciamos como equipo docente la urgente necesidad de que se cumpla lo establecido en la Ley n.º 19.122, que en su artículo 8 plantea:

Se considera de interés general que los programas educativos y de formación docente, incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también sobre su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva (Uruguay, 2013).

Creemos firmemente en que, la incorporación de estas recomendaciones en la educación y el sistema educativo en su conjunto fortalecerá la construcción de ciudadanía de toda la población al tiempo que la calidad democrática de nuestra educación pública, gratuita y universal.

## Comentarios finales

En los intercambios y devoluciones del curso constatamos la necesidad de generar mayor cantidad de cursos de formación a nivel de grado, posgrado y educación permanente, nivelación, actualización y profundización, e incluso de formación de formadores en los cuales sea posible no solo vincularse con referentes académicos, sino también con actores sociales y comunitarios inmersos en las problemáticas abordadas. Esto atiende al primer acuerdo grupal al que pudimos arribar que señala la escasa presencia de la temática afrodescendiente en las líneas de investigación y planes de enseñanza de la Udelar. Hay que señalar si bien existen espacios de formación, investigación y extensión sobre este tema es necesario una mayor visibilidad y coordinación entre ellos de manera de fortalecer y posicionar la temática en la Udelar.

El segundo acuerdo grupal radicó en que, a pesar de la complejidad que la temática reviste no se ve lo suficientemente reflejada en los contenidos curriculares. Esto puede fomentar la ausencia de pensamiento crítico y abonar la idea de que en Uruguay no existen problemas relacionados al racismo, o, que el racismo no está tan presente como en otros países, minimizar sus causas y efectos y, por ende, las experiencias de desigualdad e inequidad de las poblaciones afrouruguayas y afrodiaspóricas en el país.

Un tercer acuerdo unánime consistió en la urgencia de potenciar un diálogo interdisciplinario tanto de los conceptos de raza, racismo, discriminación racial,

antirracismo, negritud, afrodescendencia y todos sus procesos desde un abordaje que focalice en las relaciones humanas y de cuenta de la complejidad de estos procesos a nivel nacional, para lograr respuestas de acción directa a las manifestaciones concretas con que nos encontramos a diario, desde donde superar la deshonestidad con que se esconde la existencia del racismo en Uruguay y ser capaces así de identificar sus formas de (re)producción.

Confirmamos con pesar, pero henchidos de esperanza a través de estos intercambios, la vigencia de una frase del *Manifiesto liminar* de la Federación Universitaria de Córdoba (Universidad Nacional de Córdoba, 1918) «los dolores que nos quedan, son las libertades que nos faltan». Caminamos con la convicción de que solo podremos conquistar estas libertades adeudadas fomentando la construcción de espacios formativos que integren al currículum oficial contenidos didácticos y pedagógicos apropiados, materiales que promuevan aquellas historias silenciadas, protagonistas olvidadas y relatos acallados. Espacios formativos que integren estos contenidos en conexión con el devenir social y no dejen el tema restringido al campo historiográfico lejano e inconexo con la actualidad, pues eso fomenta la reproducción de estereotipos, prejuicios y actitudes axiológicas que la ley no puede cambiar. Y son, justamente, las fundamentales de trabajar para dar cambios culturales profundos. Allí reside entonces, el compromiso educativo afrocentrado desde un enfoque de derechos humanos.

## Referencias

- AUGÉ, M. (2006). *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores-Clacso.
- FANON, F. (2008). *Pele negras, máscaras blancas*. Salvador: EUDFBA.
- GARCÍA, J. (2010). Afroepistemología y afroepistemológica. En S. WALKER (Comp.), *Conocimiento desde adentro. Los afrosudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias* (pp. 69-87). La Paz: Fundación Pedro Andavérez Peralta, Afrodiáspora, Fundación Interamericana, Organización Católica Canadiense para el Desarrollo y la Paz, Fundación PIEB.
- GARCÍA, J. (2018). Afroepistemología y pedagogía cimarrona. En R. CAMPOALEGRA SEPTIEN (Coord.), *Afrodescendencias. Voces en resistencia* (pp. 59-74). Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180712070816/Afrodescendencias.pdf>.
- GROSFOGUEL, R. (2018). ¿Negros marxistas o marxismos negros?: Una mirada descolonial. *Tabula Rasa*, (28), 367-385.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011). Censo 2011. Recuperado de <https://www.ine.gub.uy/web/guest/censos-2011>.
- MARTÍNEZ, L., OLIVAR, F., PEREIRA, V., y PEREYRA, J. E. (2020). Espacios afrocentrados en el ámbito universitario: recorridos, hallazgos y reflexiones. En M. OLAZA (Coord.), *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas. Los efectos de la racialidad en la población afrouruguaya* (pp.167-184). Montevideo: Doble Clic Editoras.



- MARTINIS, P. (2016). La educación como derecho. En J. G. LAGOS (Coord.). *70 años. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: 70 años* (pp. 18-19). Montevideo: FHCE, Universidad de la República-La Diaria.
- MUNANGA, K. (2008). Rediscutiendo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica.
- MUNANGA, K. (2020, junio 22). Caminhos para uma Educação Antirracista. Parte 1. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=fqs\\_o2TgKbk](https://www.youtube.com/watch?v=fqs_o2TgKbk).
- PEREYRA, J. (2020). Pensar la educación, soñar el futuro. *D'Cimarrón*, (11). Recuperado de <https://dcimarron.org/index.php/columnistas/37-dcimarron-n-11/296-pensar-la-educacion-sonar-el-futuro>.
- RIBEIRO, D. (2018). Breves reflexiones sobre Lugar de Enunciación. *Relaciones Internacionales*, (39), 13-18. Recuperado de <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/10012>.
- SILVA BENTO, M. A. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. En I. CARONE y M. A. SILVA BENTO (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-28). Petrópolis: Vozes.
- TOMMASINO, H., CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C., y STEVENAZZI, F. (2017). De la extensión a las prácticas integrales. Recuperado de <http://beu.extension.uncen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/59>.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (1918). *Manifiesto liminar*. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.
- URUGUAY (2013, agosto 21). Ley n.º 19.122: Fijación de Disposiciones con el Fin de Favorecer la Participación en las Áreas Educativa y Laboral de los Afrodescendientes. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19122-2013/4>.

# Extensión y derechos humanos: una experiencia de extensión universitaria sobre memoria reciente con organizaciones canarias (2018-2020)

Matías Matta,<sup>1</sup> Nadia Silvestre,<sup>2</sup> Gonzalo Pintado,<sup>3</sup> Camilo Argimón<sup>4</sup>

Recibido: 30/03/2021; Aceptado: 12/07/2021

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.5>

## Resumen

En los últimos años el departamento de Canelones ha visto florecer una importante cantidad de organizaciones sociales vinculadas a la recuperación de la memoria del pasado reciente, las cuales junto con la Secretaría de Derechos Humanos de la Intendencia de Canelones han desarrollado diversas actividades en todo el territorio canario. Estos colectivos han puesto en marcha diversos proyectos que buscan visibilizar aquellos lugares que fueron testigos de la actuación ilegítima del Estado y el terrorismo de Estado entre 1968 y 1985, así como también aquellos espacios que se convirtieron en lugares de resistencia frente a la dictadura cívico-militar. Los proyectos desarrollados por estas organizaciones se enmarcan en una amplia gama de propuestas que incluyen sitios y circuitos de memoria, charlas, conmemoraciones, talleres, ferias, entre otros; y un importante trabajo con la comunidad en cada una de las localidades donde actúan estos colectivos. Sin embargo, las organizaciones plantean que dichas actividades se enfrentan a un problema de visibilización tanto a nivel departamental como nacional. El artículo presenta el proceso de trabajo de un proyecto de extensión universitaria desarrollado junto a las organizaciones: Comisión por la Memoria del Maestro Julio Castro, Asociación Civil Ágora, Comisión Memorias de la Costa, Comisión Fusilados de Soca, Comisión Memorias de Toledo y Comisión Rescate de la Memoria de Atlántida.

**Palabras clave:** memoria reciente, Canelones, extensión universitaria.

1 Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Universidad de la República (Udelar). [matiasmatta83@gmail.com](mailto:matiasmatta83@gmail.com)

2 FCS, Udelar. [nadiasc.29.02@gmail.com](mailto:nadiasc.29.02@gmail.com)

3 Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), Udelar. [gonzalo.d.pintado96@gmail.com](mailto:gonzalo.d.pintado96@gmail.com)

4 IENBA, Udelar. [camusbbx@gmail.com](mailto:camusbbx@gmail.com)

## Introducción

La recuperación de la memoria del pasado reciente es un proceso donde varios actores —entre ellos la academia— aportan desde su visión y sus conocimientos. Este proceso persigue varios objetivos y —a nuestro entender y siguiendo la propuesta de Elizabeth Jelin (2002)— uno de sus principales agentes son las organizaciones sociales vinculadas a la recuperación de la memoria del pasado reciente, mayoritariamente integradas por víctimas directas del terrorismo de Estado (Rico, 2008) o familiares de detenidos desaparecidos o asesinados.

Como define Jelin (2002, p. 9), solo recientemente el paradigma de los derechos humanos se ha ido incorporando en la vida social. Esta incorporación puede pensarse como una irrupción de los reclamos por el respeto a los derechos humanos y un reconocimiento de las violaciones a estos por parte del Estado en el pasado reciente. En Uruguay estos procesos se traducen en las demandas por ese reconocimiento por parte del Estado de su responsabilidad frente a los hechos ocurridos en la dictadura cívico-militar —cuyo ejemplo más saliente es la condena de la Corte Interamericana por el caso Gelman contra Uruguay—, pero también en el reconocimiento, a través de la Ley de Sitios de Memoria Histórica del Pasado Reciente (Uruguay, 2018), de aquellos lugares donde existieron acontecimientos vinculados tanto a violación de los derechos humanos como la resistencia. Algunos de estos lugares por la magnitud de los hechos son lugares emblemáticos a nivel nacional e internacional. Sin embargo, también existen lugares en distintas partes del territorio uruguayo en donde la dictadura dejó marcas que solamente quienes ahí viven o vivían pueden reconocer y recordar, por lo que este trabajo se enmarca en la necesidad de rescate y recuperación de «las memorias». Esta voluntad social de recordar (Waldman, 2006, p. 1) se ve plasmada de manera clara en las organizaciones sociales canarias, que trabajan con la recuperación de la memoria del pasado reciente referida a la violación de los derechos humanos a través de la actuación ilegítima del Estado entre 1968 y 1973,<sup>5</sup> y del terrorismo de Estado entre 1973 y 1985.<sup>6</sup> Los trabajos y proyectos desarrollados por las organizaciones de memoria reciente abarcan una amplia gama de actividades que alcanzan altos grados de visibilidad dentro de cada localidad donde actúan estos

5 Según el artículo quinto de la Ley n.º 18.596 de Reparación a las Víctimas de la Actuación Ilegítima del Estado, «Se consideran víctimas de la actuación ilegítima del Estado en la República Oriental del Uruguay todas aquellas personas que hayan sufrido violación a su derecho a la vida, a su integridad psicofísica o a su libertad sin intervención del Poder Judicial dentro o fuera del territorio nacional, desde el 13 de junio de 1968 hasta el 26 de junio de 1973, por motivos políticos, ideológicos o gremiales. Dichas violaciones deberán haber sido cometidas por parte de agentes del Estado o de quienes, sin serlo, hubiesen contado con la autorización, apoyo o aquiescencia de agentes del Estado» (Uruguay, 2009).

6 Según el artículo cuarto de la Ley n.º 18.596, «Se consideran víctimas del terrorismo de Estado en la República Oriental del Uruguay todas aquellas personas que hayan sufrido la violación a su derecho a la vida, a su integridad psicofísica y a su libertad dentro y fuera del territorio nacional, desde el 27 de junio de 1973 hasta el 28 de febrero de 1985, por motivos políticos, ideológicos o gremiales. Dichas violaciones deberán haber sido cometidas por parte de agentes del Estado o de quienes, sin serlo, hubiesen contado con la autorización, apoyo o aquiescencia de los mismos» (Uruguay, 2009).

colectivos debido al contacto permanente que mantienen con otras organizaciones territoriales y con vecinos y vecinas en general. Sin embargo, esta visibilidad —por diversas razones que exceden los objetivos de este trabajo— se ve drásticamente reducida a nivel departamental y nacional. Con el objetivo de contribuir a reducir esta problemática el proyecto de extensión universitaria que da lugar al presente artículo<sup>7</sup> se propuso, a partir de un pedido de las organizaciones canarias con las que se trabajó, crear una pieza audiovisual, visibilizar los trabajos realizados por los colectivos de memoria reciente para la instalación de sitios y circuitos de la memoria, los hechos y lugares —que han sido recuperados y quedan por fuera del discurso oficial y de los relatos más conocidos y épicos a nivel nacional—, el trabajo de estas organizaciones en su vínculo con otras organizaciones sociales y personas y, por último, el vínculo de estos colectivos con los organismos institucionales vinculados a la materia, en especial la Secretaría de Derechos Humanos de Canelones.

Teniendo en cuenta estas características, el proyecto que da origen a este artículo se vinculó con las siguientes organizaciones: Comisión por la Memoria del Maestro Julio Castro, Asociación Civil Ágora, Comisión Memorias de la Costa, Comisión Fusilados de Soca, Comisión Memorias de Toledo y Comisión Rescate de la Memoria de Atlántida. El equipo de estudiantes que desarrolló este proyecto se encuentra conformado por una estudiante de la Licenciatura en Sociología y uno de la Licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales, los cuales pertenecen a la Comisión por la Memoria del Maestro Julio Castro. Y dos estudiantes de la Facultad de Bellas Artes pertenecientes a la Licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales. Esta conformación nos permitió por una parte un conocimiento cercano y también una mirada externa que facilitó objetivar las prácticas de todo el equipo, incluyendo la posibilidad de reflexionar críticamente sobre el quehacer de las propias organizaciones.

En concreto y con respecto a la organización interna los estudiantes con formación en ciencias sociales Matías Matta —estudiante de la Licenciatura en Ciencia Política— y Nadia Silvestre —estudiante de la Licenciatura en Sociología— desarrollaron tareas de coordinación con las organizaciones sociales para los diferentes encuentros y participaron de sus intervenciones en cada localidad. Por otra parte, se encargaron de la elaboración de la pauta para las entrevistas, así como también del desgrabado, el análisis de sus datos, la evaluación del proyecto y la elaboración del informe final. Por último, también colaboraron en la creación del archivo documental, montaje y postproducción. Por su parte los integrantes con formación en la Licenciatura en Lengua y Medios Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes,

7 Proyecto: «Canelones también existe: Relevamiento, sistematización y trabajo conjunto con las organizaciones sociales canarias vinculadas a la recuperación de la memoria del pasado reciente», elaborado por quienes suscriben con la tutoría de la docente del Área de Derechos Humanos del SCEAM Natalia Montealegre a quien agradecemos muy especialmente el acompañamiento y apoyo a lo largo de todo el proceso de trabajo, incluyendo la elaboración del presente artículo. El proyecto fue aprobado en la convocatoria a Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria 2017-2018, de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República.

Gonzalo Pintado y Camilo Argimón, desarrollaron tareas de reproducción del material audiovisual, registro audiovisual de entrevistas y acciones de las distintas organizaciones en cada localidad, además del montaje y la posproducción del material audiovisual, así como también colaboraron con el análisis de los datos recabados, la evaluación del proyecto y elaboración del informe final.

## Antecedentes y conceptos claves

Respecto al trabajo sobre la memoria del pasado reciente en el Departamento de Canelones hay algunos antecedentes a destacar por el aporte que significaron para el proceso de trabajo con las organizaciones antes mencionadas. Se trata del libro *Otra historia: memorias de resistencia. Mujeres de Las Piedras 1968-1985* (Sapriza, Larrobla, Montealegre y Cherro, 2015), producto de una investigación desarrollada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar y la investigación arqueológica a cargo de Nicolás Gazzán (2018), titulada «Plan de trabajo para la preservación y desarrollo del sitio de memoria Los Vagones». Pueden mencionarse además las siguientes películas y documentales: *Voces de Santa Lucía* (Pauletti y Oyarzábal, 2016), *Secretos de lucha* (Hautin y Bidegain, 2007), *Huellas* (Liceo N.º 1, Atlántida, 2009) y *Memorias de mujeres: la cárcel de Punta de Rieles* (Catilla y Martínez, 2005).

Además de estos aportes, entendemos que es necesario precisar cuatro conceptos claves a lo largo de este proceso de trabajo para abordar las acciones realizadas por las organizaciones sociales canarias que trabajan con la recuperación de la memoria del pasado reciente: 1) nuevos movimientos sociales, 2) acción colectiva, 3) memoria, y 4) espacio social. Con respecto al primer concepto estas organizaciones pueden ser catalogadas dentro de lo que Sidney Tarrow (1997) define como nuevos movimientos sociales. Este autor expresa que «el poder de los movimientos se pone de manifiesto cuando los ciudadanos corrientes unen sus fuerzas para enfrentarse a las élites, a las autoridades y a sus antagonistas sociales» (p. 17). Plantea a su vez que crear, coordinar y mantener la interacción es la contribución específica de los movimientos sociales, los cuales surgen cuando se dan las oportunidades políticas para la intervención de agentes sociales que normalmente carecen de ellas, atrayendo a los individuos a la acción colectiva. Cuando los actores sociales conciertan su acción colectiva en torno a aspiraciones comunes en el marco de una interacción con las autoridades y oponentes, surge el movimiento social, al cual Tarrow (1997) define como «desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes y las autoridades» (p. 21). En este sentido, los movimientos sociales dependen de su entorno exterior, especialmente de las oportunidades políticas que se presentan, para la coordinación y mantenimiento de las acciones colectivas.

Con respecto al concepto de acción colectiva son importantes los aportes de Alberto Melucci (1994) quien considera que

... la acción colectiva es considerada resultado de intenciones, recursos y límites, con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones. Por lo tanto, no puede ser entendida como el simple efecto de precondiciones estructurales, o de expresiones de valores y creencias (p. 14).

Para luego asegurar que las personas actuando colectivamente construyen su acción mediante intervenciones (más o menos) organizadas. La acción colectiva entonces no deriva de acciones mecánicas producidas por las estructuras sociales, sino que es resultado de orientaciones intencionales desarrolladas a través de relaciones sociales que se dan en un medio ambiente de oportunidades y limitaciones. Maurice Halbwachs (2005) plantea que la memoria debe ser entendida en tanto fenómeno en esencia social y colectivo, es decir, en tanto construcción colectiva sometida a fluctuaciones, y transformaciones. Para este autor toda persona necesita de los recuerdos de otras para recordar. Al ser miembros de un grupo, «pensamos en común algunos aspectos, seguimos en contacto con ese grupo y somos aún capaces de identificarnos con él y de confundir nuestro pasado con el suyo» (p. 3). Es así como ciertos pensamientos, que tienen su origen en el grupo o en sus miembros, las personas los creen propios.

Por otra parte, para Paul Ricoeur (2003), la memoria colectiva

... consiste en el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas (p. 19).

Una de las características principales de la memoria es que no todo se recuerda, ya que esta es selectiva. Las «huellas» a las que alude Ricoeur (2003), que conforman la memoria, no son una representación exacta de los hechos del pasado, sino una construcción sociocultural, en la cual las personas interpretan y reinterpretan acontecimientos ya ocurridos, vividos o no directamente. Como menciona Ricoeur (2003) «los recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas» (p. 22) y la memoria tiene su raíz en lo concreto, en el gesto, la imagen, el objeto, el espacio. Este espacio cobra a su vez un relevante papel ya que en él se plasman en el presente representaciones simbólicas, rituales, conmemoraciones, que refieren a acontecimientos relacionados con el mismo espacio geográfico en un tiempo diferente. En este sentido se entiende al espacio como medio de inscripción, para dichas representaciones, las cuales modifican la propia espacialidad a lo largo del tiempo.

Las organizaciones canarias de derechos humanos, vinculadas a la recuperación de la memoria del pasado reciente llevan adelante una tarea que posee al menos tres dimensiones; la primera hace referencia al hecho de recordar la actuación ilegítima del Estado y el terrorismo de Estado, al menos entre 1968 y 1985. La segunda se encuentra referida a la generación de vínculos, dentro de cada localidad, con diversos

actores, organizaciones e instituciones. Y la tercera se refiere a la transformación del espacio social a través de la instalación de sitios y marcas como forma de hacer visible aquellos lugares que guardan una relación directa con el pasado reciente. En este sentido, vale la pena recordar que existen otras formas de intervención por parte de dichas organizaciones como son conmemoraciones, manifestaciones públicas, charlas, debates, registros documentales, y otras actividades performativas.

Con respecto a la primera dimensión, el trabajo de estas organizaciones es vital para mantener el recuerdo de aquellos hechos que significaron grandes heridas para la sociedad uruguaya desde una perspectiva que no implica solo recordar para encontrar culpables, sino también recordar con una mirada puesta en el futuro. En este sentido, Jelin (2002) identifica al cono sur de América Latina como una región donde este vínculo se establece con mucha fuerza al tiempo que afirma que

... aquellos actores que luchan por definir y nombrar lo que tuvo lugar durante períodos de guerra, violencia política o terrorismo de Estado... visualizan su accionar como si fueran pasos necesarios para ayudar a que los horrores del pasado no se vuelvan a repetir (p. 12).

Con respecto a la segunda dimensión, y como también define Jelin (2002), «la memoria tiene un papel altamente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades» (p. 9). En este aspecto es de vital importancia el trabajo de las organizaciones sociales mencionadas, ya que estas, a través de diversos mecanismos y formas de intervención delimitan diferentes espacios que sirven como catalizadores de vínculos y potencian el sentido de pertenencia dentro de cada localidad. Estos espacios poseen a su vez distintas características según la localidad que permiten establecer un objetivo común y compartido.

Por último y con respecto a la transformación que llevan adelante estas organizaciones en cada localidad, estas no solo deben ser consideradas como transformaciones físicas, sino también como transformaciones simbólicas, que se enmarcan en un proceso colectivo. Estas transformaciones simbólicas son procesos sociales, políticos y culturales, que no están exentos de contradicciones; por lo que su definición última estuvo precedida de determinados acuerdos y disputas que le dieron contenido. Como definen Jelin y Victoria Langland (2003):

Lo que intentamos comprender no es solamente la multiplicidad de sentidos que diversos actores otorgan a espacios físicos en función de sus memorias, sino los procesos sociales y políticos a través de los cuales estos actores (o sus antecesores) inscribieron los sentidos en esos espacios —o sea, los procesos que llevan a que un «espacio» se convierta en un «lugar»— (p. 2).

Por otra parte, es necesario destacar que estas transformaciones simbólicas se encuentran a su vez en disputa frente a otros actores que buscan establecer otra narrativa sobre el pasado reciente, impulsando lo que podríamos llamar *políticas del olvido*. Este proceso es analizado por Yamandú Acosta (2008), quien plantea:

El autoritarismo ha desarrollado una cultura del miedo a través de las prácticas del terrorismo de Estado con capacidad de penetrar al cuerpo de la sociedad en su conjunto, internalizando en [él] [...] los resortes subjetivos funcionales a los mecanismos autoritarios de la dominación, con fuerza tal que perdurarán más allá de la presencia en términos de definición dictatorial del poder autoritario (p. 80).

Para diferenciar esta dicotomía sobre el pasado, Eugenia Allier (2010) establece que existen dos memorias: «la memoria de denuncia de la represión», que busca condenar y denunciar la actuación ilegítima del Estado y el terrorismo de Estado; y «la memoria del elogio», que busca referenciar el pasado reciente con la lucha contra el «terrorismo subversivo», tratando de imponer un discurso del olvido a través de una retórica signada por el miedo. Para esta autora, «la ríspida relación entre historia y memoria conlleva que no exista, ni una memoria, ni un relato histórico, sino una constante batalla por el poder librada por las diversas memorias y los usos políticos del pasado» (p. 260).

## Construcción de la demanda: el problema de la visibilidad

La construcción de la demanda implica una participación activa de la academia y la sociedad civil organizada, en este sentido el intercambio de saberes entre los actores involucrados otorga los insumos necesarios para reconocer tanto las necesidades como sus posibles soluciones. Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta el momento entendemos importante señalar que estos procesos deben ser potenciados por la comunidad universitaria y en este sentido creemos que es imprescindible seguir fortaleciendo el vínculo entre la Universidad de la República y las organizaciones sociales de derechos humanos en Canelones. Vinculado a esto, es necesario también profundizar los aportes que viene haciendo la Universidad en el proceso de recuperación de la memoria del pasado reciente en el departamento de Canelones y a nivel nacional. Aportar e impulsar desde la academia el trabajo de dichas organizaciones y las transformaciones que llevan a cabo en cada localidad es una responsabilidad claramente definida en el concepto de extensión universitaria de la Universidad de la República. Una extensión con la cual nosotros deseamos y debemos comprometernos, que debe colaborar desde el conocimiento acumulado para construir procesos de trabajo compartidos, identificando los saberes desde una perspectiva que habilite el diálogo y el trabajo sin jerarquizar un saber sobre los otros, sino buscando los modos de complementarlos y potenciarlos en busca de la creación de nuevos conocimientos.

Teniendo en cuenta la conformación de nuestro equipo, es necesario destacar también que «la intervención para su transformación debe ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión» (Arocena, et al., 2011, p. 38). En concreto, para la construcción de la demanda se participó de múltiples instancias de intercambio —organizadas entre el equipo del proyecto y las organizaciones— con el fin de identificar aquellas necesidades compartidas por todos los colectivos de memoria participantes. Se debe



mencionar que la inserción en el trabajo de estos colectivos permitió generar espacios de diálogo, intercambio y análisis para la construcción de soluciones conjuntas a problemáticas concretas. La falta de un material audiovisual, que permitiera dar visibilidad al trabajo de las organizaciones de memoria en Canelones, fue considerada una de las principales carencias que podía ser resuelta por parte del equipo de extensión. En este sentido en todas estas instancias la preocupación central hacía referencia a la reducida capacidad de registrar las diferentes actividades territoriales, así como también a la inexistencia de un material que permitiera mostrar el trabajo de las organizaciones, tanto a nivel nacional como departamental. A partir de los espacios de diálogo generados se pudo concluir que el principal aporte que debíamos realizar era la construcción de un material audiovisual para resolver dichas necesidades.

La inserción en el trabajo que llevan adelante las organizaciones sociales vinculadas a la recuperación de la memoria del pasado reciente en Canelones nos permitió identificar —en diálogo con las personas de las organizaciones y en instancias de análisis compartido— determinadas carencias y construir soluciones conjuntas a partir de esta experiencia de extensión.<sup>8</sup>

## Observación participante y grupos de discusión

El registro audiovisual se conformó a partir de la filmación de diversas actividades territoriales, llevadas a cabo por las organizaciones sociales, así como también por el registro de diversas instancias en que las organizaciones se reunieron para discutir y reflexionar sobre diversos temas. Para esto último se hicieron entrevistas y talleres con el objetivo de conocer y profundizar sobre los conceptos de memoria y sitios de memoria. Dicho de otro modo, para llevar adelante este proyecto se hizo un abordaje cualitativo a través de entrevistas y grupos de discusión, estas instancias fueron registradas en formato audiovisual, siempre con el permiso de todos los participantes. Se entrevistó a integrantes de las organizaciones con el objetivo de obtener información que sirvió para conocer con más profundidad el funcionamiento de cada organización. Los grupos de discusión nos permitieron conocer cuál es el motor de estas organizaciones, y abordar las razones y los objetivos que persiguen, es decir, el *porqué* y el *cómo* del trabajo que desarrollan. Este registro nos permitió generar un material audiovisual con mayor contenido narrativo, y aportar así a la futura construcción documental de las acciones y los procesos de transformación que llevan adelante dichas organizaciones. Por otra parte, por medio de la observación participante en el

8 Entendemos el proceso de elaboración de este artículo como el inicio de un proceso de sistematización de este proyecto, lo que permitirá poner en escena las prácticas realizadas para que estas puedan servir como motor de la crítica y reflexión sobre sus carencias y virtudes. La sistematización busca «contribuir de forma decisiva a la recreación y a la construcción de teoría, dinamizando dialécticamente la relación entre el conocimiento teórico ya existente —como expresión de saber acumulado— y los nuevos conocimientos que surgen de las nuevas e inéditas situaciones de las experiencias que vivimos» (Jara, 1994 citado en Berrutti, Dabezies, Barrero, 2012, p. 16).

Mecanismo de Planificación Departamental en Memoria Reciente de la Secretaría de Derechos Humanos de Canelones fue posible delimitar con mayor claridad el énfasis en los contenidos planteados por nuestros interlocutores. Dicho mecanismo es un espacio abierto por esta secretaría para el encuentro con la sociedad civil organizada entorno a la temática de memoria reciente, y persigue los siguientes objetivos: a) coordinación y planificación de actividades, b) puesta a punto de las actividades que cada organización desarrolla, c) discusión y reflexión sobre temas de memoria reciente y d) construcción de políticas públicas. En palabras de la Secretaría de Derechos Humanos de Canelones lo que se busca es:

Diseñar, transversalizar y coparticipar en políticas públicas que desarrollen la memoria colectiva histórica de nuestro departamento en torno al terrorismo de Estado, la dictadura cívico-militar y sus políticas del terror, las organizaciones y acciones canarias que construyeron la resistencia a estas políticas, los crímenes de Estado y la historia y presente de la lucha por su divulgación pública, su reparación y la construcción de una cultura departamental del «Nunca Más» (Presupuesto quinquenal 2016-2020, Intendencia de Canelones, p. 146).

El mecanismo fue una instancia que se llevó a cabo cuatro veces al año, en la que se articularon acciones, se debatieron temas generales y se presentaron los futuros proyectos para los cuales cada organización solicitó recursos. La participación en ellas nos permitió conocer en profundidad cómo trabajan dichas organizaciones y a partir de ahí pudimos generar un registro de su accionar y de sus características. Como mencionamos antes también se generó material audiovisual a través del registro de las distintas instancias y acciones de las organizaciones en las diferentes localidades. El material se encuentra en proceso de finalización y servirá para dar visibilidad a estas organizaciones sociales territoriales, y, por sobre todo, a las transformaciones que estas generan en cada uno de los lugares. A través de las transformaciones en el espacio social se generan cambios externos, pero también internos en las personas, por lo que creemos que la producción documental juega un rol muy importante en estos procesos. Esta producción no solo presentará datos, sino que pretende mostrar personas e historias, narrar vivencias y generar en el espectador una conexión empática con la temática referida. Para cumplir con los objetivos propuestos se acompañó a 6 organizaciones sociales en actividades, propias y con otras organizaciones, así como también en instancias con la Secretaría de Derechos Humanos de Canelones.

## Discusiones a partir del ingreso al campo

En este apartado expondremos algunas discusiones que se dieron luego de la puesta en marcha de nuestro proyecto, debido a ajustes y modificaciones que se adoptaron con el objetivo de mejorar nuestro trabajo de campo y perfilar nuestra acción en pos de lograr los objetivos definidos junto a las organizaciones canarias. Estos

intercambios y ajustes los agrupamos en torno a tres aspectos centrales e interrelacionados: 1) los objetivos, 2) la construcción de la demanda y 3) la estrategia de intervención.

## Ajustes y discusiones pertinentes en torno a los objetivos

Los objetivos planteados en la etapa de diseño del proyecto fueron los adecuados, sin embargo, estaban planteados en términos demasiado amplios, por lo que fue necesario reformularlos para que fueran más concretos y específicos. Dicha reformulación nos permitió adoptar una mayor especificidad y compartir de mejor manera nuestros conocimientos y las estrategias de intervención definidas para el proyecto. Por otro lado, se agregó a los objetivos planteados inicialmente un análisis del vínculo y la presencia del Estado con respecto a las organizaciones sociales que forman parte del proyecto. Cabe destacar que estas modificaciones fueron el resultado, por un lado, de reiteradas reuniones del equipo de estudiantes y por otro, de las reuniones de equipo con nuestra tutora.

## Ajustes y discusiones pertinentes en torno a la construcción de la demanda

La construcción de la demanda fue adecuada ya que contó con la participación de los colectivos implicados. Esta construcción se vio facilitada por la militancia social de dos estudiantes en una de las organizaciones que forman parte del grupo de colectivos mencionados. Para la elaboración del proyecto general los colectivos tuvieron una participación marginal sin participar en la redacción de la propuesta, aunque cabe destacar que siempre estuvieron en conocimiento de los procesos que se estaban desarrollando. Sin embargo, a partir de la puesta en marcha del proyecto todas las organizaciones participaron activamente en los procesos e instancias desarrolladas, con importantes aportes en el proceso de construcción de la pieza audiovisual. Cabe mencionar que la participación de dos integrantes del equipo en una de las organizaciones sociales que forma parte del grupo de colectivos que participan del proyecto, permitió conocer de primera mano las principales demandas de las organizaciones. En este sentido la construcción de la demanda desde el inicio en la formulación del proyecto estuvo alineada con las necesidades y expectativas de dichas organizaciones. La construcción de la demanda y sus diferentes dimensiones fueron abordadas en conjunto entre el equipo de estudiantes y la tutora, con el objetivo de problematizar y reflexionar sobre estas cuestiones. En este sentido los aportes de nuestra tutora fueron importantes disparadores de nuestra discusión y reflexión sobre este asunto.

## Ajustes y discusiones pertinentes

## en torno a la estrategia de intervención

Con respecto a este tema, y debido a los tiempos de las organizaciones y a las dificultades para coordinar la concreción de los grupos de discusión, se decidió modificar el cronograma y posponerlos para la segunda mitad del año. Esta modificación nos permitió tener más tiempo para coordinar días, horas y lugares que permitieron la participación de la mayoría de los integrantes de cada colectivo. También fue necesario recortar la cantidad de grupos de discusión debido a los tiempos de coordinación requeridos y a la capacidad de las organizaciones sociales para convocar a todos los integrantes. Cabe mencionar que para dicho recorte se tuvo en cuenta que era necesario mantener la diversidad que poseen las organizaciones sociales entre sí y su presencia en diferentes lugares dentro del territorio canario. Con respecto a las técnicas de intervención fue necesario ofrecer seminarios de formación para abordar las diversas técnicas de entrevista, así como también el abordaje teórico de los grupos de discusión; dichos seminarios constaron de varios encuentros del grupo de estudiantes con nuestra tutora.

Como agregado final se debe mencionar que surgió, en el transcurso de las actividades en el territorio, la necesidad de que el grupo de extensión asesorara a algunos colectivos en el desarrollo de proyectos propios de las organizaciones, lo cual fue una experiencia que puso cara a cara el conocimiento universitario con las necesidades de una parte de nuestra sociedad. Con respecto a las estrategias, estas fueron desarrolladas como se habían planificado, aunque existieron reajustes tanto en el cronograma como en las formas de llevar a cabo de intervención en cada territorio. Esto se debió a que fue necesario ajustarse a los tiempos de las organizaciones sociales, así como también propiciar espacios de formación sobre técnicas de investigación cualitativas, fundamentalmente aquellas que nos habíamos propuesto implementar —entrevistas y los grupos de discusión—. Ambos aspectos nos insumieron un tiempo que no se había tenido en cuenta, previo a las actividades y estrategias planificadas. La intervención a modo de registro audiovisual también fue ajustada, luego de tomar conciencia sobre los espacios y tiempos necesarios a la hora de abordar cada una de las actividades descritas antes.

## Resultados y consideraciones finales

Con respecto a los objetivos propuestos podemos asegurar que el desarrollo del proyecto permitió conocer y relevar un importante número de actividades que llevaron a cabo las organizaciones sociales canarias de memoria reciente durante 2018, 2019 y 2020, las cuales fueron un importante insumo para la creación de la pieza audiovisual. En este sentido se logró identificar las localidades donde desarrollan sus acciones, las transformaciones que han llevado adelante y los vínculos que poseen con otras organizaciones sociales. Se debe mencionar a su vez que tanto las entrevistas como los grupos de discusión permitieron conocer las razones que impulsan a

estos colectivos en su accionar, los objetivos que persiguen, los vínculos que mantienen con el Estado y por último cómo entienden estas organizaciones el concepto de sitio de memoria. Todo lo dicho aparece representado en la pieza audiovisual que se encuentra en proceso de finalización, sin embargo, se mencionan a continuación algunos de los principales resultados obtenidos. La metodología utilizada nos permitió comprobar que muchas de las actividades que las organizaciones realizan surgen a partir de la interacción con la Secretaría de Derechos Humanos de Canelones. Los espacios abiertos por el Estado para esta interacción funcionan como catalizadores de acciones que comienzan siendo particulares y pasan a transformarse en colectivas. Como menciona Tarrow (1997), la acción de los movimientos sociales depende de su entorno exterior y de oportunidades políticas que faciliten el trabajo colectivo. En este sentido cobran relevancia los aportes de Melucci (1994) para quien la acción colectiva es resultado de las intenciones, recursos y límites que se construyen a partir de las relaciones que se conforman en el marco de un sistema de oportunidades determinado. Las principales intervenciones de las organizaciones canarias de memoria reciente buscan identificar lugares donde se practicó el terrorismo de Estado, pero también aquellos espacios que funcionaron como lugares de resistencia. La visibilización de estos lugares se establece a partir de la instalación de sitios y circuitos de la memoria que buscan revitalizar lo que Ricoeur (2003) denomina memoria colectiva. Esta memoria se refiere al conjunto de huellas que determinados colectivos son capaces de poner a la vista de la comunidad a partir de intervenciones particulares en un espacio definido. Dichas huellas funcionan como motor y lugar de encuentro para recordar los hechos a través de ritos y celebraciones públicas (Ricoeur, 2003) en cada localidad. Llegado este punto se vuelve relevante mencionar las razones por las cuales se hacen estas intervenciones como pudo ser comprobado a partir de las entrevistas y los grupos de discusión existen dos motivos principales. Por un lado, la no repetición de los hechos ocurridos durante el terrorismo de Estado a través de mantener vivos los recuerdos en cada localidad, y por otro la necesidad manifiesta de que la comunidad reconozca los sucesos como hechos acontecidos en su propio territorio. Como define Jelin (2002), los colectivos que buscan referenciar acontecimientos vinculados a períodos de guerra o terrorismo de Estado en América Latina, se caracterizan por una visualización sobre el futuro que implica no repetir el pasado y por la creación de lazos de pertenencia entre la comunidad y los hechos ocurridos. La participación del equipo en las instancias del Mecanismo de Planificación en Memoria Reciente nos permitió reconocer los procesos a partir de los cuales se presentan las diferentes iniciativas para la acción en cada localidad. En este marco pudimos observar cómo la instalación de sitios y circuitos de la memoria se encuentra precedida por diversos intercambios donde los actores participantes manifiestan sus intenciones y preferencias. La instalación de cada sitio o circuito comienza con una idea original, presentada por el colectivo que pertenece a la localidad donde será instalado. Sin embargo, existen una serie de interacciones que sirven para colectivizar y mejorar la idea original. Como mencionan Jelin y Langland (2003), la conversión de los espacios físicos

en lugares de memoria se encuentra precedida por procesos sociales y políticos que le imprimen un sentido. Como se mencionó antes, las entrevistas y la observación participante nos permitió reconocer estas particularidades al tiempo que el registro audiovisual de las instancias mencionadas nos proporcionó el material para que estas particularidades pudieran ser el núcleo central de nuestra pieza audiovisual.

Podemos asegurar que el desarrollo del proyecto permitió dar respuesta a la necesidad de contar con un material audiovisual que cumpliera con los objetivos surgidos a partir de la construcción de la demanda. Es necesario destacar que al momento de redactar el presente artículo nos encontramos en el proceso de finalización de la pieza audiovisual que servirá para la visibilización de las organizaciones de memoria reciente y sus trabajos dentro del departamento de Canelones. Como forma de mejorar este proceso se debe mencionar que se concluyó con una primera etapa de preproducción, que incluyó la presentación de un avance de la pieza audiovisual con el objetivo de recoger las opiniones de los diferentes colectivos. En este sentido todas las organizaciones realizaron una valoración altamente positiva en términos del objetivo inicial propuesto, todos los colectivos entendieron que la pieza audiovisual cumplía con sus expectativas. Sin embargo, cada organización propuso una serie de ajustes para su caso concreto en la pieza audiovisual en términos de ponderar algunas actividades sobre otras. Todos estos aportes serán tenidos en cuenta para la pieza final producida.

Con respecto al vínculo construido con las organizaciones sociales podemos decir que se alcanzaron altos niveles de confianza entre ambas partes y se establecieron dinámicas colectivas que permitieron un permanente intercambio de saberes. Es necesario destacar que este aspecto es de suma importancia debido a las características particulares que posee la temática general en la que se encontraba inmerso nuestro proyecto. Otro resultado relevante para la construcción de la pieza audiovisual fue la posibilidad de participar de los espacios que la Secretaría de Derechos Humanos de Canelones había establecido para vincularse con las organizaciones de memoria. Esto nos permitió registrar a las organizaciones en un espacio de discusión y reflexión con el Estado como interlocutor. Sin embargo, se debe mencionar que existen dos organizaciones de memoria con las cuales no pudo desarrollarse un vínculo fluido por diversos motivos; en un caso, porque una de ellas no está trabajando de forma prioritaria en este momento el tema de memoria reciente y, en otro, porque la organización está desarrollando actividades esporádicas. Las organizaciones mencionadas no fueron tenidas en cuenta para el desarrollo del presente proyecto.

Por último, podemos asegurar que la experiencia desarrollada a partir del proyecto de extensión que da lugar al presente artículo posee algunas particularidades que vale la pena destacar. La participación de algunos integrantes del equipo en una organización de memoria que formó parte del proyecto permitió un mejor acercamiento tanto a la temática como al resto de las organizaciones; alcanzando altos niveles de intercambio entre academia y sociedad civil organizada. Es necesario destacar en

este punto que gracias a esta cercanía las entrevistas pudieron realizarse en un marco de confianza que nos permitió abordar de la mejor manera posible una temática tan compleja. En este sentido se puede afirmar también que este vínculo nos aseguró una acertada identificación de las demandas de estos colectivos, así como también un intercambio fluido de saberes que permitió la concreción de los objetivos planteados al inicio. Por otra parte, esta cercanía con las organizaciones nos dio la posibilidad de coordinar y organizar de manera efectiva las intervenciones de nuestro equipo en cada localidad; asegurándonos así registros visuales de alta calidad.

Creemos que la experiencia descrita fue un aprendizaje permanente, tanto para nosotros como para las organizaciones de memoria, que nos brindó la oportunidad de establecer altos grados de intercambio de saber y desarrollar una experiencia de extensión universitaria en su sentido más amplio.

## Referencias

- ACOSTA, Y. (2008). Uruguay 1985-2005. Dimensiones y tensiones de la democracia. *Revista Encuentros Uruguayos*, (1), 23-33. Recuperado de <http://www.encuru.fhuce.edu.uy/images/revistas/revista-encuentros-uruguayos-2008-diciembre.pdf>.
- ALLIER, E. (2010). *Batallas por la memoria. Los usos políticos del pasado reciente en Uruguay*. Montevideo-Ciudad de México: Ediciones Trilce-UNAM.
- AROCENA, R., TOMMASINO, H., RODRÍGUEZ, N., SATZ, J., ÁLVAREZ, E., y ROMANO, A. (2011). *Cuadernos de Extensión, 1: Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: SCEAM, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>.
- BERRUTTI, L., DABEZIES, M. J., y BARRERO, G. (2012). *Apuntes para la acción II*. Montevideo: SCEAM, Universidad de la República.
- CATILLA, R. (Productora), y MARTÍNEZ, V. (Directora). (2005). *Memorias de mujeres: la cárcel de Punta de Rieles* [Película]. Uruguay: Buen Cine Producciones.
- GAZZÁN, N. (2018). Plan de trabajo para la preservación y desarrollo del sitio de memoria Los Vagones. Recuperado de [http://procurement-notices.undp.org/view\\_file.cfm?doc\\_id=158897](http://procurement-notices.undp.org/view_file.cfm?doc_id=158897).
- HALBWACHS, M. (2005). Memoria individual y memoria colectiva. En *La mémoire collective* (Trad. P. Gianera). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13479/13665>.
- HAUTIN, J. F. (Productor), y BIDEGAIN, M. (Directora). (2007). *Secretos de lucha* [Película]. Francia: SMAC.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- JELIN, E., y LANGLAND, V. (Comps.) (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- LICEO N.º 1 ATLÁNTIDA. (2009). *Huellas* [Película]. Uruguay. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=G8P9\\_KaMSYE](https://www.youtube.com/watch?v=G8P9_KaMSYE).
- MELUCCI, A. (1994). Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona Abierta*, (69), 153-180.

- PAULETTI, D. (Productora), y OYARZÁBAL, M. (Director). (2016). *Voces de Santa Lucía* [Película]. Uruguay: Caminito Films.
- Presupuesto Quinquenal, Intendencia de Canelones 2016-2020 (tomo II). Recuperado de [https://www.imcanelones.gub.uy/sites/default/files/pagina\\_sitio/archivos\\_adjuntos/tomo\\_ii\\_direcciones.pdf](https://www.imcanelones.gub.uy/sites/default/files/pagina_sitio/archivos_adjuntos/tomo_ii_direcciones.pdf)
- RICO, A. (2008). *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en Uruguay (1973-1985)*. Montevideo: Universidad de la República.
- RICOEUR, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- SAPRIZA, G., LARROBLA, F., MONTEALEGRE, N., y CHERRO, V. (2015). *Otra historia: Memorias de resistencia. Mujeres de las Piedras 1968-1985*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- TARROW, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva, y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- URUGUAY (2009, setiembre 18). Ley n.º 18.596: Reparación a las Víctimas de la Actuación Ilegítima del Estado en el Período Comprendido entre el 13 de junio de 1968 y el 28 de febrero de 1985. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18596-2009/11>.
- URUGUAY (2018, julio 13). Ley n.º 19.641: Declaración y Creación de Sitios de Memoria Histórica del Pasado Reciente. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19641-2018>.
- WALDMAN, G. (2006). La «cultura de la memoria»: problemas y reflexiones. *Política y cultura*, (26), 11-34. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So188-77422006000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So188-77422006000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es).



# Políticas de conservación y producción agropecuaria. ¿Cómo se integran los sistemas socioprodutivos de Paso Centurión y Sierra de Ríos? Un abordaje desde la integralidad universitaria<sup>1</sup>

Daniel González Fajardo,<sup>2</sup> Mariana Quintana,<sup>3</sup>  
Pablo Capurro,<sup>4</sup> Lucía Greco Castro<sup>5</sup>

Recibido: 21/04/2020; Aceptado: 26/10/2020

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.6>

## Resumen

El presente trabajo es producto de las prácticas desarrolladas en Paso Centurión y Sierra de Ríos, departamento de Cerro Largo, por un grupo interdisciplinario que comprende las facultades de Ciencias, Ciencias Sociales, y Psicología, a través de distintos proyectos financiados por la Universidad de la República. El objetivo del equipo en territorio consistió en analizar, por un lado, los procesos de construcción de territorialidad en esta Área Protegida del Uruguay (Sistema Nacional de Áreas Protegidas), y por otro identificar tensiones entre los sistemas productivos y los sistemas de conservación ambiental. Para ello, se analizaron las pautas orientadas a la creación de un plan de manejo para el área, y se contrastó con la información de los sistemas socioprodutivos de la zona. En los últimos 15 años Uruguay ha cambiado su producción agropecuaria propiciando un gran crecimiento del rubro forestal, en contraposición con la histórica tradición ganadera, así como también se han introducido cambios en relación con la conservación de áreas, a los cuales el departamento de Cerro Largo no ha sido ajeno. Los resultados obtenidos se analizaron según la categorización poblacional de las ruralidades uruguayas, identificando tensiones entre empresarios, familias productoras

- 1 Este artículo surge de la sistematización de los proyectos de investigación (PAIE) y extensión (PEUU) y Actividades en el Medio, realizados por el Grupo de Estudios Territoriales y Asociativismo Rural (GETAR) desde el 2016 al 2019, en Paso Centurión, Cerro Largo.
- 2 Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar). dangonfaj@gmail.com
- 3 Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar. emebutaca@gmail.com
- 4 Licenciatura en Geografía, Facultad de Ciencias, Udelar. pacaqui@gmail.com
- 5 Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. luciagrecoastro@gmail.com

y asalariados rurales, con respecto a las dimensiones sociales, productivas, ambientales y económicas. La información relevada se obtuvo a través de: entrevistas a referentes de la zona, puesta de manifiesto del proyecto (instancias públicas), relevamientos en bases de datos de organismos públicos y estudios sobre sistemas socioproductivos en Uruguay. El resultado nos muestra un nudo principal de conflicto en la zona, vinculado a la producción forestal del sector empresarial y a la producción familiar ganadera. De la disputa de estas territorialidades surge el proceso de ingreso de Paso Centurión a los sistemas de conservación ambiental departamentales y nacionales.

**Palabras clave:** sistemas productivos; áreas protegidas del Uruguay; sustentabilidad; población rural; integralidad

## Un acercamiento a Paso Centurión

El presente equipo de trabajo está integrado por estudiantes y egresados de la Universidad de la República de las licenciaturas en Psicología, Geografía y Trabajo Social. Como equipo venimos trabajando en la zona de Paso Centurión y Sierra de Ríos desde el año 2015 a través de diversos proyectos de investigación y extensión universitaria, para consolidar un Grupo de Estudios Territoriales y Asociativismo Rural (GETAR). En este tiempo nos hemos dedicado a fortalecer las organizaciones locales de asociativismo e interesados en especial en abordar el escenario generado por el ingreso del área al Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP). Este primer apartado busca introducir brevemente las características del lugar y su proceso de ingreso al SNAP.

Paso Centurión es un pequeño poblado ubicado a 60 km de la capital departamental de Cerro Largo, en dirección Este, limítrofe con Brasil. Esta zona, tradicionalmente ganadera, ha transformado su uso productivo del suelo generando un gran avance del uso forestal de la tierra, a través de grandes capitales que han adquirido campos en los últimos años. Este cambio del uso del suelo, no es una realidad ajena al resto del país, dado que el crecimiento en los últimos diez años a nivel nacional ha sido exponencial, amparado en marcos legales que permiten declarar suelos de prioridad forestal (Uruguay, 1987) y gobiernos que han estimulado las inversiones extranjeras directas. En la actualidad, en Uruguay existen dos grandes papeleras de pasta de celulosa (principal destino de la producción forestal) y se está en negociaciones por la instalación de una tercera muy cerca de nuestro campo de investigación.

Junto con el avance del modelo agroindustrial, se ha creado en el año 2000 y puesto en marcha desde 2005 (Uruguay, 2000) un Sistema Nacional de Áreas Protegidas, con el cual se espera definir áreas de conservación con alto valor ecosistémico. En la actualidad, hay Áreas Protegidas (AP) de distintos tipos de administración (público o privado) y con diversas categorías (sitios de protección, áreas de manejo de hábitats o especies, área protegida con recursos manejados, parques nacionales, paisajes protegidos y monumentos naturales).

La zona de Paso Centurión y Sierra de Ríos fue declarada reserva departamental por la Intendencia de Cerro Largo (ICL) y luego Área Protegida Nacional en 2019. El estilo de vida de la comunidad genera movilizaciones de sus pobladores y pobladoras contra el avance forestal con la finalidad de conservar el valor paisajístico y la producción familiar. Esta población ha vivido a base de producción ganadera y esa práctica ha permitido los estados de conservación que se pueden encontrar en este sitio. De todas maneras, la producción forestal sigue creciendo y generó un campo de disputa territorial con los habitantes que han logrado mantenerse en la zona. Esto produce movimientos a nivel de la comunidad que se transforman en organizaciones de distinto tipo, en favor o en contra del área protegida. Respecto a las agrupaciones que se posicionan a favor del ingreso al SNAP podemos identificar aquellas vinculadas a proyectos emergentes de turismo, pequeños propietarios y arrendatarios de tierras, emprendimientos asociativos de producción ganadera, instituciones públicas y ONG vinculadas a la conservación ambiental. La producción familiar (de pequeña y mediana escala) no cuenta con márgenes amplios de inversión y necesita de ciertas condiciones para lograr la estabilidad. Por otra parte, encontramos a quienes rechazan el ingreso de la zona al SNAP. Estos son principalmente grandes propietarios y algunos actores políticos locales que defienden el avance de la industria forestal en la zona, dado que el aumento de la actividad (en Cerro Largo y en Uruguay) generó un importante incremento en los precios de la tierra (Garay et al., 2019). De esta manera se han beneficiado económicamente los propietarios de grandes extensiones de tierra que tienen capacidad de negociación con las empresas forestales. Esta tensión por el choque de construcciones territoriales, resulta de especial interés, el caso de Paso Centurión y Sierra de los Ríos como un territorio en transformación y disputa, que involucra a la comunidad, el sector empresarial y al Estado a través del SNAP. Una vez que fue declarada el área protegida, el SNAP tendrá que comenzar a trabajar en la creación de un plan de manejo que impondrá las condiciones de uso del área. Este proceso prevé espacios consultivos con la población y una Comisión Asesora Específica (CAE), pero no son vinculantes, dado que las condiciones de uso son definidas por criterios técnicos. Aun así, es de destacar que, si bien los planes de manejo se definen por criterios técnicos, existen antecedentes en esta comunidad que demuestran la posibilidad de generar modificaciones en las políticas de conservación a través de la organización (Santos, 2011). Por tanto, interesa a esta investigación observar cómo se produce la integración de los sistemas productivos a los sistemas de conservación y cómo puede incidir la instalación de un plan de manejo.

## La construcción del plan de manejo: la institucionalidad en clave territorial

Encarna Herrera (1994) define el uso del concepto de *integración* en ciencias sociales como aquella interacción entre prácticas singulares y las normativas de un país. Este

concepto permite pensar a la integración como: la interacción entre prácticas de instituciones públicas y prácticas privadas.

En un contexto de ingreso de la zona al SNAP parece conveniente poder relevar los sistemas socioproductivos de la región analizando su potencialidad para la implementación de políticas de conservación. En este sentido entendemos como Humberto Tommasino y Jorge Marzaroli (2008) que la sustentabilidad significa

... permanencia en el tiempo de formas de producción familiar con niveles aceptables de calidad de vida y beneficio económico. Esta perdurabilidad implica que el sistema de producción garantice el cuidado de ciertos aspectos de la naturaleza, permitiendo que las siguientes generaciones puedan mantener una forma de vida determinada y que esté garantizada la distribución equitativa —inter e intrageneracional— de los beneficios sociales, económicos y ecológicos (p. 24).

En cuanto a la caracterización ocupacional, la mayoría de los habitantes se dividen en dos rubros; el sector agropecuario y el sector de los servicios (manufactureros, comerciantes, empleados públicos, etc.). En este trabajo hemos optado por adoptar la categoría *socioproductivo*, teniendo en cuenta que las propias características de las ruralidades uruguayas, hacen que el trabajo y lo sociodemográfico sean casi indivisibles a la hora de caracterizar las distintas poblaciones rurales. Desde la perspectiva teórica del campo uruguayo, existe una abundante caracterización de los sistemas socioproductivos, que aplican al objetivo de caracterizar el área abordada. En este sentido utilizamos los aportes de Marta Chiappe, Matías Carámbula y Emilio Fernández (2008), como modelo para la caracterización. En este trabajo se definen tres categorías: asalariados, productores familiares y empresarios rurales.

En la tipificación de Chiappe, la principal característica de los empresarios rurales (Chiappe, Carámbula y Fernández, 2008, p. 75) es que explotan su producción fundamentalmente a través del empleo de mano de obra asalariada, participen en la producción o no, el trabajo asalariado siempre es predominante. Dentro de estos, los empresarios ganaderos se caracterizan por priorizar la posesión de la tierra frente a la inversión, con uso extensivo de este recurso y sistemas tradicionales de explotación con escasa incorporación de mejoras.

Por otra parte, el productor familiar se entiende «como aquel productor pobre, con pocos recursos productivos (poca tierra, maquinaria escasa y vieja, poco capital) y bastante tradicional (reticente a la adopción de tecnología)» (Chiappe, Carámbula y Fernández, 2008, p. 83). Así, predomina el trabajo familiar sobre la tierra (en propiedad o en usufructo). Mientras que parte de la producción se destina al autoconsumo, la mayoría se vuelca en mercados formales, distinguiéndose por esta característica del campesinado.

En cambio, el asalariado rural es concebido como «todos aquellos trabajadores que lo hacen por un salario sea este en forma mensualizada, jornalizada, a destajo o según cualquier forma de pago» (Chiappe, Carámbula y Fernández, 2008, p. 103). En

cuanto a la relación laboral según rubros productivos, la relación laboral permanente se da más en la ganadería, mientras que en el rubro forestación es de tipo temporal. Esta investigación propone análisis reflexivos de la integración de sistemas socioproductivos, sobre todo con base en la necesidad de la construcción de un plan de manejo coherente con la actividad productiva de las personas de la zona y con una propuesta de conservación que no afecte las condiciones necesarias para la producción familiar (sustentabilidad). ¿Por qué nos referimos a los planes de manejo? Los planes de manejo son reglamentos que, además de caracterizar la zona y describir las especies prioritarias para la conservación, condicionan las actividades que pueden hacerse en las áreas protegidas. Teniendo en cuenta los antecedentes bibliográficos de implementación de planes de manejo, en otras áreas protegidas también se han generado tensiones entre las personas que habitan el lugar, las empresas y el Estado con su perspectiva de desarrollo y ordenamiento territorial (Santos, 2011; Fernández, 2018; Santos y Chouhy, 2018). Algunos trabajos referentes para el equipo en términos de áreas protegidas, como el de Garay et al., (2019), dan cuenta a su vez de la conflictividad en las relaciones con la implementación del SNAP, teniendo como referencia también los aportes de Naína Pierri y Guillermo Foladori (2005) acerca de las contradicciones de las políticas de desarrollo sustentable llevadas por el Estado en los últimos 15 años. Por este motivo reafirmamos la necesidad de identificar tensiones potenciales entre los sistemas productivos actuales de Paso Centurión y Sierra de Ríos y las políticas de conservación que puedan implementarse con la consolidación de un plan de manejo para el área. Este proyecto se fundamenta en una fuerte pertinencia social para los pobladores, dado que la implementación de un sistema de conservación de la biodiversidad, puede entrar en conflicto con los sistemas productivos que se desarrollan en la zona. Este proyecto tuvo como finalidad que los resultados sean útiles en la construcción de un plan de manejo representativo para el área y sus habitantes. Para lograr ese objetivo problematizamos la información con la población local, a través de entrevistas y talleres, acerca del proceso de construcción del plan de manejo y el análisis de potenciales tensiones, así como también se hicieron observaciones participantes en las cuales robustecieron algunas conclusiones. A su vez, se generó un registro organizado de las principales actividades productivas con base en datos de organismos públicos, las cuales fueron contrastadas a la luz de las pautas preliminares recomendadas por el SNAP para el plan de manejo. Esta información fue analizada en conjunto con la población, a través de entrevistas en los hogares y actividades con grupos de la zona, entre ellos emprendimientos turísticos, emprendimientos de producción asociativa, escuelas y ONG. De esta manera se generó un proceso de estudio que incorpora a la población local en el análisis crítico de la implementación de esta política, teniendo en cuenta a su vez el potencial organizativo preexistente.

En relación con el marco nacional, consideramos que este trabajo es un aporte a la implementación de políticas territoriales de conservación y a la integración de los sistemas socioproductivos en los sistemas de protección de la biodiversidad.

## Investigar con y para los otros

Tanto la estrategia metodológica, como la elección de la temática abordada, son producto de un largo proceso de trabajo con la población local. Este acercamiento surge del interés de estudiar las políticas de conservación ambiental, el asociativismo como estrategia para la organización comunitaria y la construcción de territorialidad en las ruralidades uruguayas, entendidas como apropiación y subjetivación de prácticas y espacios sociales (Haesbaert, 2004).

La articulación de experiencias y realidades que interactúan en el trabajo con las comunidades, lo que entendemos por diálogo de saberes. Este concepto expresa la dimensión dialógica de los procesos que se realizan en los territorios, lo que implica el reconocimiento de la validez de los conocimientos que poseen los sujetos, desde la población local; en conjunto con el accionar de las instituciones (Ghiso, 2000). Esta propuesta desde las metodologías participativas de educación popular en la crítica a la división positivista sujeto-objeto que promueve un abordaje objetivo hacia la realidad social. El diálogo de saberes refiere a la relación sujeto-sujeto, que es política porque apuesta la transformación de las desiguales condiciones de vida existentes; donde los diferentes saberes son complementarios y están en continuo diálogo.

En esta línea, esta investigación retoma los principios de integralidad promovidos desde la Universidad de la República a partir de la segunda reforma universitaria (Universidad de la República, Rectorado, 2010), donde se articulan las funciones de enseñanza, investigación y extensión (Arocena et al., 2011). Por tanto, la investigación no se escinde de los procesos dialógicos generados desde las propuestas de extensión, ni de la generación de aprendizajes. Estas temáticas han acompañado lo trabajado en el territorio a partir de 2015 y de allí en más hemos continuado estrechando estos vínculos entre conocimientos locales y académicos. Específicamente para esta investigación se llevaron a cabo entrevistas y talleres individuales y colectivos en torno a la temática AP, donde logramos identificar y comparar las diferentes perspectivas, dificultades y tensiones que subyacen al área.

En relación con la estrategia utilizada para la recolección de datos para esta investigación, relevamos unidades productivas con datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) y de la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP). Con esto se seleccionaron familias productoras, asalariados/as e informantes calificados, los cuales fueron entrevistados acerca del proceso de implementación del AP y de los sistemas productivos de la zona. Las dimensiones para el análisis son de carácter descriptivo y se construyeron a base de las conceptualizaciones teóricas existentes y tomando como referencia, el modelo

de evaluación de sistemas productivos a través de los indicadores de sustentabilidad propuestos por Tommasino y Marzaroli (2008). Esta etapa fue acompañada de recorridos en el área que permitieron conocer las zonas donde la producción forestal es predominante. Para establecer este recorrido se utilizaron los relevamientos de población y producción mencionados, y se logró caracterizar su distribución productiva y poblacional. Asimismo, se trabajó sobre los datos existentes y se generaron cartografías que permitieron contrastar los volúmenes de cada tipo de producción (ganadera o forestal). A tales efectos se trabajó sobre datos de las actividades productivas, extraídos de distintas bases de datos de instituciones estatales,<sup>6</sup> de acceso libre, en los últimos veinte años: población (INE), recursos naturales (MGAP, Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente [MVOTMA]) y otras posibles variables cuantitativas que permitieron elaborar cartografías socioproductivas hacia la conformación de un perfil socioterritorial de la zona de estudio. La síntesis entre estos datos y las observaciones de campo, habilitaron un acercamiento a los sistemas socioproductivos de Centurión y su aspecto prospectivo respecto al Área Protegida y los planes de manejo. La elaboración de las cartografías se realizó fundamentalmente con sistemas de información geográfica de uso libre (GVSIG, QGIS), con base en datos espaciales en formato shp.

Principalmente utilizamos como técnicas de abordaje de trabajo de campo las entrevistas abiertas (Valles, 2002) y los talleres (Cano, 2012), buscando sistematizar las distintas opiniones que refieren al área. Estas entrevistas fueron realizadas a aquellos pobladores que, por sus características de ubicación geográfica, formas productivas o de vida, resultan necesarios para un análisis más profundo.

Otra de las formas de recolección de datos fue, como hemos mencionado, a partir de la observación participante (Valles, 2000) en audiencias públicas del SNAP. Esta instancia ocurrió en el mes de abril de 2018 en dos jornadas (una en Melo y otra en Paso Centurión). Esto permitió tener una observación de los grupos (a favor y contra el ingreso); de las instituciones públicas (tanto estatales como departamentales) y los técnicos y profesionales que desarrollan prácticas en la zona. Estas sesiones fueron grabadas con la autorización del SNAP y utilizadas únicamente para el desarrollo de esta investigación. Para robustecer el análisis de la postura de cada grupo mencionado se consultaron artículos de prensa (columnas de opinión y producción periodística), sobre los acontecimientos que se estaban suscitando en la zona y tomados como material secundario de la investigación.

Como hemos mencionado al principio de este apartado, nuestro trabajo en la zona está fuertemente implicado en la construcción de lazos recíprocos entre las comunidades organizadas y la universidad. Esto nos lleva a generar procesos más largos que los contemplados por los proyectos universitarios, ya que son dos lógicas temporales disociadas. Por tanto, desde el equipo de trabajo optamos por incluir tanto los

6 Las bases consultadas corresponden al MGAP, a la Dirección Nacional de Minería y Geología, al Ministerio de Transporte y Obras Públicas, al Ministerio de Industria, Energía y Minería y al SNAP.

conocimientos y experiencias previas a la ejecución del proyecto como las instancias de intercambio de los resultados con la comunidad. Estas últimas, a su vez, aportan nuevo material de análisis, que nos compromete a continuar trabajando en el estudio de las disputas territoriales, en las ruralidades uruguayas. Consideramos que las comunidades organizadas tienen mayores posibilidades de aportar a la construcción de políticas, que apunten a la sustentabilidad de la producción familiar y para lo cual la universidad debe acompañar con prácticas integrales.

## Caracterización de los sistemas socioproductivos

### Los empresarios rurales

Dentro de esta categoría se encuentran las empresas forestales, que ocupan más de siete mil hectáreas del AP y sus principales representantes son Forestal Oriental y Montes del Plata (Oyhantçabal y Narbondo, 2016). Por las formas de producción de este rubro, existe poca mano de obra asalariada y gran inversión tecnológica en cuanto a maquinaria, logística, genética e insumos. Estas empresas manifiestan su descontento con la implementación del área, argumentando que compraron campos y contaron con proyectos aprobados por la Dirección Nacional de Medio Ambiente (Dinama) del MVOTMA para esta actividad productiva. Sin embargo, con la implementación del AP, se prohibirá el desarrollo de esta actividad. Se toma como una contradicción el hecho de que los suelos sean declarados de prioridad forestal y luego restringidos en su uso por medidas de conservación.

Asimismo, los empresarios ganaderos poseen emprendimientos de grandes extensiones vinculados a la producción, sobre todo, de bovinos. Hemos constatado una retroalimentación entre estos emprendimientos con los forestales, que permiten el avance rápido del rubro en la zona, a través de la capacidad de adopción tecnológica y la concentración de la tierra. Al ser propietarios de grandes extensiones de campo se fomentan las medianerías con forestales e inclusive el silvopastoreo (combinación de ganadería y producción forestal en el mismo predio). Esto genera un alza en los precios de la tierra tanto para arrendamientos como en ventas. Con estas posibilidades de producción, el sector empresarial no reside permanentemente en la zona, sino que cuenta con mano de obra asalariada, que está a cargo de las tareas cotidianas y en general reside en dichos campos.

Encontramos a su vez otras empresas, de menor porte, que representan otros modelos productivos empresariales vinculados con la agroindustria arrocera, la minería y parques eólicos, muchos vinculados a las mismas familias ganaderas empresariales. Una de las tensiones que se pudieron observar en la puesta de manifiesto del ingreso del área, se vincula con los parques eólicos. En este caso el SNAP negoció la creación de un área adyacente, para que el parque eólico ya instalado en la zona no fuera incluido dentro de las restricciones para el área.



Esta alianza entre las empresas de la zona que complementan recursos y producciones encuentra un límite en la instalación del área protegida y por ello han organizado un grupo contra la instalación del AP. Algunos defensores de la producción forestal en la zona son Ignacio Gigena (edil del Partido Nacional) y Goy Viera, ambos empresarios rurales que pertenecen a un grupo de productores que se ha manifestado en contra del AP, que ven afectado su patrimonio.

Algunos de los argumentos esgrimidos por el grupo están asociados a que: «En esos campos “es muy difícil” realizar ganadería o agricultura y “la forestación se convirtió en una salvación” para el productor...» (Búsqueda, 2018). A su vez afirman que el alza del precio de la tierra fue un beneficio para los propietarios y ahora ven con preocupación la posible pérdida de valor de los campos en el mercado. Otros argumentos manejados por este grupo y algunas empresas forestales como POSCO (Garay et al., 2019), es que la forestación no afecta la biodiversidad: «¿De dónde sacó la versión de que los eucaliptos perjudican la biodiversidad cuando es exactamente lo contrario?» (Viera, 2018). Un tercer discurso que se propone desde este grupo es que de fondo habría una cuestión «ideológica», «una venganza» del gobierno progresista sobre el sector de los empresarios rurales. «Sin dudas, existe el consenso nacional de que debemos proteger el medioambiente y la biodiversidad con arreglo a las necesidades ecológicas del territorio nacional. Pero, no se debe usar esa circunstancia como instrumento de aplicación de una venganza ideológica» (Viera, 2018). A su vez estos últimos argumentos se conjugan en cuanto a los efectos de la producción:

Está bien que se proteja al monte indígena y su biodiversidad, pero está mal que se afecte a los campos adyacentes tradicionalmente ganaderos que, nunca perjudicaron ni lo van a hacer, y además ayudan al ecosistema a través de verdeos y praderas artificiales (Viera, 2018).

Muchos de los grandes propietarios se sienten afectados por la medida, ya que pierden valor de negocio y posibilidad de explotación intensiva de la tierra.

## Producción familiar

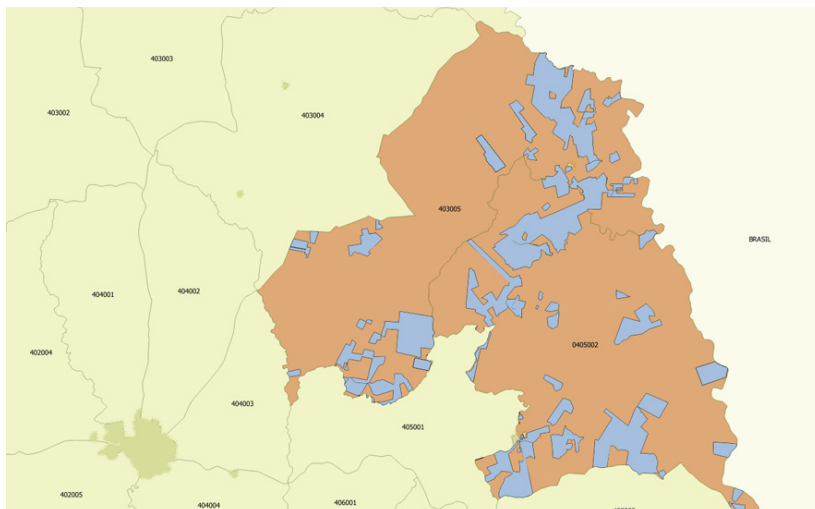
Este sector involucra a la mayoría de la población permanente de Paso Centurión y Sierra de Ríos. Según datos de la DGDR (2018) hay 287 personas vinculadas a esta modalidad socioproductiva, en relación con los datos del INE de 2011, podemos afirmar que su representatividad en el territorio en cuanto a población permanente es casi del 100 %. Casi el total de los emprendimientos está vinculado a la ganadería (ovina y bovina) y existen dos campos del Instituto Nacional de Colonización (INC) gestionados de forma grupal. La población permanente, continúa una tendencia de paulatina disminución de representatividad en la zona, donde la mayor concentración se encuentra al norte del AP (Centro Poblado de Paso Centurión), diferenciándose de los lugares donde el avance forestal ha sido más significativo (este y sur del área).

Como observamos en la Figura 1 y en las Tablas 1 y 2 la mayoría de la población se dedican a otras actividades no relacionadas con la actividad forestal.

La representatividad territorial de la producción familiar está en competencia directa con la forestación. Ambas son las formas más comunes de producción, ocupando en conjunto un 86,7 % de la superficie del AP.

Figura 1.

Predios relevados a 2018 en el Registro de Productores/as Familiares (DGDR-MGAP)



Fuente: Registro de Productores/as Familiares (DGDR, 2018).

Tabla 1. Características de las familias

Total de personas vinculadas a las Unidades de Producción Familiar	287
Mujeres (total)	133
Varones (total)	154

Fuente: Registro de Productores/as Familiares (DGDR, 2018)

Tabla 2. Unidades Productivas (UPF) registradas en la zona.  
Distribución por rubro productivo principal

Rubro principal	Unidades Productivas Familiares
Agricultura de cereales y oleaginosos	1
Aves	1
Ganadería de carne	124
Ganadería de lana	3
Total	129

Fuente: Registro de Productores/as Familiares (DGDR, 2018).

## Asalariados

La mayoría de los asalariados están vinculados a los empresarios ganaderos. Estas personas residen en campos de sus patrones o trabajan en otros campos en actividades relacionadas a la ganadería (alambradores, esquilas, carpintería rural, caza de animales considerados plagas, etc.). Asimismo, estos asalariados consiguen permiso de pastoreo de los empresarios ganaderos y así complementan sus ingresos. Se debe tener en cuenta que las categorías de *producción familiar* y *asalariado/a* se yuxtaponen en las personas que viven allí, que pertenecen indistintamente a una categoría u otra.

## La creación del plan de manejo

Actualmente existen cuatro planes de manejo de AP en Uruguay: Valle del Lunarejo (2016), Esteros de Farrapos (2014), Quebrada de los Cuervos (2010) y Laguna de Rocha (2016). Para el estudio de los posibles impactos de la implementación de un plan de manejo, para la zona de Paso Centurión y Sierra de Ríos, se hizo un esquema comparativo de los planes de manejo creados por el SNAP.<sup>7</sup> Aquí nos encontramos con la dificultad de que cada plan de manejo utiliza distintas categorías de actividades según las características propias del territorio y sus necesidades de conservación. De esta forma debimos construir nuevas categorías, más amplias, que permitan realizar un esquema comparativo de los planes de manejo existentes. Las categorías creadas fueron: *Turismo y Deportes* (incluye deportes acuáticos, pesca deportiva, frecuencia de turistas, infraestructura turística), *Producción Ganadera*, *Producción Agrícola*, *Actividades Extractivas* (tala de monte nativo, minería, forestación, pesca artesanal o industrial), *Manejo de Campo* (mejoramiento de campos), *Aprovechamientos de Agua* (pozos, azudes, diques), *Infraestructura de Uso Agropecuario e Infraestructura Civil*.

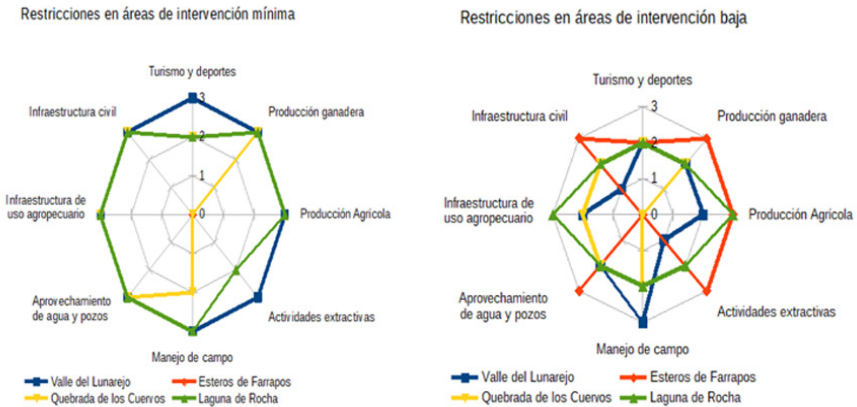
7 Los planes de manejo estudiados son de áreas de gestión estatal e integran el SNAP. Responden a las áreas protegidas de Laguna de Rocha, Valle del Lunarejo, Quebrada de los Cuervos y Esteros de Farrapos.

A su vez estas categorías han sido ubicadas en niveles según el grado de intervención humana. En general las áreas dividen este grado de intervención en cuatro niveles: *mínima, baja, media y alta*, entre las que *mínima* indica las áreas que están más conservadas y *Alta* donde se ha modificado más fuertemente.

Para completar el análisis se construyeron gráficos comparativos (Figuras 2 y 3) de las áreas según los niveles de intervención y las categorías implicadas en los planes de manejo, la frecuencia fue codificada en cuatro variables que son: 0 (no corresponde), 1 (permitida), 2 (permitida con restricciones), 3 (no permitida).

Como se puede observar los gráficos son poco concentrados, con una dispersión oscilante entre las categorías *no permitida* y *permitida con restricciones*. Esto implica que en cualquiera de los grados de intervención existe algún tipo de regulación, así se explica que la moda del gráfico se ubique en *permitida con restricciones* y que sumado al conjunto con *no permitida* alcanzan casi el 65 % de la frecuencia.

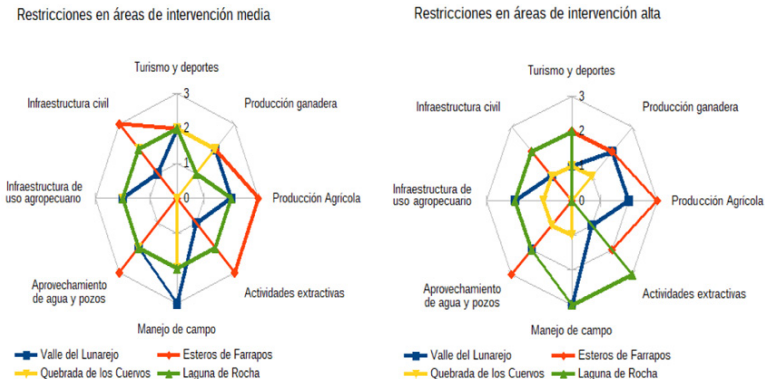
Figura 2. Esquema comparativo de actividades restringidas en los planes de manejo del SNAP para áreas de intervención mínima y baja



Fuente: elaboración propia a partir de datos de SNAP, 2011; SNAP, 2014; SNAP, 2016a; SNAP, 2016b

Figura 3.

Esquema comparativo de actividades restringidas en los planes de manejo del SNAP para áreas de intervención media y alta



Fuente: elaboración propia a partir de datos de SNAP, 2011; SNAP, 2014; SNAP, 2016a; SNAP, 2016b

Este análisis nos permite afrontar de antemano la posibilidad de que (en caso de que corresponda) las actividades contempladas en el plan de manejo, exigirán al menos algunas restricciones para su desarrollo. Este insumo es de gran utilidad para abordar las recomendaciones del SNAP en cuanto a la implementación de un plan de manejo para el área.

## Entre lo prohibido y lo permitido con restricciones.

### Propuestas del SNAP para este plan de manejo

En la propuesta de ingreso de Paso Centurión y Sierra de Ríos al SNAP, se proponen «Pautas para el plan de manejo y condiciones generales de uso» (SNAP, 2018). Esta propuesta recopila un conjunto de actividades a ser reguladas en cuanto al uso de los suelos y el agua en el área de influencia. Dicho documento afirma que la implementación del área no afectará los sistemas productivos relacionados a la ganadería. Sin embargo, para otros tipos de emprendimientos se proponen prohibiciones o restricciones. En este apartado nos proponemos identificar las posibles tensiones entre estas pautas y los emprendimientos existentes.

### Procesos de urbanización

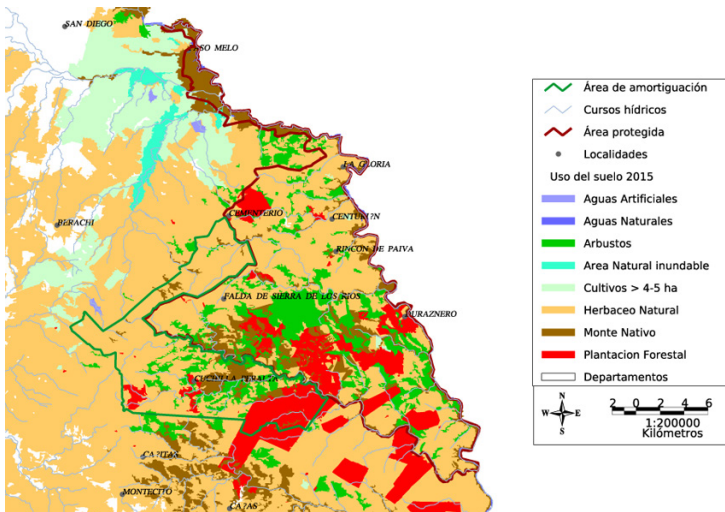
Los procesos de urbanización pueden afectar los corredores biológicos y comprometer los ecosistemas. Como hemos visto antes, en el resto de los planes de manejo existen antecedentes de restricciones en cuanto a obras de infraestructura civil. En principio este aspecto no debería ser una problemática, dado que el proceso de despoblamiento del área es muy acentuado y no existe mucha expectativa de que esto se revierta.

En la actualidad, el principal centro poblacional es un núcleo de viviendas construidas con financiación estatal, donde viven unas diez familias. A lo largo del tiempo el territorio ha conservado un paisaje de poblado rural con distancias entre sus construcciones. En el proceso de trabajo que llevamos en el territorio, hemos podido recoger testimonios de vecinos y vecinas que hablan de una intención de volver a ser un poblado con cruce fronterizo hacia Brasil, lo cual generaría un mayor movimiento económico en la zona. La población cruza la frontera de manera informal, con botes o, cuando el río da paso, a caballo o a pie. En el pasado existía una aduana donde se tramitaban exportaciones de ganado a Brasil y luego, a principios del siglo xx, también existió una balsa para el cruce de la frontera. Esa idea de poblado fronterizo aún está presente en sus habitantes. Según el testimonio de vecinos y vecinas de la zona, existió un proyecto para construir un puente en esta zona, sobre el río Yaguarón, lo que sería un tercer cruce de frontera formal hacia el Brasil, junto con Aceguá y Río Branco. En la actualidad, esta idea volvió a tener algo de resonancia a partir del cambio de gobierno, pero no existe ningún proyecto formal.

### Monocultivo forestal

La representatividad de la forestación en el AP es de más de siete mil hectáreas ubicadas en su mayoría en el área sur y sureste. En el mapa de la Figura 4 se muestra la distribución territorial de estos emprendimientos.

Figura 4.  
Evolución de la producción forestal por sobre ecosistemas naturales



Fuente: elaboración propia a partir Dinama, 2015.

Como se puede observar en la Figura 4, los emprendimientos forestales son uno de los más representativos en la zona y representan grandes extensiones que superan las cien hectáreas por emprendimiento. Las empresas con más emprendimientos en la zona son LUMIN y Montes del Plata. Esta actividad ha crecido en los últimos diez años, generando un sacudón en el mercado de tierras (Garay et al., 2019). Según datos de la Dirección de Estadísticas Agropecuarias del MGAP el precio de la tierra en Cerro Largo en promedio pasó de USD 400 la hectárea en el año 2000 a USD 3100 la hectárea aproximadamente en el año 2016 (Garay et al., 2019). Esto fue confirmado por informantes calificados que constatan el aumento en las transacciones. De esta manera la inversión en tierras es una de las principales conflictividades entre empresas forestales y la implementación del AP.

Como hemos mencionado, y según el relato de vecinos y vecinas de la zona que vivieron el proceso del avance forestal, esta actividad requiere muy poca mano de obra. En una primera etapa de la producción se hacen los movimientos de tierra para luego comenzar el trasplante de los árboles. Debido a la alta tecnificación, las oportunidades laborales son escasas para los y las locales. La segunda etapa se refiere al proceso de crecimiento de los árboles que dura entre diez y quince años; durante este período la mano de obra es casi nula. Luego en la etapa de cosecha, aumenta el empleo, nuevamente la alta tecnificación hace que sean contratados trabajadores calificados para el uso de maquinaria específica. Lo mismo sucede en el transporte y la industria, se generan empleos a los que la población de la zona no logra acceder.

El proyecto SNAP propone medidas para regular los campos forestados, buscando retraer la actividad forestal de gran escala.

## Minería

La presencia de explotaciones mineras es poco significativa en la zona. Existe una cantera autorizada por la Dinama que se sirve de los recursos minerales, para el mantenimiento de caminería en el acceso al parque eólico. A su vez otro de los puntos que suponen la explotación de recursos, son las perforaciones realizadas por ANCAP (aprobadas por la Dinama), para la exploración de yacimientos de hidrocarburos.

## Grandes infraestructuras (parques eólicos)

Actualmente existe un solo parque eólico, que se ubica en la zona de Cuchilla de Peralta (zona adyacente del AP). Según entrevistas que hemos hecho a pobladores de Centurión, existen algunos empresarios de la zona, vinculados a la ganadería, que estarían trabajando por la futura instalación de otro parque eólico. Esta fue una de las discusiones que estuvieron en las jornadas, donde se puso de manifiesto la propuesta de ingreso de la zona al SNAP. El SNAP propone algunas recomendaciones para el plan de manejo del AP, donde dicen: «Los parques eólicos dentro del área adyacente no quedarán prohibidos...» (Sistema Nacional de Áreas Protegidas [SNAP], 2018).

Según el informe de la Dinama:

El proyecto consiste en la instalación de un parque eólico dotado de hasta 25 aerogeneradores, totalizando una potencia máxima de 50 MW. [...] Durante la fase operativa no se esperan impactos significativos, siendo los más relevantes lo que pudieran afectar a la avifauna y al paisaje (Dinama, 2015).

## Tala de monte nativo

La actividad de tala de monte nativo se utiliza de forma poco representativa. Existe su utilización para uso doméstico o para fabricación de piques asociados al alambrado de los campos. La presencia de monte nativo no representa un conflicto para la ganadería, la cual se sirve del recurso como abrigo/sombra para los animales. En la Figura 4 se muestra la distribución del monte nativo en el área y su competencia con la actividad forestal. La presencia más importante de monte nativo se puede observar en la ribera del río Yaguarón. El segundo lugar de concentración se encuentra en las zonas de quebradas, donde es casi imposible el desarrollo de actividades productivas.

## Introducción de especies exóticas y la caza

En el tiempo de trabajo en la zona no se relevó específicamente la presencia de especies exóticas por fuera de la forestación. En las salidas de campo y los datos relevados por el SNAP en la propuesta de ingreso, se identificaron especies exóticas presentes, pero no representan invasiones significativas en el territorio.

Con respecto a la caza, se mantiene aquella que tiene fines de subsistencia y control de plagas, práctica común entre la población rural del Uruguay. En los últimos años se ha ido modificando la relación de la población local con la fauna nativa, y disminuyó la comercialización ilegal de estas especies (sobre todo aves). Consideramos que estos son los aspectos sobre los cuales existen menores discrepancias a nivel general, teniendo en cuenta el tratamiento especial que tiene la forestación (especies exóticas introducidas para la producción de madera) en las recomendaciones del SNAP para el plan de manejo.

## Algunas conclusiones acerca de la (des)integración de los sistemas productivos de Paso Centurión y Sierra de Ríos

En lo que respecta a la integración de los sistemas socioproductivos en Paso Centurión, se puede establecer que existen modelos productivos que anteceden al AP y que logran la coexistencia con los ecosistemas. Sin embargo, estas modalidades productivas, se ven amenazadas ante el avance de modelos extractivos que generan mayores rentabilidades. De la colisión de estos dos modelos es que surge el AB, generando una confrontación de ideas entre las personas que desarrollan actividades en



la zona, acerca de la conservación y el territorio. Por una parte, se pudo relevar una la alianza entre los empresarios forestales y los ganaderos, que han logrado dinamizar sus negocios con el ingreso de la producción forestal en la zona. Para este sector, el AP representa un retroceso al desarrollo de la zona. Por otra parte, la producción familiar ganadera generó sus alianzas con el Estado (tanto a nivel departamental, como nacional), con las cuales lograron mantener su espacio socioproductivo a través del SNAP.

El impacto del avance de la producción forestal produjo una reconfiguración territorial, dividiendo al área en dos grandes zonas socioproductivas: una predominantemente forestal y otra ganadera.

Hacia el sur y sureste del AP existe una mayor presencia de la producción forestal, con un alto precio de las tierras, que resulta en un proceso de aislamiento de la población y posterior migración de las/os pobladores. Por las características propias del modelo forestal, no se garantiza la creación de servicios que atiendan a las problemáticas básicas de la población, ni genera trabajo para esta. En la zona norte y noroeste del AP se identifica la mayor concentración de población y de producción familiar ganadera, la cual cuenta con modelos de producción de menor impacto sobre los ecosistemas. Además, sobre esta zona se han concentrado la población y los servicios. El AP para estas personas representa una herramienta para la sostenibilidad de sus proyectos y la permanencia en el territorio.

Evidentemente, desde las distintas políticas de estado, en las últimas tres décadas se ha fomentado con fuerza el desarrollo de la producción forestal en Uruguay. El tipo de clasificación Coneat (Comisión Nacional de Estudio Agroeconómico de la Tierra) es un instrumento que se ha utilizado para generar índices de productividad de la tierra y así de alguna manera valorizar los campos. Es entonces que el índice Coneat define (entre otros factores) el valor de la tierra. En Cerro Largo los índices de productividad de la tierra son bajos y por esto han sido declaradas en gran medida de prioridad forestal. Con esto se utilizan los suelos clasificados como menos productivos, para desarrollar actividades extractivas sin otra variable a tener en cuenta más que la productividad. A partir del fomento de la producción forestal la demanda de tierras en la zona aumenta y por tanto el precio de la tierra también. Esta gran demanda de tierras pone en cuestión la propia clasificación de productividad. Para la producción familiar de la zona que trabaja sobre suelos pocos productivos, muchas veces en arrendamiento, el aumento del precio de la tierra pone en riesgo su supervivencia. La herramienta del INC aporta a la sustentabilidad de estas poblaciones (en la zona hay dos campos colectivos), pero su representatividad en cantidad de hectáreas aún es insuficiente. A través del AP se espera que disminuya el precio de la tierra y esto genera conflictos de intereses entre los pobladores.

Para ser fieles a este proceso de instalación del AP en Paso Centurión y Sierra de Ríos, donde la mayoría de la comunidad fue demandando la conservación del paisaje, la regulación de los modelos productivos y de esta manera poder seguir viviendo allí; se debe construir un plan de manejo acorde a las necesidades de las familias

productoras. En cada AP los procesos de instalación de los planes de manejo fueron distintos y, de hecho, la mayoría de las AP no cuentan aún con plan de manejo. Esto es una dificultad para las AP que han sido, como en Paso Centurión y Sierra de Ríos, creadas desde demandas locales para la solución de problemáticas de carácter nacional. Crear un plan de manejo que regule las actividades productivas en el territorio entra en contradicción directa con los instrumentos que fomentan la producción forestal, creando un territorio aislado de las lógicas productivas del resto del país. Este aspecto, como hemos visto, es parte del principal argumento que manejan los detractores del AP, ya que indican la contradicción de la idea de conservación por áreas. Desde este aspecto se puede entender que existen territorios a conservar y otros que son sacrificables por su escaso valor productivo o ecosistémico.

Por otra parte, observamos que desde el SNAP se propone una construcción amplia del plan de manejo para poder contemplar las particularidades de cada territorio. Esto es positivo a los fines de contemplar los imponderables de cada territorio, pero genera la dificultad de poder comparar y sistematizar la regulación de las actividades productivas. Estas dificultades respecto al estudio de las regulaciones, impide la interconexión de las áreas, reproduciendo un modelo donde cada AP es un territorio con sus propias lógicas.

El AP de Paso Centurión y Sierra de Ríos es el resultado de la iniciativa de la población para poder defender su permanencia en el territorio y el derecho a construir su territorialidad (Haesbaert, 2004). El principal nudo que identificamos en el territorio está vinculado a la forestación y el conflicto que esta genera sobre la producción ganadera. Los sistemas socioprodutivos no se encuentran integrados entre sí, pese a los intentos de silvopastoreo, los territorios están definidos por su producción y sobre ellos se pueden ver las consecuencias de cada modelo. La producción ganadera ha generado desigualdades históricas sobre el acceso a la tierra, entre otros factores debido a la concentración de este bien en algunas familias, las pocas posibilidades de capitalización por parte de la producción familiar y las pocas posibilidades de inversión tecnológica. Estas desigualdades han favorecido a la concentración de la tierra y al ingreso de formas extractivas de producción, intensiva y a gran escala. Es así que el campo se encuentra en constante proceso de migración, debido a las pocas oportunidades que ofrecen las zonas de producción ganadera. Sin embargo, hemos sido testigos de que el avance forestal puede ser un factor que acelere aún más este proceso.

## Reflexiones en clave de integralidad

A través de este recorrido pudimos generar prácticas de trabajo con una comunidad que se encontraba en disputas territoriales. Ese trabajo lleva unos cuatro años e implica una construcción conjunta entre población y universidad. La intervención en el territorio se centró en abordar las problemáticas que vivencian pobladores y pobladoras de la zona, en sintonía con la incorporación de una nueva política pública que

busca conservar algunos ecosistemas. Desde nuestra perspectiva de trabajo hemos optado por respetar ciertas etapas de trabajo, que fueron desde diseños exploratorios de investigación a actividades de extensión. Todo este despliegue de propuestas de trabajo fue acompañado por las nociones de integralidad retomadas de la segunda reforma universitaria, donde investigación, educación y extensión forman parte de un mismo método de trabajo con la comunidad. Asimismo, integramos el equipo de forma interdisciplinaria, retomando principios de la geografía humana, la psicología social y la educación popular. Entendemos que los estudios territoriales implican poder transitar las relaciones que la comunidad genera con el tiempo, el espacio, el paisaje y los afectos. Eso lleva principalmente tiempo y en la actualidad los proyectos de trabajo tienden a ser a corto plazo.

Esta investigación nos permite pensar acerca de los procesos de ingreso de un territorio a un sistema de conservación ambiental y todos los mecanismos que se activan ante la instalación de estas políticas. Esta área protegida en particular se consolida a partir de una población que carece de herramientas de capitalización y una desigualdad histórica que no ha sido atendida, pero que sin embargo han generado espacios de participación donde se construyen espacios de gobernanza. Por tanto, para la universidad acompañar estos procesos implica poner a disposición el conocimiento científico al servicio de la comunidad.

Consideramos que una comunidad organizada tiene mayores posibilidades de construir áreas de conservación que reflejen sus realidades. La estrategia asociativa produce formas novedosas de territorialidad, que buscan superar las desigualdades históricas de las familias productoras y coincide con las necesidades de conservación ambiental. El presente trabajo busca potenciar experiencias que aporten a la construcción de territorios sustentables. Apostamos a que desde la Universidad de la República también se continúe apoyando estas experiencias y que adopte un rol más participativo en las contiendas por las disputas territoriales.

## Referencias

- AROCENA, R., TOMMASINO, H., RODRÍGUEZ, N., SUTZ, J., ÁLVAREZ, E., y ROMANO, A. (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de extensión*, (1). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- Búsqueda* (2018, noviembre 8). Productores arachanes aseguran que serán perjudicados por incluir sus campos en áreas protegidas, ya que no podrán forestar. Recuperado de <https://www.búsqueda.com.uy/Secciones/Productores-arachanes-aseguran-que-seran-perjudicados-por-incluir-sus-campos-en-areas-protégidas-ya-que-no-podran-forestar-uc38516>
- CANO, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf).
- CHIAPPE, M., CARÁMBULA, M., y FERNÁNDEZ, E. (Comps.) (2008). *El campo uruguayo: una mirada desde la sociología rural*. Montevideo: Facultad de Agronomía-CSIC, Universidad de la República.

- DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO RURAL (DGDR) (2018). Registro de productores familiares. Información solicitada al MGAP. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-ganaderia-agricultura-pesca/tramites-y-servicios/servicios/registro-productores-familiares-agropecuarios>
- DIRECCIÓN NACIONAL DE MEDIO AMBIENTE (DINAMA) (2015). *Ficha Ambiental. Comunicación de proyecto. Parque Eólico Sarandí*. Montevideo: MVOTMA.
- FERNÁNDEZ, A. (2018). *Los procesos participativos en la planificación de áreas protegidas de Uruguay como oportunidad para mejorar la implementación de los planes de manejo*. Tesis de Maestría en Manejo Costero Integrado del Cono Sur. Maldonado: CURE, Universidad de la República.
- GARAY, A., SANTOS, C., GRATAROLA, F., PERAZZA, G., TAKS, J., BERGÓS, L., ... CHOUY, M. (2019). *Informe final: Participación social, conocimiento experto y conflictos ambientales sobre uso del suelo, energía y biodiversidad en Paso Centurión (Cerro Largo, Uruguay)*. Montevideo: Programa I+D, CSIC, Universidad de la República, Montevideo.
- GHISO, A. (2000). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. Recuperado de [http://parquedelavida.co/images/contenidos/el\\_parque/banco\\_de\\_conocimiento/potenciando\\_la\\_diversidad.pdf](http://parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/potenciando_la_diversidad.pdf).
- HAESBAERT, R. (2004) *O mito da desterritorialização: do «fim dos territórios» à multiterritorialidade*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- HERRERA, E. (1994). Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración. *Papers. Revista de sociología. La construcción social del inmigrante*, (43), 71-76. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/25209/58516>.
- OYHANTÇABAL, G., y NARBONDO, I. (2016) ¿Acaparamiento de tierras en Uruguay? Evidencias en torno a las formas y la intensidad de la centralización de tierras en Uruguay. Precongreso ALASRU. Montevideo: Facultad de Agronomía, Universidad de la República.
- PIERRI, N., y FOLADORI, G. (2005) ¿Sustentabilidad? *Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*. Montevideo: Trabajo y Capital.
- SANTOS, C. (2011). ¿Qué protegen las áreas protegidas? *Conservación, producción, Estado y sociedad en la implementación del Sistema Nacional de Áreas Protegidas*. Montevideo: Trilce.
- SANTOS, C., y CHOUHY, M. (2018). Los enclaves del Uruguay Natural en los márgenes del neodesarrollismo. En F. SUÁREZ y C. RUGGERIO (Comps.), *Los conflictos ambientales en América Latina I: áreas de reservación, conflictos mineros e hidrocarburíferos, conflictos forestales, agronegocios*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- SISTEMA NACIONAL DE ÁREAS PROTEGIDAS (SNAP) (2011). *Plan de manejo. Paisaje protegido Quebrada de los Cuervos*. Montevideo: MVOTMA. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/comunicacion/publicaciones/plan-manejo-paisaje-protgido-quebrada-cuervos-sierras-del-yerbal>
- SNAP (2014). *Plan de manejo del Parque Nacional Esteros de Farrapos e Islas del Río Uruguay*. Montevideo: MVOTMA. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/comunicacion/publicaciones/plan-manejo-del-parque-nacional-esteros-farrapos-islas-del-rio-uruguay>
- SNAP (2016a). *Plan de manejo. Paisaje protegido Laguna de Rocha*. Montevideo: MVOTMA. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/comunicacion/publicaciones/plan-manejo-del-paisaje-protgido-laguna-rocha>
- SNAP (2016b). *Plan de manejo. Paisaje protegido Valle del Lunarejo*. Montevideo: MVOTMA. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/comunicacion/publicaciones/plan-manejo-paisaje-protgido-valle-del-lunarejo>

- SNAP (2018). *Proceso de ingreso de Paso Centurión y Sierra de Ríos al Sistema Nacional de Áreas Protegidas*. Montevideo: MVOTMA. Recuperado de [https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/sites/ministerio-ambiente/files/documentos/publicaciones/Proyecto\\_ingreso\\_Centurion%282%29.pdf](https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/sites/ministerio-ambiente/files/documentos/publicaciones/Proyecto_ingreso_Centurion%282%29.pdf)
- TOMMASINO, H., y MARZAROLI, J. (2008). *Manual de evaluación de sistemas lecheros familiares a través de indicadores de sustentabilidad*. Montevideo: First Class.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, RECTORADO (2010). *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*, (10). Montevideo: Universidad de la República.
- URUGUAY (1987, diciembre 28). Ley n.º 15.939: Ley Forestal-Fondo Forestal-Recursos Naturales. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15939-1987>.
- URUGUAY (2000, febrero 22). Ley n.º 17.234: Sistema Nacional de Áreas Naturales Protegidas. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17234-2000>.
- VALLES, H. (2000). Técnicas de observación y participación: de la observación participante a la investigación-acción-participativa. En *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (pp. 142-175). Madrid: Síntesis.
- VALLES, H. (2002). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VIERA, G. (2018, mayo 4). Centurión ¿Zona protegida o confiscación? *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/opinion/ecos/centurion.html>.

# Educación en tiempos de pandemia; una mirada desde la sistematización de una experiencia educativa, en el marco del curso electivo «Participación Adolescente y Promoción de Salud en Clave de Derechos»

*Natalia Lafourcade,<sup>1</sup> Beatriz Ferreira,<sup>2</sup> Alejandra Mier,<sup>3</sup> Mariana González,<sup>4</sup> Carolina Ferreira,<sup>5</sup> Luciana Hernández,<sup>6</sup> Erika Cavaliere,<sup>7</sup> Liliana Del Pino,<sup>8</sup> Daniel Martínez<sup>9</sup>*

Recibido: 30/03/2021; Aceptado: 16/06/2021  
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.71.7>

## Resumen

Esta sistematización de experiencia educativa es el resultado del trabajo conjunto de docentes del Programa APEX de la Universidad de la República y estudiantes de la Práctica de Graduación y Formación Integral (EFI) Interdisciplina APEX, de la Facultad de Psicología. Llevado a cabo en el EFI Espacio Adolescentes, durante el año 2020. Este espacio, tiene su anclaje en varios proyectos educativos, dentro de los cuales se encuentra el curso electivo denominado Participación Adolescente y Promoción de Salud en Clave de Derechos. Este curso gira en torno a metodologías de enseñanza en relación con la salud y el vínculo con el medio, promoviendo el diseño y ejecución de proyectos integrales, con eje en las adolescencias, desde un enfoque de salud comunitaria y en clave de derechos. Desde la enseñanza, se pretende generar un espacio para la problematización y reflexión crítica de las adolescencias dentro del contexto actual. Propone comprender las adolescencias, a fin de diseñar y ejecutar proyectos integrales de intervención, con eje en los derechos humanos. En

1 Programa APEX, Universidad de la República (Udelar). natalia.lafourcade@apex.edu.uy

2 Programa APEX, Udelar. beatriz.ferreira@apex.edu.uy

3 Programa APEX, Udelar. alejandra.mier@apex.edu.uy

4 Programa APEX, Udelar. mariana.gonzalez@apex.edu.uy

5 Programa APEX, Udelar. carolina.ferreira@apex.edu.uy

6 Programa APEX, Udelar. luciana.hernandez@apex.edu.uy

7 Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar; integrante de EFI vinculado a APEX-Udelar. erikacavaliereg@gmail.com

8 Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar; integrante de EFI vinculado a APEX-Udelar. delpinoliliana@hotmail.com

9 Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar; integrante de EFI vinculado a APEX-Udelar. martipiak310@gmail.com

las siguientes páginas el lector encontrará, en primer lugar, una breve descripción de lo que es el Programa APEX de la Universidad de la República, así como también el EFI Espacio Adolescentes en el que se enmarca y una breve historización del curso electivo al que hacemos mención. Luego continúa con algunas reflexiones sobre la educación en contexto de pandemia, presentando puntualizaciones en torno a las adaptaciones curriculares en este contexto, el vínculo pedagógico en el aula virtual, así como también la perspectiva de género, en tanto categoría analítica, para finalizar con algunas consideraciones al respecto de estos temas.

**Palabras clave:** educación, Espacio de Formación Integral, pandemia.

## Programa APEX: de la extensión a la formación integral universitaria

El programa APEX-Cerro, es un programa integral de la Universidad de la República (Udelar) que surge en el año 1993 como un programa de extensión y enseñanza vinculado fuertemente al área salud, orientado a la población más vulnerable de la zona oeste de Montevideo, Uruguay.

El programa tiene como fines promover, articular y guiar la inserción de la Universidad en el ámbito comunitario como espacio educacional formal, aportando al mejoramiento de la calidad de vida de la población, a través de la conjunción de las funciones universitarias (Universidad de la República, 2014).

Anualmente propone cursos electivos semestrales de grado, entre otras modalidades de cursado, dirigidos a estudiantes de todos los servicios de la Universidad de la República, promoviendo así la interdisciplinariedad, y la integralidad de las funciones universitarias. Entre los cursos electivos que ofrece el programa APEX, se encuentra el mencionábamos en los primeros párrafos: «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», el cual tiene sus orígenes en el año 2015, en el marco del Subprograma Adolescentes. En aquel entonces el curso se denominaba Salud Integral del Adolescente.

Haciendo una breve reseña sobre el Subprograma Adolescentes, se debe decir que surge en 1994, conformado por un equipo docente multidisciplinario de APEX-Cerro del área de la salud, en conjunto con técnicos de Salud Pública (ASSE). Este espacio de formación desarrolló un plan de acción dirigido a los y las adolescentes de la zona oeste de Montevideo, Uruguay, partiendo de un enfoque integral de salud comunitaria y promoviendo, a su vez, la inserción estudiantil de las distintas carreras de la Universidad de la República: Medicina, Odontología, Registros Médicos, Psicología, Trabajo Social, Enfermería, Obstetras, Parteras y Nutrición. Dentro de las actividades del equipo se encontraban: la asistencia, la promoción de salud, la prevención de enfermedades, la educación y la investigación.

En 2015, en este espacio de formación integral y de trabajo interdisciplinario, se identificó la necesidad de generar un marco conceptual común con respecto a la promoción de salud en la adolescencia para los estudiantes de grado de la Universidad de la República. Surge así el curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», con el objetivo de evidenciar y describir el saber colectivo que atraviesa a todas las disciplinas para integrarlo en un programa académico. De esta forma, aportar conocimientos para el desarrollo y construcción de un posicionamiento interdisciplinario en el abordaje de las adolescencias y sus problemáticas, generando así, espacios de reflexión para el acompañamiento de los/las adolescentes en la promoción de salud y prevención de enfermedades.

Siguiendo la línea de tiempo, en 2016, se disuelve el acuerdo interinstitucional establecido entre Red de Atención Primaria-Administración de Servicios de Salud del Estado (RAP-ASSE) y APEX-Cerro para dicho espacio, disminuyendo el número de técnicos calificados con vasta experiencia en la temática adolescente. En consecuencia, se crea un nuevo equipo integrado por docentes del recientemente disuelto subprograma Adolescentes y otros docentes del programa APEX-Cerro, con el fin de repensar el subprograma y darle continuidad en el marco de la nueva reestructura del Programa, que se viene gestando.

A partir de allí, se rediseña el proyecto educativo y se comienzan gradualmente a retomar las actividades, a la vez que se consolida el equipo docente. Uno de los primeros pasos en este sentido fue rediseñar, desarrollar y ejecutar el curso electivo, al que se hace mención, dirigido a todo el alumnado de grado de la Universidad de la República. El programa académico se actualiza anualmente según las demandas y necesidades que se recogen a partir del trabajo en territorio, ya que entiende pertinente la profundización en temas específicos correspondientes a las adolescencias. Durante el período de cinco años, se llevaron a cabo diversas modificaciones, tanto en cuestiones que tienen que ver con la dimensión pedagógica, como en sus objetivos, contenidos, evaluación y el número creciente de estudiantes que participan.

Desde el equipo docente se ha conformado una red de profesionales, que también participan del curso desde el rol docente, los cuales son referentes institucionales o académicos a nivel nacional. Se generan intercambios para abordar juntos desafíos complejos, para orientar al estudiante, en la generación de actividades grupales o de pares, también actividades de indagación en línea, así como presenciales. El curso tiene anclaje territorial en varias instituciones educativas de la zona Oeste de Montevideo, con el fin de llevar adelante actividades que promuevan la intersectorialidad en beneficio de la salud de los y las adolescentes en sus respectivos centros educativos, independientemente de su prestador de salud.

Este curso electivo, se desarrolla en el marco de la extensión universitaria, como proyecto socio-educativo integral, que además incorpora estudiantes de otras prácticas educativas de grado, de varias disciplinas, que convergen en la concreción de objetivos en común. Desde la enseñanza, se pretende generar un espacio para la



problematización y reflexión crítica de las adolescencias dentro del contexto actual, promoviendo las prácticas interdisciplinarias, en centros educativos de la zona con enfoque de derechos. Tiene como objetivos, proporcionar al estudiante, las herramientas teóricas, prácticas y metodológicas necesarias para abordar problemas complejos en la población adolescente de la zona. Propone comprender las adolescencias, a fin de diseñar y ejecutar proyectos integrales, con eje en los derechos humanos y la participación comunitaria.

Se posiciona desde el paradigma salubrista (Saforcada, [1999] 2006) y tiene como estrategia principal la atención primaria de salud y le da relevancia a la ética que conlleva el desarrollo de las prácticas. Según entiende este autor, el modelo de salud salubrista se basa en un sistema conceptual multidisciplinario, que tiene como propósito orientar la práctica y las elaboraciones teóricas del conjunto de disciplinas biológicas, psicológicas y sociales con el objetivo de aportar una visión dinámica de la vida humana; en el entendido de que esta última posee una naturaleza esencialmente social.

Siguiendo a Paulo Freire (1976), «... la praxis teórica es lo que hacemos desde el contexto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido» (p. 131).

Hasta aquí, se ha querido enmarcar el curso electivo y dar algunas pinceladas sobre el paradigma desde el cual nos posicionamos para presentarles algunas reflexiones que nos han surgido en torno a la educación en el marco de la extensión universitaria, en contexto de pandemia.

## Adaptaciones curriculares en contexto de pandemia

A partir de la declaración de emergencia sanitaria, con medidas de distanciamiento social, las autoridades de la Universidad de la República deciden convertir a formato virtual —casi en su totalidad— las actividades presenciales de la Udelar. En función de estas medidas, el equipo docente enfrentó un gran desafío como consecuencia de la pandemia de covid-19. Fue entonces que tuvo que tomar decisiones rápidamente con respecto a la continuidad pedagógica, en un curso de alto contenido práctico. A partir de lo cual, surgen diversas interrogantes: ¿Cuáles adecuaciones curriculares serían necesarias para darle continuidad al curso? ¿Cómo resolver cuestiones relacionadas a la evaluación, que están ligadas a la práctica en el territorio? ¿Cómo se manejaba el hecho de no poder dar certezas a los estudiantes en torno a todos estos temas, en caso de no poder volver a la presencialidad? ¿Cómo comunicar los conceptos teóricos? ¿Cómo llevar a cabo la práctica en territorio que implica presencia y diálogo entre los distintos actores y sectores de la sociedad? ¿Cuál es el lugar de las emociones en todo este proceso, en un contexto que genera incertidumbre y miedos, a veces no expresados?

En primera instancia el equipo docente se planteó la necesidad de analizar algunas adecuaciones curriculares<sup>10</sup> (AACC) para el desarrollo del curso en esta nueva circunstancia. Según la bibliografía española las AACC, de tipo individual, pueden clasificarse en adecuaciones significativas y de acceso. Las primeras son las históricamente relacionadas con dificultades de aprendizaje o a alteraciones de diferente etiología. En estas se modifica la enseñanza de contenidos según que el estudiante presente capacidades diferentes. En las segundas se hace una adecuación de la enseñanza para mejorar las funciones afectadas, y eliminar barreras que se presenten en el proceso de enseñanza aprendizaje, de aquellos estudiantes que presentan dificultades en el acceso.

Pensando en estas adecuaciones curriculares, se puede decir que, en un principio, el equipo docente contaba con algunas «certezas»: cualquiera fuere la modalidad de evaluación alternativa que se definiera, el curso culminaría en la fecha pautada, con algún día de retraso permitido y con las respectivas comunicaciones del caso enviadas. Por otra parte, solo se volvería a la presencialidad siguiendo todas las recomendaciones sanitarias y solo si el contexto lo habilitaba y teniendo en cuenta además los acuerdos que se fueron pautando con la comunidad con la que se trabaja. Por último, se flexibilizaron las medidas para facilitar la participación al curso de todo el alumnado universitario, que a él adscriben.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, se tuvo en cuenta la necesaria inclusión de la tecnología en el aula, el acceso a internet y a dispositivos, así como la apropiación en el uso de las distintas plataformas y aplicaciones. Respecto a los contenidos fueron aquellos que habilitaron la participación, desde un enfoque flexible, según las fortalezas del estudiante. Por último, la evaluación debía atender a procesos de apropiación del conocimiento.

A partir del segundo semestre lectivo, el contexto permitió realizar las actividades prácticas en campo planificadas, que fueron desarrolladas con todas las precauciones sanitarias correspondientes. Sin embargo, todos estos factores demandan una gran adaptación de parte de docentes y estudiantes, así como capacidad creativa, lo cual se retomará más adelante.

En una primera etapa, hubo una afectación de los tiempos referidos a la fecha de comienzo del curso, con el fin de relevar información<sup>11</sup> para conocer el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de estudiantes, docentes invitados, actores de la comunidad y centros educativos, con los que trabajamos. Se utilizó la plataforma virtual Zoom para las clases teóricas, así como correos electrónicos y la aplicación WhatsApp como medios de comunicación habituales, para

10 Las adecuaciones curriculares son modificaciones de distintos elementos del currículo, que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales (Blanco et al., 1996).

11 Resultados de la encuesta realizada al alumnado inscripto al curso al comienzo del mismo. Fuente: elaboración propia.

coordinaciones y evacuar consultas emergentes. A su vez se utilizó la plataforma virtual de aprendizaje EVA.

Cabe destacar que, si bien el uso de WhatsApp fue un facilitador del proceso, también surgieron inconvenientes en su uso, debido a la sobrecarga de mensajería e información y la asincronicidad que conlleva. También, utilizar una versión gratuita de la plataforma Zoom suponía tener intervalos de tiempo activos de cuarenta minutos. Los cortes preestablecidos por la propia plataforma virtual provocaban muchas veces la interrupción de procesos reflexivos y de intercambio que luego era difícil volver a retomar.

En un principio se evaluó la posibilidad de cambiar de plataforma virtual, la idea se desestimó debido a que había una leve familiarización con Zoom, por parte de estudiantes<sup>12</sup> y docentes. En esta plataforma, se utilizaron herramientas lúdico expresivas, así como recursos multimedia, que propiciaron la motivación y la participación activa de los estudiantes. Ejemplo de ello la utilización de un crucigrama en pantalla, a partir del que se disparaban conceptos relacionados al tema tratado, o la utilización de una modalidad asincrónica, que ya se utilizaba, pero en forma sincrónica en modalidad presencial. Esta consiste en colgar a la plataforma virtual de aprendizaje EVA un recurso multimedia disparador, a partir del cual los estudiantes conforman equipos de trabajo para la reflexión conjunta y producen un texto breve a la luz de la bibliografía recomendada. El tema se vuelve a retomar en clase, bajo la modalidad de foro de intercambio, donde los estudiantes hacen una puesta en común de lo trabajado.

Otra propuesta introdujo una variante de uso en el nombre que registra cada participante en el perfil de la plataforma Zoom. En su lugar cada estudiante registraba una palabra significativa sobre el tema en cuestión, a partir de la cual cada participante expresaría una reflexión o problematización, para el intercambio de ideas.

El dispositivo que motiva a todos es la puesta en común de casos que surgen en la práctica, por ejemplo, en las policlínicas locales, expuestos por equipos de salud interdisciplinarios, que participaron como docentes invitados. En este caso la virtualidad no obstaculizó la participación de los estudiantes, por el contrario, propició a reflexiones e intercambios sobre los roles y funciones de los profesionales de salud, en el primer nivel de atención. De este modo, se logró reflexionar acerca de los factores favorecedores y obstaculizadores de la interdisciplina. Lo que favorece un aprendizaje dinámico, reflexivo y, orientado a la adquisición y perfeccionamiento de habilidades concretas, asociadas al área de competencia.

.....  
12 Resultados de la encuesta realizada al alumnado inscripto al curso al comienzo del mismo. Fuente: elaboración propia. .

## Entre incertidumbres y certezas: el pasaje de la virtualidad, a la presencialidad

Una vez culminados los módulos teóricos, comenzaron las actividades prácticas en territorio, coordinando la inserción estudiantil en las distintas instituciones educativas de la zona, ya que en ese momento la evolución de la pandemia en nuestro país se encontraba en una situación «controlada», dentro de lo esperable y en comparación con el resto del mundo. En consecuencia, la Universidad de la República autorizó el desarrollo de actividades presenciales ajustándose a los protocolos sanitarios establecidos por el Ministerio de Salud Pública, en concordancia con el programa APEX-Cerro y la propia Universidad.

La práctica consistió en la realización de talleres en centros educativos de la zona oeste de Montevideo. En 2020 se ofrecieron en la UTU del Cerro y en la Escuela n.º 226 Melchora Cuenca, lo que resultó en la planificación y ejecución de 24 talleres de promoción de salud, dirigidos a estudiantes de primer año de UTU y ocho talleres dirigidos a niños de sexto año de la Escuela n.º 226: un total de 32 talleres orientados a la promoción de salud y a la reflexión de temas de interés de los y las adolescentes y las respectivas autoridades de los centros educativos.

Más allá del relativo éxito de las actividades, debemos mencionar a las emociones, aspecto regularmente olvidado en el análisis de las prácticas. En este sentido, el miedo, la incertidumbre que se genera en este contexto sumados a la complejidad de las relaciones entre los actores educativos y comunitarios, se ven potenciados por el discurso mediático. Esto se expresa en el diálogo con los actores e impacta en forma directa en la asistencia a la práctica, interpelándonos en torno a nuestros roles como profesionales y futuros profesionales en primera línea.

Conscientes de que el reconocimiento de las emociones de los actores en la práctica implica una construcción de subjetividades e intersubjetividades, los equipos adscriben a ciertos hechos o ciertos significados con los que los sujetos se identifican y se traducen directamente en acciones que marcan la dinámica del vínculo, la participación y la producción de saberes.

En este sentido, se plantea la siguiente pregunta clave, ¿cómo generar cercanías y proximidades en contexto de distanciamiento social? Contexto que amenaza la continuidad educativa de muchísimos estudiantes en todos los niveles educativos, donde lo subjetivo juega un papel clave. En palabras de Graciela Frigerio:

Así como los docentes tenemos el derecho a la perplejidad frente a la pandemia, también tenemos la obligación de unos modos de presencia que no pasen solo por

la cercanía de los cuerpos, sino que pasa por la proximidad subjetiva, ese es el mayor problema (Administración Nacional de Educación Pública [anep], 2020).<sup>13</sup>

Siguiendo a Frigerio (citada en ANEP, 2020), entendemos que la idea de *perplejidad frente a la pandemia* extiende su alcance a los y las estudiantes. A partir de allí, los puentes que tendamos entre el centro educativo y los/las estudiantes, redundará en generar *otros modos de presencia* que acompañen las trayectorias educativas. Esto tendrá que ver, entre otras cosas, con el habilitar otros dispositivos de comunicación y acompañamiento. Estos modos de presencia, a su vez, están atravesados por *los cuidados*, que se promovieron durante todo el año lectivo, lo que a nuestro entender también conlleva a una interpretación subjetiva del concepto.

Volviendo a lo que fueron las prácticas en los Centros Educativos de la zona, se distribuyeron los grupos de alumnos en subgrupos, evitando aglomeraciones. Al no disponer de más espacio físico para el dictado de sus clases, el alumnado se turnaba en los días de la semana para asistir al centro educativo. Lo que implicó demoras en los cronogramas curriculares, pero facilitó con muchas dificultades la continuidad educativa y la concreción de casi la totalidad de talleres programados.

Cabe destacar que en todo momento se tuvo vínculo presencial con las instituciones educativas con las que trabajamos, de por sí un importante anclaje para la continuidad educativa de los y las adolescentes. Así como también, somos conscientes de que la educación a distancia también genera desigualdades respecto a aquellos estudiantes de contextos familiares vulnerables, con mayores déficits para sostener condiciones adecuadas para este tipo de modalidades educativas.

Hubo momentos en que la presencialidad no se pudo sostener por la cuarentena, tanto por decisiones de las autoridades sanitarias, como por las subjetividades que se generaron en torno a la pandemia en los estudiantes y sus familias, lo que llevó a que muchos estudiantes dejaran de asistir al centro educativo, algunos de forma definitiva.

En esos momentos, el objetivo central de la comunidad docente de todos los niveles educativos era asegurar la continuidad de los cursos y el vínculo con los estudiantes y sus familias. Los centros pertenecientes a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) con los que trabajamos, estuvieron en permanente comunicación por diferentes vías, con cada uno de los estudiantes y sus familias.

En el caso de la Udelar, se flexibilizaron medidas, en cuanto a inasistencias, buscando alternativas, y se atendieron planteos particulares de estudiantes que manifestaban preocupación por reintegrarse a la presencialidad. A pesar de todas las dificultades, temores y tensiones, que se dieron en este espacio de práctica, podemos decir que pudieron cumplirse los objetivos curriculares planteados. Sin dejar de mencionar el

13 Frigerio, investigadora y profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias en la Universidad Nacional del Litoral en Argentina, estuvo acompañada en este webinar por Marcelo Viñar, médico y psicoanalista, miembro de honor de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), y asesor del Codicen en el programa Promoción de la Convivencia Saludable. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/15-d/incertidumbre-y-subjetividad-en-educaci-n>

compromiso, la entrega y el espíritu colaborativo de los participantes, ingrediente clave sin lo cual nada de esto hubiera sido posible.

## La educación en contexto de pandemia, la extensión universitaria en línea

Los desafíos que implica la pandemia para la educación se relacionan con brechas pendientes. Evidentemente hay brechas y desigualdades preexistentes, que ponen en evidencia la necesidad de promover políticas diferenciadas y contextualizadas. Se hace necesario pensar las políticas públicas desde un enfoque de derechos, así como también desde una perspectiva de género,<sup>14</sup> lo que retomaremos más adelante.

Cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para algunos grupos sociales que para otros, e imposible para un vasto grupo de cuidadores, cuya misión es hacer posible la cuarentena para toda la población. En este capítulo, sin embargo, analizo otros grupos para los que la cuarentena es particularmente difícil. Son los grupos que tienen en común una vulnerabilidad especial que precede a la cuarentena y se agrava con ella (De Sousa Santos, 2020, p. 45).

Desde este punto de vista, una de las brechas pendientes tiene que ver con el acceso a la educación. Según datos de la Unesco (Observatic, 2020), la exclusión en la educación durante la pandemia se ha agravado sobre todo en los países empobrecidos, según el informe 2020 de Monitoreo de la Educación Global (GEM), publicado por la Unesco.

El caso de Uruguay, en relación con la expansión de las TIC, ha sido ventajosa en varios aspectos según datos del Observatic (2020), ya que, en términos comparativos con la región, «tenemos buenos indicadores de conectividad, de acceso de uso, que tienen diferentes componentes, como la buena infraestructura de conexión de Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL), y una expansión vía mercado, mediante la adquisición de teléfonos celulares y computadoras en los últimos años» (Rivoir, 2020).

A esto se suman las políticas públicas de inclusión digital, un ejemplo de estas políticas es el Plan Ceibal, a partir de 2007, aunque Uruguay ya había tenido políticas de inclusión de tecnologías en la educación. También se avanzó en cuanto al marco normativo y en protección de derechos y en la agenda digital. Con el 100 % de las escuelas con conexión a internet, Uruguay representa un caso excepcional en América Latina.

Por otro lado, nos enfrentamos a una situación de desvalorización del centro educativo, se pone en cuestión el lugar de la educación en cualquiera de sus niveles, y el rol docente. Entre otras cosas, se pone de manifiesto la necesidad de una infraestructura tecnológica sólida, además del acceso y apropiación de los recursos tecnológicos de los actores involucrados.

.....  
14 En la región, según una encuesta de Unicef, en el 80 % de los hogares argentinos, son las mujeres las que están a cargo de las tareas del cuidado del núcleo familiar y también de las tareas educativas (Observatic, 2020).

De los desafíos más potentes que dejó la pandemia a la comunidad educativa, fueron las trayectorias educativas interrumpidas. Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Observatic, 2020), cerca de tres millones de estudiantes no volverán a las aulas en América Latina. Sostener estas trayectorias educativas, también nos obliga a pensar en la formación docente, que deja entrever la capacitación docente insuficiente por la implementación de tecnologías digitales para el aprendizaje. Se presentan también desafíos de índole pedagógico, en la necesidad de poder fortalecer los programas de formación docente, para enseñar de manera remota y en escenarios híbridos, articulando lo individual con lo colectivo. Esta idea nos lleva a repensar cuáles son y cómo construimos entre todos/as las decisiones políticas y pedagógicas.

En relación con los aspectos didácticos, la pandemia nos propuso desafíos a resolver de forma urgente. El equipo docente tuvo que efectuar adecuaciones curriculares, ensayando nuevas maneras de hacer las cosas e incorporando recursos disponibles poco utilizados, como plataformas virtuales, recursos multimedia, aplicaciones, redes sociales y tutoriales.

Si analizamos los medios de comunicación, que facilitaron los procesos curriculares, el más usado fue el teléfono celular, con el uso de la aplicación WhatsApp y plataformas virtuales. El teléfono celular, dispositivo electrónico prohibido muchas veces en el aula, hoy pasó a ser la estrella con el uso de la aplicación WhatsApp y plataformas virtuales.

A este respecto hemos observado que el uso de plataformas asincrónicas como WhatsApp, ha sido facilitador en las prácticas híbridas de extensión como esta, pero también se ha observado una sobrecarga de información, tanto en estudiantes, docentes, como en el resto de los actores comunitarios. Se pudo constatar un uso desmedido de la aplicación, en lo que respecta a los horarios de uso e intensidad, a pesar de haberse explicitado —al inicio de la práctica— un acuerdo de uso responsable.

Estas cuestiones, nos ponen en una situación de revisar las capacidades de los actores que intervienen en el acto educativo y también las estrategias específicas que vamos a trabajar. Nos impulsa a prever escenarios, por ejemplo, las fases de la pandemia, la vuelta a clases presenciales puede tener idas y vueltas, no son fases secuenciales. Lo que nos presenta el desafío de poder identificar estas respuestas, y pensarnos como instituciones que podemos experimentar, que podemos pensarnos con otros, como semilleros de iniciativas.

## El vínculo pedagógico mediado por las TIC

Algo positivo para la política pública que nos dejó la pandemia a nivel nacional, fue la obligatoriedad de la aplicación de las políticas, de manera situada y contextualizada. El carácter masivo de la incorporación de las TIC en educación dejó entrever tensiones que ya se venían dando. En este sentido en la continuidad pedagógica está implícito el analizar que es la educación en medios.

Más allá del acceso a las TIC y al despliegue de habilidades para su uso, es un tema a repensar en la formación, también vemos que la intersubjetividad juega un papel muy importante. El carácter multidimensional de la tecnología deja entrever tensiones subjetivas en la interacción con las tecnologías (sujeto-objeto).

Entre los defensores de la *alfabetización mediática*, se encuentra David Buckingham (2005), quien plantea:

... la insistencia en la pluralidad de las alfabetizaciones no tiene que ver exclusivamente con las múltiples modalidades o (medios) de comunicación. También está relacionada con la naturaleza intrínsecamente *social* de la alfabetización, y consiguientemente con las diversas formas que la alfabetización adopta en diferentes culturas, y más concretamente en el contexto de las sociedades de nuestro entorno, cada vez más multiculturales (p. 74).

Estamos acostumbrados a vernos cara a cara en el aula, a escuchar nuestra voz, a compartir un mate o a quedarnos a conversar después de clase. Sin embargo, esta construcción subjetiva que nos tocó vivir, con la mediación tecnológica, se ve tensionada con lo que pareciera ser una temática neutral, que es la posibilidad de apagar la cámara, silenciar o silenciarse, o el tener o no dispositivos con cámara o micrófono.

Buscamos señales, reacciones, comunicación verbal y no verbal, un *feedback* que no siempre se da, cuando las cámaras o micrófonos están apagados. Esta tensión intersubjetiva nos condiciona, no es lo mismo estar en un aula en forma presencial, que es un espacio que está previsto para dedicarlo exclusivamente al proceso enseñanza-aprendizaje, diferente al espacio virtual. En este último hay una intimidad que se puede ver reflejada y espacios que muchas veces se comparten con otros integrantes del grupo familiar.

Es aquí que nos preguntamos ¿cuáles son las formas de vinculación entre docentes y estudiantes, y comunidad? En este sentido, comenzamos a vincularnos fuera del espacio y tiempo de aula, y también por fuera de los códigos que regulan *lo curricular*. Por ejemplo, el uso de la aplicación WhatsApp implica una transformación en los códigos, el lenguaje, en los tiempos, y de cómo se da esa comunicación entre docentes y estudiantes, con integrantes de la comunidad.

El vínculo pedagógico se encuentra por fuera de los tiempos y espacios del aula, está mucho más disponible y fuera de los códigos habituales de lenguaje; por ejemplo, *logearse, habilitado para compartir, silenciado o compartir pantalla*.

Todo eso sumado al tema del acceso a las TIC, sin lo cual estudiantes y docentes no podrían ejercer su derecho a la educación, por lo tanto, este factor, es un factor de exclusión para los que no cuenten con ello y determinante para llevar adelante un curso a distancia. Es por eso que el equipo docente realizó, al comienzo del curso, una encuesta a los estudiantes, para evaluar si era factible dictar clases virtuales, a partir de los recursos tecnológicos y digitales con los que se contaban. A continuación, se detallan los datos que se pudieron observar.



De los datos que queremos destacar están aquellos relacionados a los siguientes elementos:

- a. En cuanto al acceso a internet, el 85 % de los estudiantes tenía acceso a la red de comunicación internet y tecnología wifi en su casa, lo cual da la posibilidad de conectarse y seguir las clases sin interrupciones, ni dificultades de conexión. Un 7,5 % recibe internet desde su dispositivo. El restante 7,5 % de los estudiantes, tiene un acceso limitado a internet, tanto desde el teléfono celular como desde el hogar, lo cual dificulta tener una conexión continua a las clases.
- b. Con respecto al acceso a dispositivos para conectarse, el 74 % tiene acceso a una computadora propia, un 22 % comparte computador y el menor porcentaje, 4 % dispone de dispositivo celular con tecnología 3G.
- c. Con respecto al espacio de trabajo, el resultado de la encuesta dio que el 74 % de los estudiantes dispone de un espacio en su casa que le permite estar concentrado. Sin embargo, el 22 % refiere no siempre contar con un espacio para trabajar concentrado. Mientras que el 4 % de los estudiantes, están trabajando y siguiendo el curso desde su lugar de trabajo.
- d. En cuanto a la Comodidad en el uso de las distintas herramientas virtuales utilizadas durante el curso, queremos destacar algunos datos. La encuesta nos muestra que el 44,4 % de los estudiantes se sienten «muy cómodos/as» usando la plataforma virtual Zoom y en igual porcentaje se sienten «muy cómodos/as» al usar la plataforma virtual EVA. En cuanto a lo que les genera «menos comodidad» en el uso, el 29 % de los estudiantes se sienten «poco cómodos» con WebEx, mientras que el 18,5 % está «poco cómodo» con Zoom, y el 3,7 % está «poco cómodo» con «otras herramientas». Ningún estudiante manifestó estar «poco cómodo» con la plataforma virtual EVA. Para finalizar, un 18,5 %, se sienten «nada cómodos» con otras herramientas, en tanto el 7,4 % está «nada cómodo» con WebEx, un 3,7 % se siente «nada cómodos» utilizando Zoom y 3,7 % se siente «nada cómodo» con EVA. Esta gráfica nos muestra que la mayoría de los estudiantes tiene un uso cómodo, ágil de las plataformas que más se usaron durante el curso virtual, algunas de las cuales ya venían usando.
- e. En cuanto a la pregunta: ¿están a cargo del cuidado de otras personas? Las cifras muestran que en igual porcentaje un 28,5 % tiene personas mayores o con discapacidad a su cargo y el otro 28,6 % no posee a nadie a su cargo. También hay otros tres grupos en igual porcentaje (14,3 %), de los cuales un grupo tiene hijos entre 11 y 18 años, otro grupo tiene sobrinos menores de 2 años y el otro grupo no tiene hijos, ni sobrinos a cargo.

Según los datos arrojados en las encuestas, se observa que, en este caso, no hubo mayores complicaciones respecto al acceso y uso de las TIC como recurso educativo.

Aunque sí existieron casos puntuales de estudiantes con serios problemas de conectividad, por residir en zonas suburbanas del interior del país.

Sin embargo, somos conscientes que hay estudiantes con contextos familiares que no cuentan con ámbitos adecuados para la educación a distancia, y cuyos recursos tecnológicos no son suficientes. Este hecho se observa mucho más frecuente, en el caso de la comunidad del contexto con que trabajamos en la zona Oeste de Montevideo. Lo que podría ser un factor de desigualdad o de desvinculación estudiantil.

Estas variables, no pueden quedar fuera de la ecuación a la hora de planificar futuros cursos de modalidad híbrida como este.

## El ejercicio de la docencia en extensión universitaria en las prácticas integrales: desafíos y oportunidades que nos dejó la pandemia

En lo que respecta al equipo docente, cabe destacar que la emergencia sanitaria por la pandemia, el distanciamiento social que eso conlleva, la no llegada al territorio y la conjunción de la vida familiar con el teletrabajo han sido desafíos enormes que implican tiempos de adaptación, de aprendizaje y de capacidades organizativas de gran relevancia.

Reinventarse, incorporar nuevas herramientas de trabajo, permiten adaptar en la medida de las posibilidades todo aquello que lleva implícito el pasaje de la presencialidad, a la virtualidad.

La realización del curso de manera virtual, con la adaptación de los espacios de reflexión y de intercambio propios de dicha modalidad llevados pura y exclusivamente a la pantalla, encierra un fuerte trabajo de planificación y superación de los equipos.

Tratando de buscar caminos, los y las docentes buscamos alternativas de formas diversas. Apelamos a la creatividad, pensando cómo convertir a modalidad virtual experiencias educativas híbridas de extensión universitaria, que históricamente tienen un alto componente práctico y que exigen presencialidad y diálogo con la comunidad.

Se hizo prioritario desplegar a priori acciones formativas para el alumnado y el profesorado fundamentalmente en el uso y apropiación de las herramientas digitales en la formación en línea y en metodologías didácticas activas.

Fue necesario cambiar nuestras metodologías, para poder continuar con los espacios de formación dialógicos a los que veníamos acostumbrados/as en las prácticas de extensión. Continuar con instancias de discusión y diálogo, con metodologías participativas, que implican un despliegue corporal en tiempo y espacio; que se vio tensionado de un momento a otro, al pasar a las dos dimensiones de la pantalla plana.

De los recursos didácticos, el recurso audiovisual ha predominado frente al recurso escrito o textual. Nos hace pensar en las posibilidades que tienen las TIC, para establecer redes y comunicaciones para enseñar y aprender.

En este sentido hemos podido participar de cursos, seminarios y paneles, en distintos temas, que se han ofertado a nivel mundial, con participantes de primer nivel, y a los que estudiantes y docentes hemos podido acceder de forma gratuita y sin movernos del hogar. Esto nos ofrece una gran oportunidad de crecimiento e intercambio de conocimientos y experiencias a nivel internacional.

Por otro lado, las soluciones tecnológicas sincrónicas, como Zoom y las asincrónicas como WhatsApp, tutoriales, correo electrónico, plataforma educativa de aprendizaje, intentan reproducir lo que son las prácticas presenciales en contextos virtuales, lo que sobrecarga la exposición a estos dispositivos. Sin olvidar lo que implica la protección de datos personales, en cuanto a marco normativo. Aquí vemos cuestiones relacionadas con la salud y cuestiones relacionadas con los derechos, que es necesario seguir profundizando y atendiendo.

Los y las docentes tuvimos que adaptarnos, autoformarnos; se buscaron alternativas y se vio que no era necesario ver todos los contenidos, sino que había que priorizarlos, así como desplegar acciones formativas desde el punto de vista pedagógico, fundamentalmente en la formación virtual y en metodologías de trabajo.

## Enfoque de género en el ejercicio de la docencia: uso del tiempo en contexto de pandemia

También hemos considerado nuestra presencia como trabajadoras, desempeñando nuestras tareas desde los hogares. En este sentido, se hace necesario pensar en cómo la adaptación a estos cambios implica tomar decisiones en torno a aspectos de la vida cotidiana que exigen organización con base en el uso del tiempo.

Asimismo, cabe preguntarse de qué manera influyen las brechas en cuanto a las tareas de cuidados y domésticas. Está claro que las medidas institucionales de aislamiento no toman en cuenta el impacto que conlleva los cuidados en la productividad laboral y entienden que, frente a problemáticas en torno a los cuidados, las resoluciones son familiares o individuales. La pandemia deja visible la dificultad de diálogo entre los principales agentes de bienestar social (familias, Estado, mercado y comunidad), volviendo a las familias y, dentro de ellas en su mayoría a las mujeres, la responsabilidad casi exclusiva de tener que resolver los cuidados. En este sentido las docentes a nivel terciario, «tienen que dar clases virtuales y prepararlas al mismo tiempo cuidando a sus hijos/as en las casas» (Batthyány, Genta, Perrotta y Scavino, 2020, p. 2), asumiendo el costo y la sobrecarga que esto implica.

La perspectiva de género hace visible las brechas existentes en cuanto a las formas de gestionar el uso del tiempo para mujeres y hombres. Cuando se piensa en el

requerimiento institucional de las primeras medidas de aislamiento social frente a la pandemia, se hace interesante visualizar la centralidad de las tareas en un mismo espacio físico y cómo esto impacta en las realidades, sobre todo de las mujeres.

Se problematiza en torno a la frase «Quedate en casa», reflexionando sobre las formas particulares en las que el confinamiento deja en exposición las desigualdades de género en el mundo laboral y en las tareas de cuidados. Según el módulo de Encuesta del Uso del Tiempo (EUT) en el trabajo de cuidados las mujeres dedican un promedio de 22 horas semanales, mientras que los varones un promedio de 17 horas. Las brechas son considerables cuando se trata de trabajo doméstico, donde la diferencia es de 14 horas: las mujeres dedican 27 horas semanales y los varones, 13 horas. Cuando se trabaja de forma remunerada la misma cantidad de horas, se visualiza que la inequidad de género persiste: entre las personas que trabajan hasta 20 horas, las mujeres dedican un total de 44 horas a las tareas domésticas y de cuidados y los varones, 24. Entre 21 y 40 horas semanales de trabajo, las mujeres destinan 39 horas y los varones 23 horas, y 40 horas o más, las mujeres 31 horas y los varones 17 horas. Esta realidad genera una doble presencia/ausencia, porque las mujeres se ven obligadas a tener que estar y no estar en ambos lugares, incorporando tensiones y elecciones a las que los varones no están obligados.

Estos datos son producto del estudio del problema en el marco de espacios físicos (laborales, educativos, etc.) separados que configuran el uso del tiempo y la sobrecarga de tareas. El contexto actual presenta desafíos distintos en tanto la respuesta institucional ha provocado en un principio el confinamiento social, con el cierre de los establecimientos educativos y de cuidados, lo que generó que las tareas se intensifiquen y pasen a ser parte del mismo espacio físico. Se constata que las mujeres de sectores medios que trabajan de manera formal y que pueden realizar desde sus casas las tareas laborales «experimentan las tensiones de trabajar remuneradamente y cuidar en los mismos espacios físicos» (Batthyány et al., 2020, p. 2). Esta situación conlleva una carga del trabajo remunerado sumado a un aumento de trabajo no remunerado dado que las familias, y sobre todo las mujeres, se ven en la situación de tener que resolver tareas frente al cierre de los centros educativos.

## El observador-participante: una mirada estudiantil

Para los estudiantes de Psicología que sistematizan esta experiencia, el rol y forma de participación del estudiante como observador-participante, permitió desplegar una mirada diferente. A partir de mayo de 2020, los estudiantes comenzamos a registrar todo aquello que se entendió pertinente y valioso, con el fin de obtener un material rico en contenido, que logre documentar lo sucedido en cada encuentro.

Entre la observación y la participación se han tendido puentes y se han planteado diferentes posturas desde la priorización de uno u otro de los polos: observación

participante, participación observacional, según el investigador sea o devenga más o menos nativo, según su tipo de implicancia (Álvarez Pedrosian, 2013, p. 20).

El material que se obtiene a partir del registro de campo de cada estudiante observador-participante es considerado por el equipo docente de Núcleo Adolescente, de gran valor informacional; el cual trasciende al ser sistematizado, arrojando datos imprescindibles que refieren propiamente al curso electivo.

Los datos obtenidos de cada registro serán utilizados como insumo por el equipo docente, quienes pondrán en discusión, análisis y reflexión, punto a punto, en tanto a cuáles pueden ser los aciertos y desaciertos de ejecución de las diferentes metodologías desplegadas dentro del curso electivo. Es que, a partir de ello, se definen cuáles pueden ser las reacomodaciones para una futura edición, y requiere, a su vez, de espacio-tiempo en el proceso, desarrollo y elaboración del curso electivo; entendiendo que, al momento de aplicar las metodologías pedagógicas en el desarrollo de este, la planificación puede tomar otro sentido. Por ello, es necesario atender al interjuego dentro de las distintas modalidades.

Resulta clave mencionar que el curso «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos» dictado en 2020 se vio atravesado por un contexto de distanciamiento social por pandemia de covid-19. Esto llevó tanto a docentes, como estudiantes, a una modalidad de encuentros virtuales, que se hicieron posibles a través de la plataforma virtual Zoom. Esta modalidad requiere una conexión de calidad media-alta a la red de comunicación internet, que propicie una comunicación efectiva y estable. Las herramientas tecnológicas son de vital importancia dentro de la adaptación a las nuevas formas de estar en el espacio áulico, situando al conocimiento, el acceso y la apropiación, como fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, cobra amplia relevancia la utilización de las nuevas TIC en educación. Destacando que la observación y participación estudiantil requiere condiciones de accesibilidad —como dispositivos electrónicos, acceso a redes de conexión, aplicaciones, entre otras—, por lo cual, de no hacerse efectivas dichas condiciones, el registro se vería afectado en su desarrollo, reflejando una visión parcial de la experiencia.

Desde el punto de vista de tres estudiantes de Facultad de Psicología, en su rol de observadores-participantes dentro del mencionado curso electivo, se entiende que la versatilidad de las herramientas y aplicaciones virtuales, habilitan la simultaneidad de conexión de los participantes. Esta nueva forma de estar y comunicarse implica un compromiso ético-político de cada individuo, que establezca los modos de ser, a fin de hacer, en el entendido de que los diversos modos de transitar los espacios académicos referidos a la no apropiación generan en los actores involucrados, vacíos ligados a las formas del habitar humano.

A partir de las nuevas formas de estar, el equipo estudiantil ideó nuevas estrategias de participación, mediados por las herramientas tecnológicas, para la construcción de

un espacio de inserción académico, con el objetivo de lograr una observación eficiente que cumpla con los parámetros preestablecidos por el equipo docente.

La observación de cada estudiante, integra sus afectaciones, pone en juego la subjetividad y las vicisitudes de los aconteceres. Según Eduardo Álvarez Pedrosian, «... reconociendo nuestras limitaciones, tratando de tomar distancia y reflexionar sobre nuestros propios supuestos básicos, podemos expresar, repensar y transformar dichos prejuicios» (2013, p. 199).

## El proceso educativo: perspectiva de estudiantes de otras disciplinas que participan del curso

Como se relataba en un principio, en este curso participan estudiantes de distintas disciplinas. A pesar de que no todos participaron de esta sistematización, pudimos recabar su opinión y recuperar su voz, mediante diferentes instancias, en el transcurso de la práctica.

En primer lugar, se previó realizar una encuesta inicial a través de la plataforma virtual EVA. Durante el curso se utiliza la evaluación continua, y por último una autoevaluación al finalizar el curso, lo que nos permitió recoger la perspectiva estudiantil. A partir de esta se desprenden varias apreciaciones de gran valor para el equipo, fundamentalmente para futuras planificaciones, además de constituir un insumo para estudiantes que transitan experiencias de similares características.

A continuación, citamos expresiones de estudiantes extraídos de las evaluaciones del curso:

- Agradecer la existencia de este curso en cuanto a la temática, dado que aporta y mucho en el intercambio de saberes proveniente de docentes y compañeros de distintas disciplinas. (Estudiante 1 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Es genial poder contar con cursos electivos de este estilo con tránsito en territorio, cosa que es muy importante para el futuro de los profesionales. (Estudiante 2 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Excelente el curso tanto desde lo temático, que en función a la metodología adoptada por los profesores se visualizó la dinámica de intercambio entre los y las docentes, lo que contribuye a la problematización y reflexión de múltiples temas. Muy enriquecedor en todo sentido. (Estudiante 3 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Estoy muy contenta de haber podido tener esta experiencia. Porque no se tienen muchas oportunidades de compartir en el ámbito académico con

otras carreras, siendo este aspecto tan importante en el área de la salud. (Estudiante 4 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).

- Gracias a ustedes por el curso que desde sus profesiones brindaron con excelencia, aportando contenidos variados, invitando a reflexiones y visualizaciones diversas de un tema en común dentro de la sociedad y la educación: las adolescencias. (Estudiante 5 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).

Como se podrá observar, los estudiantes destacan el intercambio de saberes entre las diversas disciplinas participantes, los espacios de reflexión y problematización, y el trabajo en territorio. Así como también, surgen críticas constructivas, sugerencias de mejoras y temáticas de interés, que son de gran sustento para la continuidad del curso; entre las cuales se destacan:

- Como crítica constructiva podría decir que a lo último me resultó un poco largo el curso. (Estudiante 6 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Creo pertinente que los cursos brindados en APEX sean más diversos, el que lleguen a más opciones educativas terciarias o universitarias es importante y creo que, más que una mejora, eso debe ser algo a considerar en cada planificación de los cursos y la estructura del programa como tal. (Estudiante 7 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Pensar en clave de derechos humanos la integración de las personas con discapacidad en su vinculación al mundo del trabajo, a nivel de salud y educativo. (Estudiante 8 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Incorporar temáticas referidas a la nutrición y neurociencia relacionadas al desarrollo de los/as adolescentes. (Estudiante 9 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).
- Como sugerencia planteo la posibilidad que exista una segunda parte del módulo para profundizar sobre algunas temáticas y poder abarcar otras muchas más, que por cuestiones de tiempo en este no se pudieron. (Estudiante 10 del curso electivo «Participación adolescente y promoción de salud en clave de derechos», edición 2020).

Estas fueron algunas de las apreciaciones de estudiantes, lo que para el equipo representa un insumo muy valioso para perfeccionar nuestras prácticas educativas y para orientarnos en función de los intereses de los estudiantes.

También podemos decir que, de la totalidad de evaluaciones recogidas, el 90 % de los participantes consideró que los contenidos impartidos dentro del curso electivo fueron «muy pertinentes». El 80 % de los estudiantes, consideró que el curso resultó ser «muy útil» como aporte a su formación profesional, académica o laboral.

## Consideraciones finales

Los desafíos que implica la pandemia para la educación se relacionan con brechas pendientes; evidentemente hay brechas y desigualdades preexistentes. En esta línea podemos decir, que a partir de la pandemia de covid-19, en la educación se produjo un quiebre de varias dimensiones; espacio, tiempo, agrupamiento, valorización del centro educativo y el rol de la familia y la mujer.

Consideramos cómo uno de los desafíos más potentes que nos dejó la pandemia, el recuperar y sostener las trayectorias educativas interrumpidas, en la transición a la presencialidad y en la pospandemia.

Otro de los desafíos sería poder crear nuevas formas de prácticas educativas, que no intenten reproducir lo que son las prácticas presenciales en contextos virtuales, promoviendo la apropiación de la TIC y cuidando de no sobrecargar la exposición a estos dispositivos.

De las cuestiones claves que nos parece importante mencionar, es que se hace necesario pensar las políticas públicas también desde un enfoque de derechos, así como de género, problematizando y reflexionando acerca de las formas particulares en las que el confinamiento deja en exposición las desigualdades de género en el mundo laboral y en las tareas de cuidados. También garantizar el financiamiento del sector educación, pensando políticas territoriales diferenciadas, que incluyen cuestiones como el acceso equitativo a la conectividad, para todos y todas.

Pensar en este desafío es pensar en mapear el territorio. Es importante reflexionar en estos momentos de transición, reimaginando, reinventando, acompañando estos modelos híbridos de enseñanza con esta idea de políticas territoriales.

No obstante, pensamos que la obligatoriedad de la aplicación de la virtualidad, de manera situada y contextualizada, fue algo positivo para la política pública. Sin embargo, estamos convencidos/as de que la continuidad pedagógica, es más que la tecnología. El acceso a la tecnología no es garantía de acceso a la calidad educativa.

En cuanto a la vinculación que se dio en los espacios de formación integral, podemos afirmar que las formas de vinculación que se pusieron en juego, cuestiones que la misma interfaz que estamos usando nos habilita o deshabilita, nos condiciona formas de hacer. Por ejemplo, se habilitan otros códigos, otros tiempos, otros lenguajes, otras subjetividades. Más allá del acceso a las TIC y a incorporar habilidades, que es un tema a resolver, también podemos observar que se ponen en juego intersubjetividades que facilitan u obstaculizan el proceso educativo.



Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, también serán imprescindibles para estos desafíos construir y fortalecer comunidades de práctica, comunidades en redes, partiendo de las evidencias, de las expectativas y de las necesidades de los y las estudiantes, así como desplegar acciones formativas fundamentalmente en la educación a distancia, en competencias digitales y en metodologías de trabajo.

Es necesario continuar pensando y haciendo educación de calidad, incorporando las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, compartiendo y colaborando con otros que viven experiencias educativas similares.

Considerando la versatilidad que ofrecen las TIC, entendemos que se establece una gran oportunidad de crear nuevos modos de enseñanza-aprendizaje; procurando no caer en un ideal antecesor, conocido históricamente desde la presencialidad. Es imprescindible pensar en estas nuevas formas de ser y estar, a fin de diseñar dispositivos que se adecuen a los nuevos aconteceres.

Sin dudas la nueva articulación entre lo virtual y lo presencial presupone una mirada distinta en torno a lo epistemológico, cultural e ideológico, que respalde a las políticas educativas y a las políticas públicas que deben necesariamente orientarse, en pro de la equidad y el derecho a la educación para todas y todos.

## Referencias

- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2013). *Casavalle bajo el sol. Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- ANEP (2020). Incertidumbre y subjetividad en la educación. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/incertidumbre-y-subjetividad-en-educaci-n>.
- BATTHYÁNY, K., GENTA, N., PERROTTA, V., y SCAVINO, S. (2020). La romantización del «quedate en casa» ¿Cómo impacta el confinamiento en la vida cotidiana de las mujeres? Documento de Trabajo, Grupo de Investigación de Sociología de Género, Universidad de la República. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/04/GISG-Reflexionesparadifusi%C3%B3n.docx-1.pdf>.
- BLANCO, R., FERNÁNDEZ, B., MUÑOZ, V., SORARRAIN, T., LEÓN, E., y MARTÍN, M. (1996). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41592701.pdf>.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *La educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <https://www.academia.edu/44644663>.
- FREIRE, P. (1976). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- OBSERVATIC (2020). Séptimo Coloquio: *Educación en contexto de pandemia ¿desafíos de hoy, enseñanzas para el futuro?* Recuperado de <https://observatic.edu.uy/>

video-septimo-coloquio-educacion-en-contexto-de-pandemia-desafios-de-hoy-ensenanzas-para-el-futuro/.

RIVOIR, A. (2020). Tecnologías digitales y transformaciones sociales: desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual. Montevideo: Clacso. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gmoozt>.

SAFORCADA, E. ([1999] 2006). *Psicología Sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud*. (1.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, DIRECCIÓN GENERAL JURÍDICA (2014, julio). Ordenanza del Programa APEX (Resolución n.º 6 del 1.º de julio). Recuperado de <https://dgiuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/Ordenanza-098.pdf>.

# El cine de la «primera línea de resistencia» como fuente para la historia: *FUS en huelga*

Clara Perugorria y Jazmina Suárez<sup>1</sup>

Recibido: 21/4/2020; Aceptado: 29/6/2020

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.8>

## Resumen

El objetivo principal de este artículo es reflexionar acerca de los archivos audiovisuales como fuentes para la Historia en el marco de nuestra participación como estudiantes en el Espacio de Formación Integral (EFI) «Los trabajadores y la historia» durante el año 2019. La propuesta inicial de los docentes a cargo del EFI fue vincularnos a la Federación Uruguaya de la Salud (FUS) a través del acercamiento a un conflicto sindical específico: la huelga de la salud de 1985. Para ello, conformamos un grupo de estudiantes interesados en analizar la película *FUS en huelga. La salud junto al pueblo*, de Grupo Hacedor (1985), y lo complementamos con dos entrevistas a personas vinculadas a la producción de la película y al movimiento sindical. En el trabajo se consideraron las discusiones acerca del cine documental para clasificar el film, para después pasar a su análisis estético-narrativo. Además, el trabajo nos permitió reflexionar acerca de la historia oral, y la historia y memoria sindical, así como la importancia de la integralidad para la historia de los y las trabajadoras. Con nuestro trabajo pretendemos examinar una fuente histórica novedosa, intercambiar conocimientos con quienes participaron del conflicto de diferentes formas e incitar a incluir este tipo de documentos a la historia sindical. Pero no solo, ya que consideramos que la película ofrece múltiples posibilidades para la historia y otras disciplinas ya que constituye un registro único de la primera huelga de trabajadores posdictadura y expresa a través de un medio audiovisual gran parte del contexto de época.

**Palabras clave:** historia del cine, historia de género, historia del movimiento obrero.

## Introducción

En 2019, como parte de nuestra formación como historiadoras, nos incorporamos al EFI *Los trabajadores y la historia*. El presente artículo surge como una forma de dar cuenta de la experiencia en el mencionado espacio. A partir de un acercamiento inicial, decidimos continuar ahondando en nuestro trabajo dándole mayor contenido y fundamento. El EFI, que tiene ya varios años, se ha enfocado en la vinculación y el

<sup>1</sup> Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. jazminasuarez142@gmail.com, clara.p1312@gmail.com.

trabajo en conjunto entre estudiantes y sindicatos. Al igual que el año anterior, en 2019 el vínculo fue con trabajadores de la Federación Uruguaya de la Salud (FUS). Los docentes e investigadores a cargo del EFI, Nicolás Duffau, Pablo Ferreira y Sabrina Álvarez, plantearon la tarea de acercarnos a la historia de la huelga de 1985, la primera después de recuperada la democracia, a través del trabajo con dos tipos de fuentes: prensa escrita y un audiovisual. Luego de varios talleres sobre historia del movimiento sindical en Uruguay y de tipo metodológico brindados por los docentes, conformamos un grupo basado en el interés de estudiar el conflicto a través de la película —recientemente digitalizada— *FUS en huelga. La salud junto al pueblo*, producida por Grupo Hacedor (1985). De esta manera, desde nuestro rol como estudiantes, nos propusimos, por un lado, investigar el conflicto sindical y, por otro, reflexionar sobre *FUS en huelga...* como una posible fuente para incorporar a los estudios sobre historia reciente.

En 2015 la FUS publicó un libro que recoge la historia de sus cincuenta años de existencia (1965-2015). Este libro (Federación Uruguaya de la Salud [FUS], 2015) constituye un gran aporte, surgido como iniciativa del propio sindicato, para acercarnos a la historia de un gremio relevante en la historia nacional. Sin embargo, el conflicto que en esta oportunidad abordamos no está recogido en sus páginas. La FUS se constituyó en el año 1965 como la unificación de los trabajadores de la salud privada, con una estructura federativa que intentó abarcar todo el territorio nacional. La iniciativa surge en un contexto de gran impulso en torno a la unificación sindical: en 1965 se lleva a cabo el Congreso del Pueblo y en 1966 la definitiva constitución de la Convención Nacional de Trabajadores que hace suyo el programa de aquel. Sin embargo, el proceso de unificación de los gremios de la salud fue complejo y tuvo diferentes ritmos en el territorio nacional (FUS, 2015, p. 27). A partir de su fundación, el gremio logró, a través del empleo de medidas sindicales, importantes conquistas que mejoraron significativamente las condiciones laborales de los trabajadores administrativos, de enfermería y servicios. Por ejemplo, el reconocimiento de antigüedad, la reducción horaria y ampliación de licencias para los diversos sectores (FUS, 2015, pp. 36-37).

Para nuestro trabajo decidimos complementar la fuente audiovisual con testimonios orales por dos motivos: el primero tiene que ver con el hecho de que es un archivo fílmico rescatado recientemente y, por lo tanto, no fue incluido en la bibliografía sobre el período histórico que abordamos; además, hasta el momento no se han producido estudios historiográficos sobre Grupo Hacedor. En segundo lugar, nos interesa reflexionar sobre los archivos fílmicos como fuente para la Historia. Para ello, la historia oral nos permite acercarnos a la relación de los individuos con su historia porque revela lo que la gente hizo, lo que deseaba hacer y lo que creyeron estar haciendo. En este sentido, decidimos entrevistar a un integrante de Grupo Hacedor: Eduardo Saraiva,<sup>2</sup> y a un miembro del sindicato de la salud en el momento de la

2 Entrevistado por Enrique López, Clara Perugorria y Jazmina Suárez, en Montevideo, el 28 de octubre de 2019.

huelga y que también posee una trayectoria vinculada con los medios audiovisuales: José Pedro Charlo.<sup>3</sup>

## Nuevas fuentes, nuevos temas y formas de investigación

A partir de la segunda mitad del siglo xx se produjo una renovación en el campo de la historiografía. Los nuevos temas de interés, que progresivamente dejaron de lado la historia de los grandes personajes, ocasionaron nuevos desarrollos teórico-metodológicos, incorporando nuevas fuentes para la investigación antes no tenidas en cuenta. Entre ellas se encuentran las producciones audiovisuales y las fuentes orales. Ambos tipos de fuentes muestran elementos del pasado que no se pueden apreciar en las fuentes tradicionales: la vida cotidiana, los sectores subalternos, entre otros.

Como parte de las actividades de formación, la y los docentes encargados del EFI propusieron un taller de formación sobre la historia de la FUS ofrecido por un militante de la Federación: Pablo Anzalone. Esta instancia propició el intercambio entre estudiantes y el mencionado representante de la FUS, quien intentó reconstruir la historia de su sindicato desde sus conocimientos y experiencias. En este sentido, es significativo el involucramiento y la preocupación de los miembros y exmiembros de la FUS en conservar, recuperar y compartir la historia del sindicato con el resto de la sociedad. Sin esta conciencia, no hubiese existido la película que en esta oportunidad analizamos. Además, como mencionamos antes, la Federación cuenta con un libro editado que recorre la historia de la FUS. Como estudiantes de Historia, estos elementos nos despertaron reflexiones en torno a las posibilidades de los sindicatos, y en un plano más general de los sectores subalternos, de reconstruir su propia historia. Para lo cual, uno de los caminos puede ser el de la extensión universitaria: «proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar» y que «contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular» (Universidad de la República, Consejo Directivo Central, 2009).

En este intercambio con la Federación surgieron consideraciones en torno a la búsqueda de integridad<sup>4</sup> en la relación entre los sujetos (estudiantes y trabajadores de la FUS) para lograr un intercambio efectivo de saberes y un reconocimiento recíproco. Como bien señala Gerardo Sarachu (2012), las estrategias desarrolladas en

3 Entrevistado por Nicolás Duffau, Enrique López, Clara Perugorría y Jazmina Suárez, en Montevideo, el 21 de octubre de 2019.

4 Sarachu concibe a la integralidad en tres niveles, uno de ellos, al que nos referimos, se relaciona a la «búsqueda de integridad o aquella cualidad de íntegro, en el sentido subjetivo de generar un vínculo entero y cabal que nos lleva a pensar en los desafíos ético-políticos y desarrollar el potencial reflexivo sobre nuestras acciones individuales y colectivas en tantos sujetos, al mismo tiempo sociales y únicos, indivisibles pero incompletos» (2012, pp. 15-16). Los otros dos sentidos adjudicados al concepto y práctica de integralidad por Sarachu son, por un lado, lo integral como aquello que contiene todas las partes de la cosa tratada, intentando superar las aproximaciones fragmentarias; por el otro lado, integralidad entendida como la noción de integrar, como aquella capacidad de unir o interconectar.

el EFI para una coproducción de conocimientos basada en el principio de igualdad parten del vínculo íntegro y las confianzas construidas con los sujetos individuales y colectivos. Esto es esencial para superar la «unilateralización de los procesos de conocimiento, su carácter parcial y fragmentario, negador del sujeto cognoscente que predominan en el hacer universitario» (Sarachu, 2012, p. 16). Concebimos, entonces, la integralidad como un espacio para la experimentación de formas de investigación que tenga en presente el potencial creativo de los sujetos participantes. Por otra parte, nuestra experiencia se enmarca en la metodología participativa de la ecología de saberes que tiene como objetivo combatir la injusticia cognitiva, romper con la lógica de consumo de información, con el fin de coparticipar en investigaciones con organizaciones sociales (Sarachu, 2012). Esto tiene como consecuencia pensar el saber como una construcción colectiva, en nuestro caso entre estudiantes y la FUS. Pero también, la necesidad de transformar la tradicional relación sujeto-objeto en el análisis histórico para construir una relación sujeto-sujeto, en el que estudiantes y trabajadores de la salud abordan de manera conjunta el objeto de estudio. Con todas estas ideas en mente fue que nos lanzamos a una recuperación crítica de la historia reciente, en la que privilegiamos la memoria colectiva (no solo de la FUS, sino también de Grupo Hacedor) y el rescate del primer ciclo de lucha y protesta posdictadura. La introducción de la integralidad en la investigación histórica trae aparejada nuevas temáticas, nuevos enfoques, nuevas fuentes, nuevas interrogantes y nuevas respuestas.

Sobre las fuentes orales podemos decir que no son objetivas —ninguna fuente lo es—, son artificiales, variables y parciales, puesto que el contenido de estas depende en gran medida de las preguntas e hipótesis que realice el investigador. Siguiendo a Dora Schwarzstein (2001, pp. 13-35), es la manera en que son interpretadas y analizadas lo que le da una significación determinada a este tipo de fuentes.

En las entrevistas, algunos de los desafíos que tuvimos que enfrentar fueron las omisiones inconscientes y distorsiones propias de la mente humana y del paso del tiempo. Además, somos conscientes de la escasa representatividad de nuestras fuentes orales. Como se ha mencionado anteriormente entrevistamos solo a dos personas: Eduardo Saraiva, que pertenecía a Grupo Hacedor (GH) en el momento de la filmación de *FUS en huelga...*, y a José Pedro Charlo —quien se incorporó en la década de 1990 al Grupo—, pero participó del conflicto como trabajador del Círculo Católico al momento de la huelga. Consideramos que los aportes de otros integrantes de GH podrían sumar ampliamente a la reflexión, por diversos motivos no contamos con sus relatos, pero no los descartamos para futuras investigaciones. De esta manera, Eduardo Saraiva con su testimonio se convierte en una suerte de portador oficial de la historia de GH, lo que, sin dudas, debemos cuestionar permanentemente. Teniendo en cuenta todos estos aspectos que hacen a la historia oral, creemos que para este trabajo es un elemento ineludible y enriquecedor, ya que revela más sobre el significado de los hechos que sobre los hechos mismos.

Por otra parte, el cine ha sido incluido en la historiografía como una fuente en las décadas de 1970 y 1980, cuando aparecen los primeros escritos de los que hoy en día se consideran «pioneros» en el tema: Marc Ferro y Pierre Sorlin en la historiografía francesa y Paul Smith, Anthony Aldgate, entre otros, en la escuela de Oxford (Alvira, 2011).

## El cine en la dictadura

El movimiento de cine militante que caracterizó la década del sesenta terminó, producto de la persecución, censura y exilio, con la instalación del régimen militar en el país. Como parte de su proyecto cultural, el gobierno de facto tuvo una gran preocupación por los medios audiovisuales de comunicación. Estas iniciativas estaban dirigidas hacia la población nacional en busca de adhesiones, pero también hacia al exterior, tratando de mejorar su imagen internacional (Secco, 2018, p. 65). En 1975, llamado por el gobierno «Año de la Orientalidad», las autoridades crearon la Dirección Nacional de Relaciones Públicas (DINARP) con el fin de que este organismo desarrollara tareas de propaganda, censura y fomento de la actividad audiovisual. El régimen intentó impulsar un nuevo cine nacional, lo cual incentivó el desarrollo de informativos para cine: *Panorama y Uruguay hoy*, documentales y una sola película de ficción: *Gurí*. El gobierno militar sostuvo una guerra contra todo aquello que consideró subversivo, en este contexto, la cultura fue un campo más de batalla. Los militares desarrollaron, o al menos lo intentaron, un proyecto cultural que, según Aldo Marchesi (2009, p. 389), se fundó sobre tres pilares ideológicos: el pensamiento conservador tradicional, el neoliberalismo y la doctrina de la seguridad nacional.

El politólogo Luis Eduardo González planteó una periodificación de la dictadura (1973-1985) muy influyente y utilizada por diferentes historiadores que resulta práctica para abordar el tema, aunque no está exenta de observaciones. La primera fase que transcurrió entre 1973 y 1976 se denomina *dictadura comisarial* y fue cuando el gobierno de facto se enfocó en acabar con la subversión; la segunda es llamada *ensayo fundacional*, la cual llegó hasta el año 1980; la última es la *transición democrática* que concluyó con la asunción del gobierno por parte de autoridades elegidas democráticamente. Marchesi (2009, p. 330) destaca tres apuestas culturales desarrolladas por el gobierno militar en la segunda mitad de la década de 1970 —luego de la dura etapa comisarial, comenzó la fase fundacional del régimen—: exaltación patriótica a través de monumentos y celebraciones, la construcción de un sistema de medios de comunicación favorables al régimen y políticas dirigidas hacia la juventud enfocadas en la educación y el deporte.

Este programa cultural heterogéneo comenzó a trastabillar con la derrota plebiscitaria de 1980. La reorganización sindical y estudiantil, el surgimiento de diferentes movimientos sociales, la aparición de los partidos políticos; más la crisis económica que marcó el fin del período dictatorial y la disolución de alianzas económicas;

cuestionaron elementos fundamentales del discurso castrista como la asociación entre dictadura, nacionalismo y cultura (Marchesi, 2009, p. 390). Además, hacia fines de la década de 1970 comenzaron a surgir propuestas culturales que no formaban parte del proyecto cultural dictatorial. Es el caso de diversos grupos musicales y el surgir del llamado canto popular, obras teatrales y literarias. Progresivamente, surgieron en diversos ámbitos y a través de diferentes medios (revistas, semanarios, programas de televisión, entre otros) nuevas expresiones culturales. Sin embargo, la censura continuó operando (Marchesi, 2009, p. 384).

Un espacio destacado entre las reducidas propuestas culturales durante el período dictatorial lo ocupa la Cinemateca Uruguaya, que para ese entonces ya contaba con décadas de funcionamiento en la capital del país. Estudios recientes de Germán Silveira recogen la historia del público de la Cinemateca Uruguaya.<sup>5</sup> Uno de los puntos destacados en la investigación de Silveira, su tesis de doctorado, es este público durante la dictadura. En 1975 Cinemateca lanza su sistema de abonados. El abono mensual de libre acceso a todas las funciones era de dos mil pesos, es decir, el precio de dos entradas del circuito comercial (Silveira, 2015, p. 2). Estos aspectos resultaron en que, mientras que en las salas de estreno disminuía la cantidad de espectadores, las salas de Cinemateca revertían esta tendencia (Silveira, 2015, p. 3). Para Manuel Martínez Carril, director de la Cinemateca Uruguaya, y Henry Segura, editor de *Cinemateca Revista*, la propuesta no era de enfrentamiento o resistencia directa al régimen militar, sino que era una acción cultural que trascendía lo circunstancial y se planteaba «como la lucha por la liberación del mercado cultural ocupado por los intereses de las transnacionales» (Silveira, 2015, p. 4). Silveira recoge testimonios de las y los socios que concurrían a estas salas durante dictadura y el sentido que a esta actividad le atribuían. Este público contaba con un importante componente juvenil y estudiantil, que por un bajo costo podían acceder a cine de autor. Además, los testimonios hacen énfasis en la importancia de verse con personas en la cola antes de entrar a las salas: «tenían una verdadera función social, de encuentro» (Silveira, 2015, p. 6). En un momento en el que las posibilidades de reunión eran muy restringidas, Cinemateca fue un lugar de encuentro para esta generación en general y, en particular, para aquellas personas interesadas en la práctica cinematográfica y superochista. Esta actividad cultural permitió, al menos por unas horas, «escapar del encierro en el cual te querían hacer vivir» (Silveira, 2015, p. 9).

El proyecto cultural castrense (al igual que el económico y político), no logró generar fuertes y duraderas adhesiones entre los diferentes sectores de la sociedad. Los intentos disciplinadores que se impartieron desde la educación hacia los jóvenes fueron poco eficaces, y estos fueron importantes protagonistas dentro de los movimientos sociales antidictatoriales durante la transición democrática y luego de ella. Los jóvenes elaboraron diferentes propuestas culturales alternativas hacia el final del período dictatorial, Grupo Hacedor es una de ellas.

---

5 Véase Germán Silveira (2019).



# La huelga: registro fílmico y recuerdo oral

## Primera huelga posdictadura

La huelga general de la salud fue declarada el día jueves 11 de julio de 1985 en una asamblea realizada en el Palacio Sudamérica. Desde ese momento los lugares de trabajo fueron ocupados y durante casi tres semanas funcionaron bajo control obrero [...]. Frente al tope de 22 % que ofrecía el Poder Ejecutivo y las patronales, se reclama un aumento salarial mínimo del 30 %, ajustes bimensuales, seis horas de trabajo, categorías con salario mínimo, licencia, horas extras dobles, compensación nocturna, afiliación familiar gratuita, cese de represalias patronales, no a los descuentos por paro en La Española, IMPASA, Clínica Prado y Británico, reposición de todos los destituidos en Casa de Galicia, Universal y Médica Uruguaya (Grupo Hacedor, 1985).

La huelga de la FUS se desarrolló desde el 11 de julio de 1985, meses después de que asumiera el primer presidente elegido democráticamente luego de la dictadura, Julio María Sanguinetti. Las elecciones nacionales de 1984 contaron con aproximadamente cinco mil ciudadanos proscritos, dentro de los que se encontraba el dirigente nacionalista Wilson Ferreira Aldunate, y unos trescientos presos políticos. Al dirigente frenteamplista Liber Seregni no se le permitió la candidatura y a la coalición integrada por los sublemas Democracia Avanzada, Izquierda Democrática Independiente, Partido Socialista, Partido Demócrata Cristiano y la Lista 99 no se le habilitó el uso del lema Frente Amplio (Broquetas, 2008). Estas fueron algunas de las condiciones que fueron acordadas en el llamado Pacto del Club Naval y que marcaron el rumbo de las elecciones de noviembre de 1984.

El presidente electo ejerció su mandato en un contexto particular: las iniciales expectativas de la redemocratización del pueblo se enfrentaban a los sectores que detentaban el poder y sus nuevos planes de liberalización económica. Asimismo, debía enfrentar las consecuencias de la crisis de la tablita de 1982, producto de una fuga masiva de capitales por la que el país aumentó su endeudamiento externo. Esta situación produjo la interrupción de la intervención del Estado en el mercado de cambios causando una devaluación abrupta que triplicó el precio del dólar. En 1983, el gobierno de facto pactó con el Fondo Monetario Internacional. Para la población, esto se tradujo en un encarecimiento de los costos de vida (aumento del IVA y de las tarifas públicas). A todo esto, se le sumó la fuga de capitales extranjeros. Los sectores más afectados fueron los sectores productivos, asalariados y pasivos. Para 1985 se había heredado una deuda externa y un endeudamiento interno que impedía el crecimiento económico (Broquetas, 2008, pp. 191-200).

La participación del movimiento sindical en el retorno de la democracia fue clave. Desde 1981 los grupos opositores de la sociedad civil mantuvieron un grado de movilización importante que tuvo su punto máximo el 1.º de mayo de 1983. Además, durante los últimos años de dictadura se gestaron nuevos movimientos sociales y reorganizaron otros que habían surgido en la etapa previa al golpe de Estado: derechos humanos, cooperativo, de mujeres y de ollas populares (Broquetas, 2008). Sobre el

terrorismo de Estado, Grupo Hacedor produjo la película *Los ojos en la nuca* (1988). Esta se filmó desde 1983 a 1985 y constituye un compilado de testimonios que denuncia la situación de los presos y las torturas en centros clandestinos, los desaparecidos, los rehenes, así como imágenes de la asunción presidencial de 1985 y la liberación de los presos políticos.

Como bien nos relata la voz *over* de la película, la huelga de la salud condensa aspectos de la realidad política —reposición de destituidos, amnistía, aplicación de sanciones a los responsables de violaciones a los derechos humanos— y de la realidad económica del país y de las condiciones de vida de los trabajadores causadas por doce años de dictadura y la crisis económica de 1982. El conflicto, además, asumió un carácter especial por tratarse de una huelga de casi tres semanas con modalidad de control obrero de los lugares de trabajo. Este tipo de acción colectiva consistió en mantener el funcionamiento del lugar, es decir, los centros de salud siguieron funcionando, pero con la particularidad que la patronal ya no intervenía en la administración. En otras palabras, los obreros de la salud gestionaron los centros mientras duró el conflicto. Esto no es un detalle menor dado que se trata de un servicio de primera necesidad para la sociedad y el gobierno podría llegar a considerar *esencial*.

El control obrero de los centros asistenciales de la huelga de 1985 encuentra uno de sus precedentes según la FUS (2015, pp. 71-73) en el período de ascenso del autoritarismo, en la huelga de 1970. En ese entonces se desarrollaron hospitales populares para ganar la adhesión de la sociedad a las demandas de la Federación. Además de ocupar los centros, los huelguistas se dispusieron a ofrecer sin restricciones y de forma gratuita consultas y tickets de medicamentos (donde las patronales sacaban grandes ganancias) a todo aquel que lo solicitase. Uno de los propósitos era golpear fuertemente a la patronal que veía reducida su capacidad ahorro y estaba latente la posibilidad de que hubiera gastos, ya que se atendía sin restricciones y gratuitamente a toda la población. Una de las tácticas que emplearon los hospitales populares fue la de rotación, esto quiere decir que, para no sobrecargar a un centro de salud, iban rotando en su ubicación. Esta medida se llevó a cabo a pesar de que los 25 días de huelga supusieron la pérdida del salario de los trabajadores.

## Cine documental desde abajo

De esta forma comienza la película *FUS en huelga...*, producida por Grupo Hacedor en 1985, la que podríamos clasificar como cine documental político. Si bien son exhaustivas las discusiones teóricas acerca de la naturaleza del cine documental, se ha llegado a un acuerdo en diferenciar los documentos como registros y el cine documental. Según Javier Campo (2015, p. 5) el cine documental es «aquel que hace uso de documentos audiovisuales para reconfigurarlos de acuerdo a parámetros estéticos cinematográficos que superen el grado de registro de la realidad». Es decir, las imágenes y sonidos no solo funcionan como un registro de lo real, sino que también se ordenan, modifican —temporal y espacialmente—, fragmentan y cambian

los sucesos, elaborando discursos. En síntesis, la diferencia con los meros registros es la creatividad que aporta el documentarista como agente activo, que se interesa no por la transferencia de información, sino por el destino retórico (Campo, 2015, pp. 5-11).

Siguiendo a Campo (2015, p. 9), el discurso es «el conjunto de enunciados y narraciones documentales presentes en las obras». Esta organización de los materiales filmicos no es azarosa, sino deliberada y pretende proyectar un modelo del mundo. A su vez, este autor sostiene —junto a varios otros— que una de las características del cine documental es ese acuerdo implícito a través del cual la comunidad de espectadores ve un documental como un documental, es decir, el modo en el que lo miramos. Es la meta de todo documental ser tomado como veraz.

Otra de las características que todos los estudiosos del cine documental le atribuyen tiene que ver con las funciones sociales que asume o, en última instancia, debería asumir. El documental surge para algunos autores como un medio para actuar en la sociedad como un soporte de determinadas políticas sociales y educativas (Campo, 2015, p. 13). Campo (2015) toma la idea de Johnatan Kahana al sostener que el cine documental al ser un tipo de discurso puede ser utilizado para diferentes fines ideológicos, puesto que es un *medio de transición* que lleva las imágenes de lo real a otro espacio que pueden ser utilizadas con múltiples fines. La articulación de los objetivos del documental con los de la sociedad es vista por varios estudiosos del cine como viable y necesaria dado que trata al espectador como parte activa de la sociedad.

Antes dijimos que *FUS en huelga* se trataba de un film documental político, siguiendo a Campo (2015) se puede decir que

De un rastreo no muy exhaustivo por la historia del cine documental surge como evidente el hecho de que el documental ha sido uno de los vehículos principales del discurso y la retórica política y que, por otra parte, un porcentaje significativo de los films documentales han presentado conceptos, problemáticas y posturas políticas de formas más o menos sutiles (p. 15).

Es decir, el documental tiene una tendencia a ser político ya que invita a la sociedad a observarse a sí misma y sus propias preocupaciones e invita al espectador a tomar un rol activo en tanto miembro de un colectivo.

A su vez, el cine documental político suele asociarse con el cine militante, que es la forma más extrema y tradicional de esta categoría. Sin embargo, Campo (2015, p. 18) advierte que el cine militante solamente adquiere esa denominación cuando circula como sostén de discusiones y acciones políticas. Como consecuencia de esto, el cine militante se acerca a la denominación de contrahegemónico ya que la circulación no será por los canales institucionales tradicionales. Por estas características descritas, *FUS en huelga...* no solo se acerca a la categoría de cine político, sino que también a la de cine militante dado que su circulación y única proyección (antes de ser digitalizada) se dio en la misma Federación.

Sobre las características formales del documental político, Campo (2015, p. 19) resalta el carácter expositivo de los filmes que constantemente buscan argumentar con el propósito de convencer, dejando de lado la reflexión sobre las representaciones que produce. A su vez, este tipo de cine apoya esas representaciones en el hecho «dado» de existiría un vínculo entre lo real y lo que se muestra en el film. Es por esto que sobre el trabajo retórico se pone mucho empeño, debido a que necesita elaborar argumentos convincentes sobre el mundo para cambiarlo.

Grupo Hacedor es conformado hacia 1982 por Eduardo Saraiva, Hugo Videckis, provenientes de Cine Cooperativo (Cineco), Hugo Martínez y Wilfredo Camacho quienes se encontraban trabajando en Grupo Osib. Cineco emerge tras la disolución de la Cinemateca del Tercer Mundo —proceso que empezó hacia fines de 1971— y en la praxis funcionó como una cooperativa, aunque nunca se constituyó como tal. Tenían el objetivo de producir films para proyectarlos en escuelas y guarderías, lo que le da una característica familiar al grupo. Por sus bajos costos el proyecto utilizó paso<sup>6</sup> Super 8 y su primera película fue *Un honguito feliz* (1976). Además, editaron e impulsaron la revista *Fotocine*, de elaboración rústica y artesanal que reunía, como su nombre lo expresa, ambas disciplinas. A través de esta revista, Cineco ofrecía clases de Super 8, reflexionaba sobre el cine nacional y difundía fichas de películas. El grupo se mantuvo activo realizando películas infantiles y filmaciones de todo tipo de eventos hasta 1984 (Keldjian, 2012, p. 10). Actualmente, no contamos con información sobre el grupo Osib.

El primer proyecto como Grupo Hacedor fue el film *La azotea*, sobre el que manifiesta algunas de las limitaciones para estas actividades durante el período dictatorial: se filmó en el interior de una casa, ya que estaba prohibido filmar en exteriores. El Grupo Hacedor se mantuvo activo hasta 1988, año en que se culmina *Los ojos en la nuca* y el grupo se disgrega.

En cuanto a *FUS en huelga*, es parte de un conjunto de películas de Grupo Hacedor que fueron elaboradas simultáneamente. Por este motivo, la obra puede verse como parte de un conjunto —*Los ojos en la nuca* (1988), *1.º de mayo de 1983* (1983) y *FUS en huelga...* (1985)— que posee la misma estética narrativa y visual y los mismos objetivos o, al menos, es lo que afirma Eduardo Saraiva en la entrevista realizada por el equipo (Saraiva, entrevista, 2019).

*FUS en huelga* fue producida en paso Super 8, muy difundido entre quienes practicaban el cine amateur, aunque, como señala Julieta Keldjian (2012, p. 6), en Uruguay estas clasificaciones son muy problemáticas debido a que en el país no hubo hasta la década de 1990 un campo cinematográfico profesional conformado. Por tanto, cine amateur y cine profesional no funcionan como categorías de análisis útiles para pensar este período. El soporte Super 8 fue lanzado en la década de 1960 por la empresa Kodak pensado para el uso doméstico. Lo que antes estaba restringido a una elite

6 Se denomina paso al tamaño de la película, compuesto por el ancho (expresado en milímetros) y al tipo de perforación (Del Amo, 2006, pp. 58-64).

por su especialización y elevados costos se popularizó, la herramienta se hizo más liviana con lo que abrió otro marco de posibilidades y facilitó el acceso a la práctica cinematográfica a un público más amplio. Siguiendo a Keldjian (2012, p. 6), el Super 8 aparece como el soporte elegido para la expresión de una de las formas alternativas a la cultura hegemónica, conformándose así un movimiento de superochistas.

Para Keldjian (2012, p. 3), por su característica de cine a medio camino entre el cine mayor —de 35 mm— y el cine familiar, las películas filmadas en Super 8 fueron relegadas, como amateurs y marginales, del análisis de estudiosos del cine y de la crítica, prejuicio que perduró al momento de la conservación de ejemplares.

Un breve examen a las características técnicas del Super 8 nos permiten concluir que no solo se trataba de una elección estética-narrativa, sino que había más razones para su uso. Gracias al Super 8 se generalizó el uso de casetes, puesto que lograba simplificar su manejo tanto para el registro como para la posterior proyección de las películas (Keldjian 2012, p. 12). Esto es un dato muy relevante a la hora de analizar *FUS en huelga* puesto que, para el registro de asambleas, ferias vecinales, en transportes colectivos, en sanatorios y hogares residenciales se necesitaba practicidad y facilidad. A su vez, el soporte del Super 8 tenía un sistema reversible que consistía en convertir el negativo en positivo al lograr que el sistema de positivado se produzca sobre la misma película negativa; esto redujo considerablemente los costos de revelado, pero dificultó la obtención de copias por el costo económico que suponía el duplicado. Como consecuencia, las películas eran piezas únicas y de circulación muy limitada por su fragilidad (Keldjian, 2012, p. 12). En el caso de *FUS en huelga*, sostiene Saraiva (Entrevista, 2019), solo se exhibió «en la asamblea de la FUS, en ese mismo año [1985]. Esa fue la única exhibición que existió hasta no hace tanto que se recuperó y se digitalizó».

Según Keldjian (2012), la producción de este tipo de películas, que surgen como proyectos de tipo cooperativo, es muy particular. Los roles tradicionales de producción cinematográfica se desdibujan al compartir e intercambiar funciones. En el caso de Grupo Hacedor, era usual rotar en las tareas e incorporar a participantes fuera del grupo inicial (Saraiva, entrevista, 2019). Otra característica de esta forma alternativa de hacer cine eran las limitaciones económicas. En entrevista, Eduardo Saraiva (2019) recuerda la forma por la cual el grupo accedió a los rollos de película que les permitieron desarrollar sus proyectos: la empresa Kodak se iba del país y remataba sus últimos rollos de película vencidos. Grupo Hacedor obtuvo así 360 minutos de película que utilizaron para filmar *1º de mayo 1983* (1983), *FUS en huelga* (1985) y *Los ojos en la nuca* (1988).

En cuanto al circuito de exhibición en Uruguay, Keldjian (2012, p. 5) afirma que, para este tipo de películas, surgidas de proyectos de tipo cooperativo y de contenido comprometido con la sociedad, era variado: fábricas, clubes sociales, institutos culturales y jardines de infantes y también, en algunas oportunidades, en festivales y concursos de Cine Arte del SODRE.

La película dura 26 m 10 s y está filmada en formato Super 8. Según Saraiva (Entrevista, 2019) el film contaba con un preguión, esto dejaba abierta la posibilidad a lo espontáneo e imprevisto, lo cual refleja la concepción del grupo de realizadores de hacer un cine sobre la marcha. Para la producción, la FUS colaboró económicamente para la compra de materiales y orientó en materia sindical (locaciones, personas a entrevistar, las corrientes dentro de la Federación). No obstante, la ejecución desde la preproducción, pasando por la producción y la posproducción, corrió por cuenta de GH, por lo que tuvieron total libertad creativa. Para Grupo Hacedor (Saraiva, entrevista, 2019), con estos films se buscaba «... sacar una foto del momento para que en el futuro las generaciones las puedan ver y analizar. Ese era el origen del cine documental del Grupo Hacedor. Plasmar el momento y que el futuro vea otra perspectiva de la historia oficial».

Por otra parte, Grupo Hacedor concebía al cine documental desde una perspectiva *desde abajo*, es decir, descentrando el foco de atención de los dirigentes para concentrarse en las bases sindicales o populares. Saraiva (Entrevista, 2019) expresó esta visión al argumentar:

la idea era mostrar a los anónimos, creo que ese es el objetivo. Por eso creo que la gracia de un documento es que se prolongue en el tiempo, porque si vos hubieses hecho un panfleto con nombre y apellido estás haciendo algo que es combativo en su momento, pero que pierde carácter de documento histórico y eso es lo que intentamos hacer. Esa es la idea de Grupo Hacedor y lo que hizo.

Si bien lo más usual en los documentales es la voz *over* que narra desde el exterior, este tipo de cine se vale de más recursos para la argumentación retórica. La película comienza y finaliza con un cuadro oscuro y sonidos de fondo de sirenas de ambulancia. Saraiva (Entrevista, 2019) cuenta que fue un efecto buscado y logrado, ya que el sonido de las ambulancias es un símbolo de emergencia de la salud. El espectador puede interpretar que se trata de una situación de urgencia, signada por las condiciones laborales de los trabajadores y reminiscencias de la dictadura. Luego, se observan movilizaciones para recaudar fondos y propagandear el conflicto. En ellas se solicita ayuda y colaboración con *peajes* en la vía pública, en ómnibus y en ferias vecinales —Tristán Narvaja y Piedras Blancas— y así obtener recursos para el mantenimiento de la olla sindical de los funcionarios que ocupaban los centros de salud. Posteriormente, se muestran las condiciones laborales en el Hospital Italiano y en el residencial Lourdes. Después de la imagen de los titulares de órganos de prensa, se llega a la segunda asamblea en el Club Atenas, en la que, siguiendo el estilo de Hacedor, no se filman primeros planos, sino imágenes móviles. Se suceden dos asambleas más en las que se plantea el levantamiento del conflicto. En la tercera asamblea, convocada en el Palacio Peñarol, se acuerda el fin de la huelga, aunque el conflicto siguió en la Asociación Española y en el Hospital Italiano.

Por otro lado, Grupo Hacedor debía contemplar, al momento de filmar, la presencia de dos fuertes vertientes dentro de la FUS: el Partido Comunista y La Tendencia. Esto

requirió mantener un equilibrio en la filmación de ambas fuerzas. Refiriéndose a este aspecto, José Pedro Charlo (Entrevista, 2019) comenta que en el momento coexistían dentro de la FUS dos corrientes: El Partido Comunista y lo que antes de la dictadura se denominó La Tendencia Combativa. En el momento de la huelga el Partido Comunista era la corriente mayoritaria en la FUS, mientras que del otro lado se agruparon personas vinculadas a grupos políticos como el Movimiento de Liberación Nacional-Tupamaros, Partido por la Victoria del Pueblo, Partido Socialista, e independientes. Mantener ese equilibrio mencionado por Saraiva (Entrevista, 2019) tiene como consecuencia dejar al desnudo que el cine documental construye un relato, en este caso, el equilibrio de dos corrientes en pugna. Si bien nos muestra que al final salió victoriosa una de las corrientes, a lo largo de la película se transmite que eran semejantes, que ninguna —solo hacia al final, con la asamblea que decide el levantamiento de la huelga— tenía mayor peso que la otra. Esto, como nos dijo Saraiva, tenía que ver con no mostrar preferencias por ninguna.

## Reflexiones finales

A modo de síntesis, podemos referirnos a algunas contribuciones que esta película como fuente para la investigación histórica puede aportar. En primer lugar, nos acerca a la vida cotidiana de aquella época ya que el film registra a personas interactuando en un contexto específico: un ómnibus, una feria o una asamblea. En estos ámbitos se observan mujeres y varones con sus vestimentas y sus formas de hablar e intercambiar palabras, gestos y miradas. Todo lo cual se condensa en las concurrecidas asambleas donde se registran diferentes dinámicas, como la disposición en el espacio de las personas, la oratoria, la forma de votación, etcétera. Consideramos que la película ofrece estas posibilidades debido al lugar protagónico que se le asigna en la narración a los trabajadores de la salud —agremiados o no—, sus condiciones de trabajo, su entorno y sus formas de lucha. Esto sin omitir que los documentales son narrativas que reconfiguran los registros de la realidad.

El film también registra la significativa presencia de mujeres en el conflicto y esto se debe a que la salud fue y es un sector laboral altamente feminizado. Según Marcela Lagarde (2011, p. 409), las *madres públicas* son todas aquellas que a partir «de sus funciones, de sus actividades y de su trabajo, realizan la reproducción social en instituciones públicas». Entre ellas están las maestras, las médicas, las enfermeras, las cocineras, las trabajadoras sociales y secretarias, entre otras. Estas mujeres desempeñan funciones de reproducción que para ellas son trabajo y son reconocidas económicamente a través del salario y otras formas de pago. Cabe destacar que estos trabajos son considerados femeninos por ser reproductivos y, aun cuando ocurren en la esfera pública, son concebidos culturalmente como extensiones de la maternidad. Según esta autora feminista, estos trabajos son maternales porque 1) «ideológicamente estas actividades sociales se consideran servicios —de servir a un “otro”—» y 2) «estas mujeres tienen un estatuto social y jurídico de trabajadoras, por lo cual ocupan una

posición subalterna en la sociedad de clases» (Lagarde, 2011, p. 410). Con toda la carga maternal que supone, la reproducción pública femenina es más visibilizada que la reproducción que hacen las mujeres en el ámbito privado —reciben un salario, tienen derechos y obligaciones—. Sin embargo, ese trabajo es realizado por mujeres trabajadoras y eso lo inferioriza doblemente; a esto se le suma que ocurre en la dimensión de sujeción laboral de clase. Para Lagarde (2011), la extensión pública de la maternidad, la feminización de estas actividades, y su doble inferiorización, se retroalimentan y terminan siendo pruebas de que las mujeres son aptas para hacerlos, creándose así un rol de género. Uruguay y el sector de la salud no fue, ni es, la excepción a este fenómeno: según la FUS (2015), actualmente el personal de la salud es femenino en un ochenta por ciento.

A nivel sindical, si bien la presencia de mujeres también es importante, históricamente los cargos más altos han sido ocupados por varones. Sin embargo, la ya mencionada perspectiva del documental, que hace foco en las bases sindicales, muestra la intensa movilización femenina que suscitó el conflicto.

Con todo, no debemos dejar de cuestionar nuestras fuentes, ya sean las entrevistas realizadas para elaborar este artículo como la película en sí. El documental, por más pretensión de objetividad que posea —registrar la realidad «tal cual es»— es un producto de personas que, en el proceso de filmación y luego de edición, elaboran un discurso a través de ciertas imágenes registradas que luego atraviesan un proceso de selección. Es importante destacar que la historia, incluida la escrita, es una reconstrucción del pasado, no un reflejo directo. Cabría entonces preguntarnos: ¿qué y por qué se dejó fuera del producto final? Y, por otro lado, ¿cuánto posee de elaboración propia o posterior los planteos de nuestros entrevistados?

Siguiendo a Pablo Alvira (2011), lo difícil de la tarea es analizar qué y cómo se muestra, puesto que el cine incluye una multitud de elementos desconocidos para la historia escrita: condensaciones, síntesis, simbolizaciones con lenguaje propio que se ha transformado a lo largo de más de un siglo de existencia. Es menester no ver el cine como un vidrio transparente y tomar el relato como real y no como lo que es, una representación.

En conclusión, consideramos que *FUS en huelga...* es un material valioso como fuente para la historia y, concretamente, para la historia del movimiento sindical. En parte, porque en la historia del movimiento obrero los registros audiovisuales fueron postergados y solo recientemente se han empezado a incorporar al estudio de la temática. Es importante destacar que las y los trabajadores y sus luchas en Uruguay muy pocas veces han sido objeto de registros audiovisuales. Cuando lo han sido, fue en general por iniciativa de realizadores comprometidos socialmente como, por ejemplo, aquellos vinculados con el cine militante de los sesenta. Además, debido a la naturaleza del material filmico y a la forma en que estos fueron conservados, el conocimiento, acceso, conservación y, por último, divulgación es un proceso, cuanto menos, intrincado. Por todo esto, no muchas huelgas fueron objeto de un film documental en Uruguay y



en el caso de las que sí lo fueron, el acceso a las películas a través de la digitalización, por tanto, su inclusión y reflexión en los estudios históricos, ha sido tardío. En este sentido, podemos destacar otro aporte que Grupo Hacedor ha hecho al documentar el acto del Primero de Mayo de 1983, primera celebración con acto público y multitudinario del Día Internacional de los Trabajadores luego de ser prohibido durante diez años por el régimen civil militar. Según Julieta Keldjian y Beatriz Tadeo (2015, p. 90), la película, llamada *1.º de Mayo 1983*, fue elegida para su digitalización y preservación en un proyecto junto con *El honguito feliz* de Cineco en el que trabajaron en conjunto la Universidad Católica del Uruguay, la Università di Udine de Italia y la University of Saint Andrews de Escocia. Este proceso de digitalización concluyó en copias de acceso en alta resolución y *masters* digitales de preservación de ambas películas. Otro aspecto, entonces, para pensar en las piezas audiovisuales como fuente para la Historia tiene que ver con el rol que juegan ciertas instituciones o personas en la preservación de este tipo de documentos.

La huelga de la salud marca un hito tanto en la historia nacional como en la sindical al ser la primera luego de finalizada la última dictadura. No obstante, es una huelga poco conocida que por sus dimensiones y repercusiones consideramos que debe ser rescatada del olvido y, de esta manera, poder contribuir a la historia y a la memoria del movimiento obrero uruguayo. En fin, la película nos invita a pensar en imágenes.

El entrevistado de Grupo Hacedor, Eduardo Saraiva, no esperaba nuestra entrevista, al menos no tan pronto. Esperaba que el interés por la obra del grupo surja mucho después y, sin eufemismos, cuando todos estén muertos. Pero no fue así. Trabajar con personas vivas es mucho más desafiante y, tal vez, más enriquecedor para nuestro presente. Quisimos intercambiar con los protagonistas de un hecho relativamente reciente y definitivamente relevante. Nos encontramos con que la huelga no fue recogida en un libro que recorre la historia de la FUS y que la película era poco conocida. No ahondaremos en el porqué de esta omisión ya que no contamos con testimonios y documentos suficientes como para dar respuesta a esa interrogante. Esta experiencia nos convence de que el intercambio con agentes extrauniversitarios es fundamental para nuestra formación y futuro desarrollo profesional. No solo porque sean objeto de nuestros estudios, sino porque el trabajo desde la integralidad posibilita la reciprocidad y contribuye a la crítica ineludible de nuestros saberes.

Para nosotras, como futuras investigadoras, es fundamental repensar el rol del intelectual y abandonar ese lugar de olvido forzado de los sectores subalternos y que emprendamos el camino del reconocimiento de las condiciones objetivas y subjetivas de dominación. Coincidimos con Álvarez (2014) que para esto es necesario la construcción de los y las trabajadoras como colectivo, con la lupa puesta en sus condiciones vitales y laborales, con sus expectativas y sus opciones de consenso o resistencia ante la explotación. Esta construcción solo es posible concibiendo la Historia desde una perspectiva *desde abajo*, diferente y contraria a la Historia planteada desde el poder. Es sustancial para concretar esta tarea, introducirse en lo que

son las prácticas de extensión universitaria, puesto que esta nos ayuda a repensar la relación objeto-sujeto y las fuentes que utiliza el conocimiento histórico, así como las metodologías y técnicas para su investigación.

## Referencias

- ÁLVAREZ, S. (2014). Dificultades, aportes y desafíos de la extensión universitaria para las Ciencias Históricas: algunas reflexiones. *Revista Trama*, 5(5), 99-108.
- ALVIRA, P. (2011). El cine como fuente para la investigación histórica. Orígenes, actualidad y perspectivas. *Revista Digital de la Escuela de Historia*, 3(4), 135-152.
- BROQUETAS, M. (2008). Liberación económica, dictadura y resistencia. 1965-1985. En A. FREGA, A. M. RODRÍGUEZ, E. RUIZ, R. PORRINI, A. ISLAS, D. BONFANTI, ... I. CUADRO, *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)* (pp. 163-210). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental-Departamento de Historia del Uruguay, FHCE, Universidad de la República.
- CAMPO, J. (2015). Cine documental: tratamiento creativo (y político) de la realidad. *Cine documental*, (11), 1-28.
- DEL AMO, A. (2006). *Clasificar para preservar*. Madrid: Cineteca Nacional-Filmoteca Española.
- FEDERACIÓN URUGUAYA DE LA SALUD (FUS) (2015). *1965-2015 Federación Uruguaya de la Salud Cinco décadas de lucha*. Montevideo: Primero de Mayo.
- \* GRUPO HACEDOR (Productor). (1985). *FUS en huelga. La salud junto al pueblo* [Película]. Uruguay: AGU, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2VfHDZ09yP4&t=37s>.
- KELDJIAN, J. (2012). Superochistas. *Dixit*, (17), 4-12.
- KELDJIAN, J., y TADEO, B. (2015). ¿Digitalizar para preservar? Nuevas tecnologías para nuevos desafíos. En G. TORELLO e I. WSCHEBOR (Eds.), *La pantalla letrada. Estudios interdisciplinarios sobre cine y audiovisual latinoamericano* (pp. 89-99). Montevideo: Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.
- LAGARDE, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas y locas*. Madrid: Horas y Horas.
- MARCHESI, A. (2009). Una parte del pueblo uruguayo feliz, contento, alegre. En C. DEMASI, A. MARCHESI, V. MARKARIAN, Á. RICO y J. YAFFÉ, *La dictadura cívico-militar: Uruguay 1973-1985*, (pp. 323-398). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- SARACHU, G. (2012) Prácticas integrales: fundamentos, recorridos y experiencias participativas desde la extensión universitaria. En A. L. CORTEGOSO, G. SARACHU y K. PEREYRA (Orgs.), *Prácticas académicas integrales en el Cono Sur*, (pp. 13-28). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- SCHWARZSTEIN, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en las aulas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SECCO, L. (2018). Proyecto Uruguay. Ejemplo del uso del documental en dictadura a partir de la serie para televisión de Televisión Educativa. En G. TORELLO (Ed.), *Uruguay se filma. Prácticas documentales (1920-1990)*, (pp. 65-86). Montevideo: Irrupciones.
- SILVEIRA, G. (2015). Cine e identidad en dictadura. Una aproximación al público de la Cinemateca Uruguaya. *33 cines*, tercera época, (3), 1-13.
- SILVEIRA, G. (2019). *Cultura y cinefilia. Historia del público de la Cinemateca Uruguaya*. Montevideo: Cinemateca Uruguaya.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (2009, octubre 27). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. (Resolución n.º 5). Recuperado de <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcco03b902f/f200247a7f556d23032576550069e060>.

# Sumando miradas: herramientas cartográficas para la interpelación colectiva del territorio

Aline da Fonseca,<sup>1</sup> Lucía Eulén,<sup>2</sup> Feline Schön,<sup>3</sup> Beatriz Sosa<sup>4</sup>

Recibido: 30/3/2021; Aceptado: 07/07/2021  
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.71.9>

## Resumen

La Plataforma Educativa de Ciencias en Malvín Norte funciona en el ámbito del Espacio de Formación Integral en la que docentes y estudiantes de Facultad de Ciencias realizan actividades educativas en conjunto con algunas escuelas de Malvín Norte. En este marco se presenta la experiencia *Sumando miradas* desarrollada con el objetivo de generar un espacio para reflexionar sobre la forma en la que construimos nuestra imagen del barrio y por tanto las maneras en las que nos relacionamos con/ en él. Partimos de la percepción subjetiva mediante mapas perceptivos, continuamos desde la visión individual esta vez mediada por la observación directa y la integración de recursos digitales disponibles en la plataforma del Plan Ceibal. Esta información es colectivizada y reorganizada en un proceso de cartografía participativa. Estas actividades se organizaron en tres talleres y una presentación en el marco de la muestra Feria de Cierre. Se aborda así el mapa como proceso cognitivo para pensar o proyectar acciones dentro del aula e incluso ampliarse a la comunidad educativa y el barrio mediante la deconstrucción de visiones territoriales preestablecidas. Además, se integra el uso de las TIC como una herramienta constructivista que puede generar nuevas experiencias en el proceso de aprendizaje. Esta experiencia es presentada en la Escuela de Verano de Plan Ceibal a los efectos de construir un espacio de diálogo entre educadores/formadores en el que el marco conceptual y los recursos didácticos elaborados puedan ser readaptados a nuevos contextos en el ámbito de la educación formal y no formal. Se resalta el potencial de la plataforma como promotor para la enseñanza de la ciencia en el ámbito escolar y la necesidad de trascender a otros contextos educativos.

**Palabras clave:** geografía; mapa perceptivo; cartografía participativa; TIC.

- 1 Laboratorio de Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental del Territorio, Instituto de Ecología y Ciencias Ambientales (IECA), Facultad de Ciencias, Universidad de la República (Udelar). <https://orcid.org/0000-0002-8494-0459> adafonseca@fcien.edu.uy.
- 2 Laboratorio de Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental del Territorio, IECA, Facultad de Ciencias, Udelar. <https://orcid.org/0000-0002-6082-5819> leluen@fcien.edu.uy.
- 3 Laboratorio de Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental del Territorio, IECA, Facultad de Ciencias, Udelar. <https://orcid.org/0000-0001-8222-5198> fschon@fcien.edu.uy.
- 4 Laboratorio de Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental del Territorio, IECA, Facultad de Ciencias, Udelar. <https://orcid.org/0000-0002-9259-0516> beatriz@fcien.edu.uy.

## Introducción

Las nuevas tecnologías están adquiriendo una presencia cada vez más destacada en nuestro cotidiano, proceso que se ha profundizado a partir de 2020 en el marco de la pandemia de covid-19 como resultado del incremento del trabajo virtual en la enseñanza, lo que plantea el desafío de su integración crítica al contexto de la educación formal en el que se encuentran inmerso en este proceso. En este marco, es importante señalar que donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores<sup>5</sup> y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que ellas ofrecen. En lo que concierne a la frecuencia de uso de las TIC en las aulas se articulan varios factores entre los que destaca la formación pedagógica del docente y sus concepciones previas sobre la utilidad educativa de estas tecnologías, también determinan su uso el dominio que los docentes tienen —o se atribuyen— de las TIC y su formación técnica (Coll, 2008).

En Uruguay, la incorporación de las TIC en la educación pública se articula principalmente en torno al Plan Ceibal,<sup>6</sup> creado en 2007, que constituye una oportunidad para desarrollar procesos de aprendizaje. En este sentido, se desarrolló el proyecto de extensión Sumando Miradas que, en una primera instancia, surge como parte constitutiva del Espacio de Formación Integral (EFI)<sup>7</sup> Plataforma Educativa de Ciencias en Malvín Norte (PEC) a través de la propuesta Aprendiendo Geografía Usando los Dispositivos Ceibal; posteriormente se extiende al Plan Ceibal a través de la propuesta La Geolocalización y su Aplicación en el Aula.

Uno de los principales objetivos de Sumando Miradas es problematizar la forma de vincularnos con el barrio mediante diversas aproximaciones cartográficas, entre ellas las TIC, y, al mismo tiempo, actuar como dispositivo específico para el desarrollo de la integración de las funciones sustantivas de la Udelar y sus disciplinas a nivel curricular. La propuesta Aprendiendo Geografía Usando los Dispositivos Ceibal fue desarrollada en dos ediciones con docentes y estudiantes de Facultad de Ciencias y

5 Aclaración: No obstante la imposición lingüística acerca de los modelos de género, a efectos de hacer más fluida la lectura de este documento, se usará el masculino genérico, que en todos los casos refiere a ambos sexos.

6 Plan Ceibal es un plan de inclusión e igualdad de oportunidades para apoyar con tecnología a las políticas educativas uruguayas. Tiene como objetivo generar equidad en el acceso a la tecnología a estudiantes del sistema educativo y provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>

7 Un Espacio de Formación Integral es un dispositivo de la Universidad de la República (Udelar) que, a través de sus funciones (investigación, extensión y enseñanza), propone generar prácticas educativas interdisciplinarias que pongan en vínculo el territorio y sus actores. Son dispositivos flexibles, que pueden desarrollarse a partir de diferentes formatos como cursos, talleres, pasantías, proyectos, con diferentes cargas horaria y duración (semestral, anual, etc.), y tener diferentes formas de reconocimiento curricular según los servicios y las características del EFI.

maestros y escolares de dos centros educativos del barrio Malvín Norte. En tanto, la propuesta La Geolocalización y su Aplicación en el Aula se desarrolló en dos ediciones en la Escuela de Verano de Plan Ceibal y constituyó un taller para la formación de formadores buscando un espacio de diálogo<sup>8</sup> entre educadores y formadores en el que el marco conceptual y los recursos didácticos elaborados se socializaron para su readaptación a nuevos contextos en el ámbito de la educación formal y no formal.

Se parte de dos premisas: la necesidad de hacer extensión en cuanto práctica integral y la importancia de interpelarnos sobre la forma en la que construimos nuestra imagen del barrio y, por tanto, las maneras en las que actuamos y nos relacionamos con y en él, constituyendo distintos procesos de conformación de territorio y territorialidades.<sup>9</sup> De esa manera, por un lado, entendemos que la integralidad, como clave de contradecir e interpelar las formas, procesos y productos sobre cómo aprendemos, enseñamos y conocemos se constituye en un abordaje que permite explicitar y problematizar las relaciones que se instalan en el territorio desde la perspectiva crítica (Haesbaert, 2004; Santos, 1996; Raffestin, 1980). En este marco se destaca el concepto de «ecología de saberes» propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2006) como desafío teórico, metodológico, ético y epistemológico en cuanto

... conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. [...], sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (pp. 67-68).

Por otro lado, resaltamos la importancia del uso de distintas técnicas y herramientas de construcción cartográficas (Corbett et al., 2009; Risler y Ares, 2013) para trabajar la percepción e integración del conocimiento, que indagan y rescatan el sentido de pertenencia y apego al territorio, y que invitan a complejizar una visión limitada de este. Pues, como apunta Edgar Morin (2001), el debilitamiento de una percepción global conduce al debilitamiento del sentido de la solidaridad, pues cada uno no percibe más que su vínculo orgánico con su ciudad y sus conciudadanos. Cabe destacar que Malvín Norte es un barrio caracterizado por una alta densidad poblacional, con numerosos complejos habitacionales entre los que destacan Euskalerría 70, Euskalerría 71 y Euskalerría 92, cooperativas de vivienda, así como asentamientos irregulares y realojos, en un contexto socialmente vulnerado (Isach, Abbadie, Folgar, Schön y Da Fonseca, 2021).

8 En el presente documento se entiende el término *diálogo* como un constructo que va más allá del intercambio, generando a partir de este algo nuevo.

9 El concepto de *territorio* no se trabaja explícitamente con los escolares, pero si se aborda implícitamente cuando explicamos que existen distintas formas de apropiaciones y que estas pueden contener relaciones de poder o vincularse con rasgos identitarios. Cabe resaltar que los conceptos geográficos (lugar, espacio, territorio/territorialidades) adoptados son abordados desde el paradigma de la geografía crítica.

Teniendo en cuenta esta complejidad característica del barrio se parte de la necesidad de explicitar dos niveles de percepción, el individual y el colectivo, para luego integrar las herramientas digitales disponibles en la plataforma del Plan Ceibal en una praxis que busca desnaturalizar el conocimiento en torno al barrio. En este sentido, se plantearon las siguientes preguntas ¿cómo perciben los niños su barrio, Malvín Norte? ¿Cómo cambia esta percepción mediante la utilización colectiva de técnicas de cartografía participativa y tecnologías digitales? ¿Contribuyen estas aproximaciones a la generación de espacios de integración?

El presente artículo se desarrolla en tres grandes apartados: en primer lugar, se explicita la propuesta llevada a cabo en las escuelas en el marco del EFI PEC en Malvín Norte, describiendo los contenidos y técnicas usados en los talleres; luego se aborda la experiencia en ámbito de formación a formadores (Escuela de Verano Plan Ceibal), y, por último, se busca reflexionar sobre el proceso y los aprendizajes resultantes.

## La experiencia Sumando Miradas

### Aprendiendo Geografía Usando los Dispositivos Ceibal en el Espacio de Formación Integral Plataforma Educativa de Ciencias en Malvín Norte

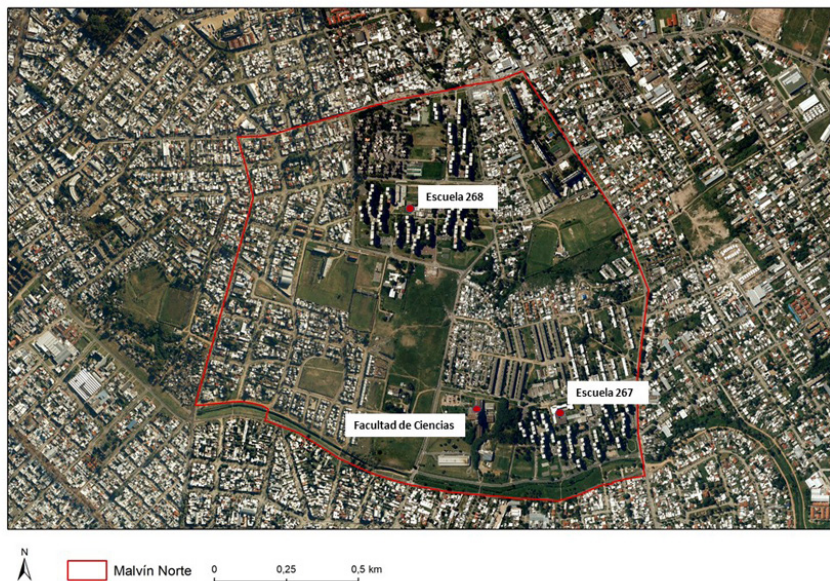
El EFI PEC es una propuesta coordinada por la Unidad de Extensión de Facultad de Ciencias que pretende fortalecer el vínculo de colaboración entre la facultad y otras instituciones educativas de Malvín Norte; en esta se desarrollan múltiples propuestas vinculadas a las distintas áreas de conocimiento. Como explicitan Patricia Iribarne, Stefany Horta y Marcela Ferreño (2017), el programa tiene por finalidad

... generar actividades colaborativas que permitieran a los estudiantes, investigadores y maestras indagar y experimentar de primera mano temas de ciencias naturales y exactas de una forma innovadora en los procesos de aprendizajes. A su vez, este programa se propone contribuir a la reflexión y análisis teórico/práctico sobre el rol de las actividades de comunicación, difusión, popularización y enseñanza de las ciencias por parte de los futuros profesionales.

En este marco, docentes del Laboratorio de Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental del Territorio (LDSGAT), del Instituto de Ecología y Ciencias Ambientales (IECA), implementaron la propuesta Aprendiendo Geografía Usando los Dispositivos Ceibal en los años 2017 y 2018, con escolares de cuarto año de las escuelas n.ºs 267 Euskadi y 268 Dr. Arturo Lussich de Malvín Norte (Figura 1). La propuesta constó de tres talleres y una presentación del trabajo en la Facultad de Ciencias en la Feria de Cierre que se lleva adelante anualmente (Figuras 2 y 3).

Figura 1.

Barrio Malvín Norte. Localización de los centros educativos involucrados en la experiencia Aprendiendo Geografía Usando los dispositivos Ceibal.



Fuente: elaboración propia a partir de imagen obtenida de [https://visualizador.ide.uy/ideuy/core/load\\_public\\_project/ideuy/](https://visualizador.ide.uy/ideuy/core/load_public_project/ideuy/).

La experiencia, que consiste en brindar herramientas para integrar el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza curricular de la Geografía, surge a partir de líneas de investigación que se desarrollan en el marco del LDSGAT, los contenidos curriculares presentes en el programa de Geografía de Educación Inicial y Primaria (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], Consejo de Educación Primaria [CEIP], 2008) vinculados a los temas de lenguajes cartográficos, sistemas de localización, representaciones espaciales (mapa, fotos aéreas, imágenes satelitales), conceptualización del lugar y del barrio; los recursos digitales disponibles en los dispositivos informáticos entregados a los alumnos por Plan Ceibal, específicamente los recursos de la categoría *Territorializar* presente en el portal <http://valijas.ceibal.edu.uy/>; y del posterior intercambio con estudiantes provenientes de las licenciaturas en Geografía, Geología y Biología de la Facultad de Ciencias.

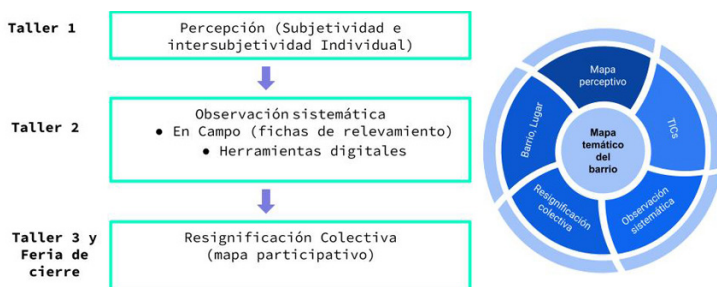
Antes de la instrumentación de los talleres en el aula, se llevó a cabo un encuentro con los maestros en el que se describieron las actividades y características de la propuesta a los efectos de incluir modificaciones y contextualizarla al grupo de estudiantes,



y también con el cometido de generar un espacio para que los maestros pudieran integrar la propuesta a los contenidos programáticos en desarrollo.

Durante la ejecución de la propuesta en el aula, los contenidos curriculares, las herramientas TIC y la información generada por los estudiantes de facultad fueron integrados jerarquizando temas y conceptos claves para que los maestros puedan abordar en actividades pre y postaller.

Figura 2. Esquema conceptual del diseño de los talleres. Elementos clave para la construcción del mapa temático del barrio



Fuente: elaboración propia.

El abordaje de los conceptos de lugar y de barrio son el disparador para identificar y problematizar los elementos materiales y las representaciones simbólicas en los que transcurre la vida social de los escolares. Se propone la reflexión conceptual a través de la realización de talleres con diversas actividades didácticas. Partiendo de la premisa que el taller es una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender, se organizaron tres talleres.

Durante el primer taller, se les pidió a los niños que, en forma individual, dibujaran el barrio. La generalidad en la consigna planteada tiene como objetivo limitar las orientaciones, evitando sesgar la actividad en función de los planteos de los facilitadores del taller. De esta forma, se elaboró un mapa perceptivo que apela a la memoria y destaca, por tanto, el componente subjetivo. Esta técnica permite el reconocimiento de los elementos significativos del territorio, así como la organización y la representación de información en forma sencilla, espontánea y creativa (De Alba, 2004).

Luego, se colectivizaron los mapas elaborados y se compararon con mapas elaborados previamente por estudiantes de Facultad de Ciencias. A través de la observación de los dibujos se explicita que todos tenemos interiorizada una idea de barrio que es distinta a la de los demás. La forma de vivenciar el barrio, el lugar, la ciudad, tiene que ver con

la percepción y sentido de pertenencia, emoción que hace una forma única de vivir el barrio, al mismo tiempo que constituye diversas formas de apropiaciones.

El barrio representa el territorio donde se expresan las relaciones de proximidad o de vecindad, apropiado y reconocido por sus habitantes o quienes transitan y actúan en él, otorgándole significados (Abbadie et al., 2019). En la conceptualización de barrio se trasciende el espacio geográfico, y establece un vínculo emocional con él, que lo transforma, por un lado, en un lugar (Tuan, 1990), y por otro en territorio con distintas apropiaciones y relaciones de poder (Saquet, 2015). Se construye así un ámbito, donde se suman miradas que trascienden desde la percepción individual a la colectiva, mi barrio, el de mi compañero, el nuestro.

El taller finaliza con la presentación de una actividad domiciliaria en la cual los niños seleccionan un lugar del barrio, lo visitan y completan una ficha de observación.<sup>10</sup> Se discute sobre las potencialidades de la observación pautada como estrategia de sistematización y relevamiento de información que permite luego ser analizada. Se suma así una nueva mirada a nivel individual, se transita desde la percepción subjetiva, a la observación sistemática y explícita mediada por los sentidos.

En el segundo taller se presentan y analizan los resultados de las actividades. Se genera un espacio en el que se discute sobre las diferencias entre la percepción subjetiva —lo que tenemos en nuestras cabezas— y la observación mediada por los sentidos y hecha en forma sistemática. El taller continúa con la presentación de las herramientas digitales de teledetección (fotos aéreas, imágenes satelitales e imágenes tomadas con Dron), como instrumentos que nos permiten adquirir nueva información. Se resalta el hecho de que estas herramientas nos permiten complementar y potenciar nuestros sentidos y acercarnos a otro modo de abordar el mismo objeto de estudio. Por ejemplo, se pueden ver cambios en el barrio mirando imágenes satelitales del presente y de fechas anteriores, podemos enfocarnos en el detalle de un área que nos interese o en el contexto en el que está inmersa, cambiando la escala de observación.

Posteriormente, los niños realizan un conjunto de actividades con la aplicación Google Maps de la plataforma del Plan Ceibal, ayudados por un tutorial elaborado por los docentes y estudiantes universitarios. El taller finaliza con una discusión acerca del uso de la tecnología en nuestro cotidiano y su utilidad; que, en este caso, permite ampliar la capacidad de observación. Se problematiza sobre la relevancia del uso reflexivo de la tecnología. Sumamos así otra mirada, la mediada por las herramientas digitales de teledetección y de la aplicación Google Maps.<sup>11</sup>

10 La ficha de observación «Acercando la mirada. Relevamiento de campo» constituye un registro de datos sobre el observador, la caracterización del sitio relevado (localización, fecha de relevamiento, estado del tiempo, registro fotográfico), y percepción del lugar seleccionado (¿Qué veo?; Este lugar es importante para mí porque...; Me gusta porque...; No me gusta porque...).

11 <https://www.google.com.uy/maps>.

El tercer taller retoma la mirada desde nosotros y se construye de forma colectiva el mapa del barrio. Desde el inicio de la propuesta se ha trabajado explicitando la percepción subjetiva, que ha sido enriquecida mediante la observación sistemática en el propio territorio y mediante las posibilidades de visualización que brindan las herramientas digitales. Entonces, ¿qué es el barrio? y antes y quizá más importante, ¿qué queremos mostrar?, ¿con qué intención vamos a construir un mapa? Se discuten sobre estos aspectos, por medio de la presentación de distintos tipos de cartografías además de los elementos constitutivos de un mapa, comenzando por su título, donde se explicita la intencionalidad del mapa. Para este taller, se elaboró un mapa base que consta de una delimitación territorial definida según el trabajo de los niños en los talleres anteriores. Sobre este mapa, los niños definen el título y, mediante referencias, posicionan los distintos elementos que deberían estar presentes en ese mapa.

La construcción del mapa colectivo acontece mediante dos actividades simultáneas. De modo individual, sobre un mapa base a escala A4, cada niño localiza espacialmente los lugares relevados en la ficha de campo ayudándose para ello con Google Maps. Luego, pasan al pizarrón para la sistematización de sus resultados y el armado del mapa colaborativo. La suma de miradas finaliza de esta forma, con un mapa que integra las percepciones y observaciones de los integrantes del grupo. Se intenta así resignificar en forma colectiva los conceptos abordados en los talleres anteriores que se materializan en la creación de un mapa temático del barrio, elaborado y contextualizado en conjunto por los escolares y sus maestros.

La experiencia trasciende el espacio del aula y los espacios vividos por los escolares y es socializada en una Feria de Cierre en la Facultad de Ciencias. En esta instancia se hace explícita la apropiación de la propuesta vivenciada en aula por parte de los escolares. Así, en el aprendizaje significativo, se reapropian de la experiencia y crean nuevas propuestas que dialogan con los conocimientos aprehendidos, a la vez que intercambian sus experiencias a través de la exposición del mapa generado y su proceso de construcción. Mediante una actividad propuesta e impartida por los escolares con los visitantes, se utilizan los recursos digitales para integrar nuevos elementos en el mapa temático del barrio. El mapa sigue creciendo, porque cada nueva participación suma miradas al mapa global y rescata así el carácter dinámico de los mapas según los actores que hacen parte de su construcción.

Figura 3.

Imágenes de distintas etapas de la experiencia Aprendiendo Geografía Usando los Dispositivos Ceibal.



- a) Mapa perceptivo elaborado por un escolar de 4.º año. b) Mapa perceptivo elaborado por un estudiante de Facultad de Ciencias. c) Cartelera escolar Sumando Miradas. d) Fichas de observación en terreno. e) Mapa base. f) Recorrido de la escuela hacia facultad. g) Mapa participativo en la Feria de Cierre

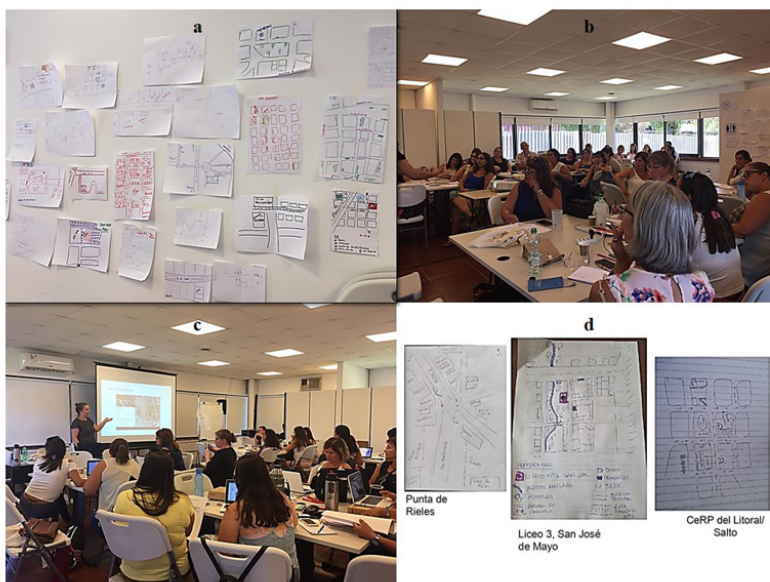
Fuente: elaboración propia.

## La geolocalización y su aplicación en el aula en la Formación de formadores: Escuela de Verano de Plan Ceibal

Con el objetivo de brindar herramientas a los docentes, de distintos niveles y distintas disciplinas, para el abordaje de lo territorial y el uso de herramientas digitales; esta propuesta se presentó en las ediciones 2020 y 2021 de la Escuela de Verano de Plan Ceibal en el área temática convivir, comprender, expresar o diseñar con el título de *La geolocalización y su aplicación en el aula*. Estos talleres, de un total de tres horas de duración, fueron dictados por el equipo docente que coordinó esta propuesta y en ellos se presentó la experiencia detallada anteriormente (Figura 4).

Figura 4.

Imágenes de distintas etapas de la experiencia La geolocalización y su aplicación en el aula, Escuela de Verano Ceibal.



a) Mapas perceptivos elaborados por los docentes. b y c) Instancia de taller. d) Mapas perceptivos hechos por los docentes en la aplicación Jamboard.

Fuente: elaboración propia.

El taller comienza de la misma forma que en la escuela, es decir, pidiendo a los docentes que dibujen el mapa del barrio de un centro educativo en el que trabajan. Luego se colectivizan los dibujos y se describen los elementos que presentan los mapas con énfasis en la identificación de la presencia de elementos orgánicos, funcionales al docente (paradas de ómnibus, almacenes, estaciones de servicios) y elementos significativos desde el punto de vista afectivo. Esta instancia es muy relevante ya que explicita el tipo de vínculo que genera el docente con el centro educativo en el que trabaja y le permite interpelarse sobre las razones que lo determinan. Se desarrollan además varios aspectos relacionados a la utilidad del uso de esta herramienta en el aula, lo que permite identificar los vínculos y relaciones que se generan entre los estudiantes, el barrio y el centro educativo. Se enfatiza en la importancia tanto de la información que se representa en el mapa y sus valoraciones como de los elementos que pertenecen al territorio, pero que no se dibujan en los mapas (el cero es dato), permitiendo interrogarse al respecto de qué factores determinan la ausencia de determinados elementos en los mapas perceptivos. Se reflexiona sobre el vínculo entre la geolocalización-georreferenciación de los elementos cartográficos y la percepción,

el sentido de pertenencia, identidad y apego que refleja la intención sobre estos. Así, se pretende contribuir a generar espacios de reflexión y problematización con los docentes sobre el ejercicio cartográfico en el aula para avanzar hacia la construcción del concepto de territorio como categoría densa, compleja que contiene a la historia que lo contiene (Achkar, 2010).

Luego, se presentan los principales contenidos abordados en el segundo y tercer taller, disponibilizando todo el material elaborado para su implementación (ficha de observación, tutorial para el uso de Google Maps). Durante esta presentación se procura generar una instancia de diálogo en la que los docentes presentan sus experiencias de trabajo en el aula.

En los talleres de Plan Ceibal se presenta también las plataformas de bases de datos espaciales del país y de disponibilidad libre a las que se pueden acceder como recurso didáctico para observar, caracterizar el barrio, analizar las dinámicas espacio-temporales y profundizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y creación en el aula.

## En diálogo con las experiencias

La propuesta desarrollada en el marco del EFI PEC, construida de modo colaborativo entre estudiantes, docentes universitarios y maestros, permitió a la comunidad educativa realizar un aprendizaje contextualizado del contenido del programa curricular de Geografía, y adquirir además habilidades para el manejo de herramientas tecnológicas. De esta manera, se compartió una experiencia donde la praxis retroalimenta los contenidos teóricos y metodológico-didácticos, generando nuevas relaciones dialécticas entre los centros educativos participantes.

En cuanto a los contenidos teóricos, la experiencia en su conjunto destaca el valor del mapeo participativo y las cartografías como una herramienta que contribuye a la comprensión del mapa como acto político (Sletto, Bryan, Torrado, Hale y Barry, 2013), en que a través de las representaciones espaciales se construye un sentido de identidad común, que parte del plano individual (Talleres 1 y 2) y se extiende en relación con el otro, transformándose en una construcción colectiva, la clase, la escuela, las instituciones del barrio, el lugar de la comunidad educativa (Taller 3).

En este marco el mapa, al actuar de eje estructurante, se constituyó tanto en un fin como en un medio pedagógico en el que se entretejieron y articularon los contenidos curriculares, la percepción individual y sus significados personales mediante la elaboración del mapa perceptivo y también, mediante su socialización, la comprensión y reconocimiento del otro. En este proceso se explicitaron las conceptualizaciones subjetivas (Taller 1), y el proceso sistemático de observación mediado por nuestros sentidos y ampliado a través del uso de tecnologías, que se integran al proceso de enseñanza-aprendizaje añadiéndole valor en conformidad con el planteo de César Coll (2008). En concomitancia, se destaca que el mapa permite reconocer la información ambiental especializada, analizarla y comprenderla y, por lo tanto, posicionarnos

sobre las configuraciones territoriales de las que somos parte, lo que permite la deconstrucción de esa realidad, que muchas veces se da por establecida en los mapas «tradicionales» (Álvarez-Larrain y McCall, 2019). En este punto, en la construcción colectiva del mapa «de la clase», se sistematiza una construcción que identifica lo «común», capaz de ser representado en variables georreferenciadas, cuantificadas, categorizadas, analizadas. De esa manera, el mapa, como proceso cognitivo, puede transformarse en el punto de partida desde donde reflexionar, pensar o proyectar acciones dentro del aula e incluso ampliarse a la comunidad educativa y del barrio, y así deconstruir las visiones territoriales establecidas como acción política de reconocimiento del otro y sus intereses (Gil y Gómez, 2019).

Trabajar el barrio en la escuela desde la percepción, redimensiona al mapa como resultado de un trabajo colectivo que cumple una función a la interna del colectivo para poder pensar los lugares, apropiarse, empoderarse como ciudadanos y así poder transformar nuestras relaciones con el territorio. En este sentido, la presentación de esta experiencia en la muestra del EFI PEC constituyó un ejemplo en que el «mapa de la clase» trascendió sus límites para rescatar los trayectos vividos por quienes habitan ese espacio común e invitan a otros identificar elementos en el mapa o a integrar nuevos. Así, el mapa develó su carácter dinámico convocando a sumar a otros a reconocerse, a ser parte; esto explicita, por tanto, su potencialidad en la creación de sentido de una identidad colectiva. Incluso como punto de partida para abordar la otredad. Aquí se visualiza el potencial de esta metodología para generar espacios que permitan reflexionar sobre la integración barrial de Malvín Norte trascendiendo el ámbito escolar.

Por otra parte, en esta experiencia también se destaca el potencial del uso de las TIC en los procesos educativos y formativos, más aún en momentos de una pandemia como la que vivimos en la actualidad. Aun así, no debería ser la única herramienta que se implemente (Coll, 2008); en esta experiencia, el uso de las TIC se integró a la construcción de conocimientos con combinación de experiencia, interpretación e interacciones estructuradas entre los integrantes del aula. Por esto, el alumno activo aprende mejor que un alumno en un rol pasivo, donde recibe solo la información, como señala Paulo Freire (1968) cuando hace alusión al modelo de educación «bancaria». El uso de las TIC, en este contexto, brinda una herramienta constructivista que puede generar nuevas experiencias en el proceso de aprendizaje porque pone al alumno en un rol activo (Hernández, 2008). Por ejemplo, las consignas propuestas a los escolares para localizar su casa y la escuela, mediante el uso de Google Maps, motivó su interés por conocer otros elementos del barrio, y además trascendió su entorno inmediato al buscar la localización de ciudades de otros países y continentes. En tal sentido, se destaca la apropiación de la herramienta y su potencial para abordar diversas temáticas vinculadas a los intereses de los escolares. Se generó un espacio para la reflexión acerca de las posibilidades que nos brindan tales tecnologías y la necesidad de su uso reflexivo y crítico para el análisis territorial y comprensión de las complejidades ambientales.

Esta experiencia irrumpió en el proceso educativo desarrollado en el aula y por tanto constituyó una experiencia limitada a tres talleres. Las limitantes de tiempo y número de instancias han sido identificadas como debilidades en la implementación del programa EFI PEC (Iribarne et al., 2017). En tal sentido, para la apropiación y desarrollo de esta propuesta resultó fundamental el intercambio entre los docentes-educadores reconociendo que será el maestro quien sostendrá y dirigirá el proceso y las múltiples posibilidades de desarrollo que esta propuesta plantea. Se destaca entonces la relevancia de construir espacios conjuntos con los docentes que permitan abordar aspectos conceptuales y metodológicos acorde a los tiempos educativos del grupo de escolares y los contenidos programáticos que el maestro efectivamente desarrollará en su planificación anual. Durante el desarrollo de esta propuesta se organizaron instancias de intercambio con los maestros que permitieron su ajuste y la generación de recursos didácticos acordes a los intereses y necesidades planteadas. En este punto destacamos que, más que las limitantes de duración y frecuencia de los talleres desarrollados en el aula, el aspecto clave en relación con la construcción de procesos educativos significativos se centra en la apropiación de los maestros que son en definitiva los conductores de estos procesos.

En este marco, resaltamos la pertinencia de promover instancias de articulación e intercambio junto con maestros, docentes y estudiantes de Facultad de Ciencias que participarán de la propuesta educativa en consonancia con Iribarne et al. (2017). Desde el EFI PEC se ha avanzado en la organización de un módulo teórico previo al inicio de las actividades en las escuelas, de carácter obligatorio para los estudiantes a los que pueden asistir también los docentes, donde se reflexiona sobre distintos elementos del quehacer educativo: vínculo ciencia-sociedad, extensión, interdisciplina; contexto socio territorial de Malvín Norte; el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la escuela. Si bien no se desconocen las dificultades operativas en la construcción de estos espacios, la participación de los maestros fortalecería la praxis educativa enriqueciendo el vínculo entre la Facultad de Ciencias y las instituciones educativas nucleadas en torno al EFI PEC.

Resulta también importante destacar la pertinencia de generar espacios que promuevan las experiencias desarrolladas en el marco del EFI PEC más allá del ámbito de Malvín Norte. Esto permitiría adaptarlas a otros contextos de enseñanza, para reflexionar sobre la praxis docente, su rol docente, la transversalización de los temas curriculares acorde a la realidad de los educandos e incentivar el desarrollo de ideas para la construcción de nuevas propuestas educativas. En tal sentido, se destaca la buena evaluación de la presente propuesta en el marco del espacio de formación a formadores articulado por la Escuela de Verano del Plan Ceibal; ambas ediciones recibieron nivel de satisfacción general de 78-79 % muy satisfactorio (Ceibal, 2021; 2020). Cabe señalar también que luego del taller presencial dictado en 2020 el equipo docente recibió la invitación de organizar otra actividad en el marco del Programa PAEPU del Codicen (Proyecto de Apoyo a la Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay) para la formación de formadores regionales del área



de Ciencias Sociales que trabajan con maestros de escuelas de tiempo completo de todo el país. Si bien debido a la situación de pandemia esta actividad no se llevó a cabo, se pone en evidencia la pertinencia de potenciar y articular instancias de formación de formadores que tendrían la particularidad de presentar experiencias concretas lo que facilita su readaptación a la vez que constituye una instancia de intercambio que enriquece al conjunto de los participantes.

El conjunto de estas reflexiones apoya el planteo de Iribarne et al. (2017) e Iribarne, Eliana Arismendi, Horta, Laura Bruzzone y Soledad Camacho (2019), quienes sostienen que el desarrollo de estas experiencias supone un espacio innovador para acercar la ciencia a la escuela primaria y despierte el interés de los escolares. Asimismo, constituye un espacio de formación integral para los estudiantes universitarios, quienes, al vivenciar la práctica, adquieren habilidades de trabajo en grupo y comparten y adecuan el conocimiento científico para su divulgación con los escolares, a la vez que estrechan el vínculo entre los docentes y estudiantes y generan lazos de confianza al trabajar en la creación de los talleres de modo colaborativo. De esta forma, la experiencia se configura en un espacio para vincular la extensión con la enseñanza y promover el desarrollo académico y la formación disciplinaria curricular, contextualizada en consonancia con la concepción de extensión en su dimensión pedagógica en cuanto metodología de aprendizaje integral y humanizadora, donde no hay roles estereotipados y todos pueden aprender y enseñar (Universidad de la República [Udelar], 2009).

Continuar y fortalecer el desarrollo de estas experiencias articuladas en un programa más amplio debiera constituirse en un proyecto que dinamice y catalice la enseñanza de las ciencias en el ámbito escolar. Esto adquiere fundamental importancia si se considera que en la gran mayoría de los mapas perceptivos dibujados por los niños no se señalaba a la facultad; y cuando el edificio se dibujaba presentaba grandes dimensiones a modo de castillo presentándose como un «inalcanzable». En tal sentido, esta experiencia permitió interpelar al equipo docente sobre la relación que establece como «vecino» en un territorio; pero, además, instala la necesidad de interpelar sobre los modos en que la ciencia (en este caso a través de una facultad) es percibida por los escolares. A modo de propuesta, resulta pertinente proponer una síntesis de las distintas experiencias desarrolladas en el EFI PEC con énfasis en las modalidades de percepción de la actividad científica. Este análisis debiera incorporar los aportes de todos los involucrados: maestros, escolares, estudiantes y docentes de Facultad de Ciencias, y también a los vecinos. Se generaría así un insumo orientador para articular las distintas propuestas desarrolladas en la Plataforma en un marco común que promoviera la reflexión crítica sobre la enseñanza de las ciencias en la escuela. Además, este análisis debiera retroalimentarse en instancias de formación de formadores, y otros ámbitos educativos.

Profundizar sobre el quehacer científico y los procesos de enseñanza-aprendizaje entorno a este, así como establecer un diálogo de saberes entre actores e instituciones sociales en los ámbitos educativos resulta de especial relevancia no solo como elemento motivador en la formación de futuros científicos, sino y sobre todo porque al

familiarizarse con la actividad científica se internalizan conocimientos para identificar y resolver problemas que permitan abordar los desafíos del presente siglo (Arteaga, Armada y Del Sol, 2016). De esta forma, se desarrollaría el proceso de extensión entendido como «un proceso dialógico y bidireccional que redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación» (Udelar, 2009).

## Agradecimientos

Al trabajo colaborativo con Valentina Otero, Agustín Urtiaga y Romina Sanabria en la elaboración de los talleres, actividades didácticas y tutoriales de Google Maps.

A las maestras Daniela Fellay y Rocío Curtina, a los estudiantes de cuarto grado de los años 2017-2018, y a las escuelas n.ºs 268 y 267 por el compromiso, el apoyo y la retroalimentación para la generación de los recursos didácticos y prácticas desarrolladas.

Al Espacio de Formación Integral Plataforma Educativa de Ciencias en Malvín Norte por la posibilidad de participar, la disponibilidad y los recursos dispuestos.

Al Plan Ceibal por promover encuentros para el diálogo con formadores y la reflexión en torno al quehacer educativo.

Todos los autores contribuyeron por igual al presente trabajo.

## Referencias

- ABBADIE, L., BOZZO, L., DA FONSECA, A., FOLGAR, L., ISACH, L., ROCCO, B.,... VIÑAR, M.E. (2019). Del barrio a las territorialidades barriales: revisitando categorías desde experiencias de trabajo en cuatro barrios de Montevideo. En S. AGUIAR, V. BORRAS, L. FERNÁNDEZ y M. PÉREZ (Eds.), *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 275-301). Montevideo: La Diaria-Intendencia de Montevideo. Recuperado de [https://www.fes-uruguay.org/fileadmin/user\\_upload/Habitar\\_Montevideo.pdf](https://www.fes-uruguay.org/fileadmin/user_upload/Habitar_Montevideo.pdf).
- ACHKAR, M. (2010). Territorio ¿Concepto clave para analizar las transformaciones en el siglo XXI? En A. DOMÍNGUEZ y L. PESCE (Eds.), *Lecturas y análisis desde la(s) geografía(s) 2* (pp. 145-153). Montevideo: Departamento de Geografía, CFE, ANEP.
- ÁLVAREZ-LARRAIN, A., y MCCALL, M. K. (2019). Herramientas y actividades de mapeo participativo para estudios de arqueología del paisaje. En P. S. URQUIJO TORRES y A. VIEYRA (Eds.), *Geografía y ambiente desde lo local* (pp. 277-304). Ciudad de México: CIGA, UNAM.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP), Consejo de Educación Primaria (CEIP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP, CEIP.
- ARTEAGA, E., ARMADA, L., y DEL SOL, J. L. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176.
- COLL, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72(1), 7-40.
- CORBETT, J., DEVOS, S., DI GESSA, S., FARA, K., FIRMIAN, I., LIVERSAGE, H., ... OMAR, R. (2009). *Buenas prácticas en cartografía participativa. Análisis preparatorio para el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA)*. Roma: FIDA.

- DE ALBA, M. (2004). Mapas mentales de la Ciudad de México: una aproximación psicosocial al estudio de las representaciones espaciales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 19(1), 115-143. Recuperado de <https://doi.org/10.24201/edu.v19i1.1197>.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>.
- FREIRE, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GIL, N. I., y GÓMEZ, J. I. (2019). La cartografía participativa como herramienta para la acción política, dos estudios de caso en espacios rurales y urbanos en Colombia. *Cardinalis*, (12), 290-316.
- HAESBAERT, R. (2004). Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade. En *Seminário Nacional sobre Múltiplas Territorialidades*, 1. Porto Alegre: Anais. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>
- HERNÁNDEZ, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35.
- IRIBARNE, P., HORTA, S., y FERREÑO, M. (2017). Extensión universitaria, prácticas integrales y transformación de la enseñanza: el caso de la Plataforma de Ciencias en Malvín Norte. *Jornadas de Investigación en Educación Superior*. Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- IRIBARNE, P.; ARISMENDI, E.; HORTA, S.; BRUZZONE, L., y CAMACHO, S. (2019). Unidad de Extensión de Facultad de Ciencias: creación, consolidación y perspectivas. En *Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios 2008-2018* (pp. 211-221). Montevideo: SCEAM, Universidad de la República. Recuperado de [https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/12/CSEAM\\_Tejer-la-red\\_DIGITAL\\_compressed.pdf](https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/12/CSEAM_Tejer-la-red_DIGITAL_compressed.pdf).
- ISACH, L., ABBADIE, L., FOLGAR, L., SCHÖN, F., y DA FONSECA, A. (2021). Entre Malvín Norte y Punta de Rieles: poniendo en diálogo sus territorialidades y representaciones. En M. PÉREZ SÁNCHEZ, L. ABBADIE, J. ALVES, L. FOLGAR y L. ISACH, *Territorio e integralidad: experimentando lo común* (pp. 83-102). Montevideo: Programa Integral Metropolitano-CSEAM, Universidad de la República.
- MORIN, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RAFFESTIN, C. (1980). *Por una geografía do poder*. San Pablo: Ática.
- RISLER, J., y ARES, P. (2013) *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- SANTOS, M. (1996). *A natureza do espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. San Pablo: Hucitec.
- SAQUET, M. A. (2015). *Por una geografía de las territorialidades y las temporalidades. Una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial*. La Plata: FAHCE, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/50>.
- SLETTO, B., BRYAN, J., TORRADO, M., HALE, CH., y BARRY, D. (2013). Territorialidad, mapeo participativo y política sobre los recursos naturales: la experiencia de América Latina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 22(2), 193-310.
- TUAN, Y. (1990). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Nueva York: Columbia University Press.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (2009, octubre 27). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. (Resolución n.º 5). Recuperado de <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcco03b902f/f200247a7f556d23032576550069e060>.

# CortÁ: acercando cultura en cuarentena

Clara Pérez Pucci,<sup>1</sup> Ignacio Bruné,<sup>2</sup> Juan Andrés Frugoni,<sup>3</sup> Leticia Lorier,<sup>4</sup>  
Magela Rodríguez,<sup>5</sup> Marcela Tancredi,<sup>6</sup> María Lilian González,<sup>7</sup>  
Néstor Bermúdez,<sup>8</sup> Patricia Sedes<sup>9</sup>

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.71.10>

## Resumen

Esta reseña presenta el proyecto «CortÁ: cortometrajes accesibles. Recepción y adecuación de componentes de SPS, LS y AD en contenidos audiovisuales», que se llevó adelante en el contexto de la primera edición del Espacio de Formación Integral Comunicación y Accesibilidad de la Facultad de Información y Comunicación y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. El trabajo enfatiza en los aciertos, posibilidades y desafíos de esta propuesta integral e interdisciplinaria. En primera instancia, se desarrollan los antecedentes que lo posibilitan y justifican; luego, se presentan el recorrido y las tensiones entre el diseño y ejecución del EFI en el marco de la emergencia social y sanitaria de covid-19. El artículo finaliza con la presentación de la evaluación realizada por los docentes y estudiantes participantes y las proyecciones de trabajo asociadas.

**Palabras clave:** Derechos humanos, discapacidad, accesibilidad.

## Fundamentación y antecedentes

El proyecto de extensión «CortÁ: cortometrajes accesibles. Recepción y adecuación de componentes de SPS, LS y AD<sup>10</sup> en contenidos audiovisuales» resultó aprobado en la Convocatoria a Proyectos de Extensión relativos a Derechos Humanos 2020 de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). El proyecto

- 1 Licenciatura en Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE, Udelar). [claraperezpucci@hotmail.com](mailto:claraperezpucci@hotmail.com).
- 2 Licenciatura en Comunicación, Facultad de Información y Comunicación (FIC), Udelar. [ignaciobruné@gmail.com](mailto:ignaciobruné@gmail.com).
- 3 Tecnicatura Universitaria en Interpretación y Traducción de Lengua de Señas Uruguaya (TUILSU), FHCE, Udelar.
- 4 FIC, Udelar.
- 5 Licenciatura en Comunicación, FIC, Udelar.
- 6 FHCE, Udelar.
- 7 Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Udelar.
- 8 Licenciatura en Lingüística, FHCE, Udelar.
- 9 TUILSU, FHCE, Udelar.
- 10 SPS: 'subtitulado para sordos'; LS: 'lengua de señas'; AD: 'audiodescripción'.

original incluía el diseño de un ciclo de exhibición, estudio y sensibilización con cortometrajes uruguayos que incorporaran componentes de accesibilidad audiovisual: lengua de señas, subtítulo descriptivo (SD) y audiodescripción. Para ello, se generaron las herramientas accesibles de cortometrajes seleccionados con alternativas de SD, LS y AD, ya que el objetivo era focalizar en la recepción de tales componentes con el fin de indagar cuáles eran las formas más adecuadas para los destinatarios uruguayos. Esta planificación original tuvo que ser revisada debido a la emergencia social y sanitaria atravesada por nuestro país. Sin embargo, la fundamentación del proyecto de extensión, en lugar de revisarse, tomó mayor visibilidad. La emergencia social y sanitaria redujo las barreras que impiden a colectivos de personas en distintas condiciones de vulnerabilidad el ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad y no discriminación (personas en situación de discapacidad, sordos, adultos mayores, migrantes, entre otros).

Existen diversos marcos normativos, tanto nacionales como internacionales, que reconocen y aseguran derechos a estos colectivos de personas en condiciones de vulnerabilidad. Uno de estos es la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, al cual Uruguay adhirió mediante la Ley n.º 18.418 en 2008 (Uruguay, 2008b). Al materializar este tratado internacional de protección de derechos humanos en la legislación nacional, nuestro país adquirió compromisos, es decir, el Estado se ve obligado a proteger y garantizar el pleno goce y ejercicio de los derechos que se encuentran en dicho tratado, que impactan en la cotidianidad y calidad de vida de las personas en situación de discapacidad. La convención refiere en su artículo 9 a la accesibilidad, en su artículo 21 a la libertad de expresión y en el artículo 30 al ocio y esparcimiento. Se estipula que el acceso a la cultura es un derecho y los productos audiovisuales deben ser presentados en diversos formatos en aras de garantizarlo. De esta misma forma, en 2001, se promulgó la Ley n.º 17.378 (Uruguay, 2001), que en su artículo primero reconoce la lengua de señas uruguaya (LSU) como lengua natural de las personas sordas y sus comunidades, y se plantea como objetivo eliminar las barreras comunicacionales existentes para estas comunidades.

En 2008 se aseguraron derechos de las personas migrantes: la Ley n.º 18.250 (Uruguay, 2008a) en su primer capítulo establece la igualdad de derecho con los nacionales, y en el tercero se reconoce el derecho al acceso a la información y la integración sociocultural de las personas migrantes. La Ley n.º 19.430 (Uruguay, 2016) reconoce y adhiere al tratado de la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, que en su artículo 14 reconoce el derecho a la libertad de expresión, de opinión y al acceso a la información. Es atendiendo a este marco normativo que este proyecto pretende contribuir al trabajo en conjunto con las personas que, sin contar con componentes de accesibilidad

comunicacional, no tienen garantizado el goce de derechos como el acceso a la cultura y al ocio.

El Espacio de Formación Integral (EFI) en el que se enmarca este proyecto de extensión aborda la accesibilidad desde una perspectiva de derechos humanos para dar respuesta a las barreras que una porción de la población (personas en situación de discapacidad, personas sordas, adultos mayores, migrantes, entre otros) encuentra para acceder a la información, la comunicación y la cultura.

El movimiento social por los derechos de las personas en situación de discapacidad tiene la máxima *nada sobre las personas en situación de discapacidad sin las personas en situación de discapacidad*. Este lema sintetiza la lucha de un colectivo que históricamente ha tenido un rol periférico en la toma de decisiones, de acciones, de desarrollos que tienen un impacto directo en su calidad de vida. Este lema responsabiliza a quienes se embarcan en la ejecución de proyectos asociados a la temática de incluir a los colectivos en todas las fases de acción, con una participación activa y reconociendo sus saberes. Es en este sentido que en este proyecto de extensión participaron la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR) y la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay (UNCU), dos de las organizaciones de la sociedad civil más antiguas del Uruguay que luchan por la reivindicación y el reconocimiento de los derechos de los sordos y de las personas en situación de discapacidad visual. En el caso de ASUR, ha venido conquistando derechos de acceso a la cultura con la inclusión en la educación de la LSU desde 1989. Restan aún los espacios de recreación y entretenimiento y la inclusión progresiva de la interpretación en LSU en la televisión de aire uruguaya a través de la Ley n.º 19.307 (Uruguay, 2014), conocida como Ley de Medios, promulgada en el 2014 y regularizada por el poder ejecutivo en el 2019. La Red MATE de UNCU ha realizado ya, en tres ediciones, un ciclo de cine accesible coorganizado por Okurelo Cine, la Universidad Católica del Uruguay y el Centro Cultural España. La edición de 2020 también contó con la coorganización de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) como parte del plan para la etapa de exhibición de este proyecto.

Mención aparte merece el hecho de que la Universidad de la República (Udelar) no toma el tema de la accesibilidad audiovisual (AAV) como parte de su currícula; es allí donde la propuesta del proyecto y la continuidad del EFI se hace relevante. La Udelar no tenía hasta el momento la temática en sus currículos, dado que quienes egresan no consideran la accesibilidad comunicacional como una posible fuente de trabajo o como una tarea que les puede ser encomendada. A partir de estos procesos es que se identificó, en conjunto con las instituciones, la necesidad de trabajar sobre la temática AAV.

Con respecto a los antecedentes específicos del espacio de formación, se destacan el EFI Literatura en LSU —dedicado a la adecuación de textos literarios clásicos en español a la LS, en el que se produjo textualidad en LSU con subtítulos para que fueran accesibles para la comunidad oyente— y el EFI Subtitulado, con dos ediciones (2017 y 2018), enfocado en el subtitulado para sordos. En este último participaron

estudiantes sordos y oyentes, por lo que también se abordó de forma introductoria el subtítulo de videgrabaciones en LSU, cuyo público objetivo es la comunidad oyente. En el marco de este EFI, se tomó contacto con jóvenes sordos estudiantes del Liceo n.º 32 de Montevideo para indagar sobre preferencias y adecuación de la elaboración de los subtítulos en varios de los parámetros usados en el SPS. Además, la Tecnicatura en Interpretación y Traducción Lengua de Señas Uruguaya-Español (TUILSU) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), a través de su programa de extensión e investigación TRELUSU (Textualidad Registrada en Lengua de Señas Uruguaya), trabaja sobre la lingüística de la LSU, la producción de videgrabaciones de LSU como escritura, la traducción del español escrito a la LSU videgrabada y el estudio sobre el subtítulo descriptivo.

Finalmente, desde 2016, la FIC viene trabajando en el área de traducción audiovisual, vinculando el campo de la comunicación, las ciencias del lenguaje y los estudios de traducción. En ese marco se incluye el Laboratorio de Traducción Audiovisual como oferta de Educación Permanente, del que participaron docentes de la Udelar y de universidades extranjeras y que ya tuvo su tercera edición en el 2019; en 2020 se ofreció el curso de Educación Permanente Accesibilidad Audiovisual: Módulo Subtitulado. Desde 2017, la temática de la accesibilidad se incorpora con módulos dedicados específicamente al SD, la LS y la AD. Además, en 2019 se organizó el Ciclo de Accesibilidad Audiovisual, apoyado por el Espacio Interdisciplinario, en el que se desarrollaron diferentes actividades de formación, divulgación y experimentación en AAV. En él participaron especialistas y académicos de Uruguay, Argentina, Brasil y España y representantes del sector público y privado, así como organizaciones civiles.

## Presentación del proyecto CortÁ

El proyecto «CortÁ: cortometrajes accesibles. Recepción y adecuación de componentes de SPS, LS y AD en contenidos audiovisuales» se propuso desde su diseño una metodología de investigación-acción (Lewin, 1992) que integrara a la población destinataria como actores protagonistas en todo el proceso. Una de sus líneas transversales es la indagación sobre diferentes posibilidades en las formas en que se hace la audiodescripción, la inserción de los subtítulos y la lengua de señas uruguaya. Mediante distintas dinámicas de exploración, se propuso identificar qué formas resultan mejores para los destinatarios uruguayos y por qué el espectador puede dar sentido completo y no fragmentado a la obra. En este sentido, CortÁ tiene una dimensión de investigación del tipo exploratoria. Se propuso un abordaje enfocado en la recepción de los contenidos accesibles y que se encuadra metodológicamente dentro del tipo de estudios realizados en el campo de la traducción audiovisual.

El objetivo general propuesto fue generar un espacio de promoción de derechos humanos, en el que se fomentara el derecho a la comunicación, la información y el acceso a la cultura por medio de la accesibilidad audiovisual. Los objetivos específicos

fueron: 1) generar conocimiento interdisciplinario sobre comunicación y accesibilidad; 2) hacer un estudio de recepción que permita avanzar en estudios de cuáles son las formas más adecuadas de los componentes para los destinatarios uruguayos, y 3) generar cortos audiovisuales con componentes de accesibilidad: lengua de señas uruguaya, subtítulo descriptivo y audiodescripción. Además, se propuso hacer un ciclo de exhibición que permita que tanto los usuarios destinatarios y sus comunidades puedan disfrutar de una experiencia cinematográfica accesible.

El proyecto se diseñó en cuatro grandes campos de desarrollo: formación (julio-agosto 2020), producción (setiembre 2020-febrero 2021), exhibición (octubre-noviembre 2020) y estudio de recepción (diciembre 2020-abril 2021). Las particularidades del año influenciaron en que el cronograma previsto haya tenido que sufrir ajustes y modificaciones, que se presentarán más adelante.

El bloque de formación estuvo compuesto por cuatro módulos temáticos: accesibilidad y audiovisual, audiodescripción, subtítulo y lenguas de señas en medios audiovisuales. En el primer módulo se incluyó una presentación específica sobre el enfoque de derechos humanos asociados a la discapacidad y cómo este se relaciona con una noción más amplia sobre el abordaje del concepto de accesibilidad. Asimismo, fueron trabajados aspectos propios del lenguaje audiovisual y su pertinencia con el eje principal: la accesibilidad. Los siguientes módulos fueron enfocados en las especificidades de cada herramienta:

- audiodescripción, entendida como la locución de información significativa de una imagen, con el fin de describirla dentro de una pieza audiovisual;
- subtítulo descriptivo, entendido como una combinación de texto y gráficos en pantalla en representación de los discursos orales, el contenido verbal y no verbal, la información suprasegmental y los efectos sonoros, que pueden ser tanto intralingüísticos como interlingüísticos —en suma, una simplificación textual o efectos gráficos con el fin de enriquecer la comprensión—, y
- lengua de señas, en la que se empleó la lengua de señas uruguaya, lengua natural de la comunidad sorda del Uruguay que, como otras lenguas de señas, se caracteriza por ser visogestual y percibida con la mirada. En el audiovisual, como los subtítulos, es un elemento más de la imagen.

Una vez culminada la etapa de formación (julio-agosto), se dividió a los estudiantes por herramienta (esto es, un subgrupo se dedicó a la AD, otro al SD, etcétera); cada grupo tenía un docente referente. Los distintos subgrupos de trabajo fueron interdisciplinarios (en todos los subgrupos participaron estudiantes de ambas facultades). La conformación, a su vez, tuvo en cuenta que el campo de producción estuviera en sintonía con las formaciones académicas de los estudiantes y sus preferencias particulares a la hora de trabajar con los cortometrajes.



En la etapa de producción (setiembre-febrero), se trabajó con tres cortometrajes uruguayos. Tanto la selección de los audiovisuales como la cesión de derechos fue posible gracias al trabajo en conjunto con Montevideo Audiovisual, que integra el departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo. Estos fueron tres audiovisuales de ficción uruguayos: *La peste*, cortometraje de los géneros drama y horror dirigido por Guillermo Carbonell y producido por Murdoc en 2017; *La esperanza*, cortometraje del género drama del director Martín Estizarreguy y datado en 2015, y el capítulo «Lunas con dormilones», de *Artistonautas*, una serie animada infantil dirigida por Juan Carve y producida por Chucho.tv en 2015. En esta etapa, se subdividieron nuevamente grupos de estudiantes y fue por cortometraje a intervenir. Los estudiantes, con el acompañamiento de los docentes referentes, se encargaron del guionado de la AD, el diseño de la LS y el SD respectivamente, es decir, de delimitar los aspectos creativos de cada herramienta en sus dos versiones: una tradicional, que se ajustaba a recomendaciones o estándares existentes, y otra creativa, con una apuesta de la integración de la herramientas de accesibilidad en mayor consonancia con la propuesta estética y narrativa del film y que a su vez tenía por objetivo resultar una mejor experiencia de recepción para los usuarios.

Finalmente, se reorganizaron los diferentes subgrupos según las disciplinas y tareas a ejecutar en la fase final de producción del proyecto. Dependiendo de la formación específica de cada estudiante, le fue asignado un nuevo grupo de trabajo. Estos grupos fueron los encargados del montaje, corrección de estilo, locución, cámara, edición de sonido, traducción español-LSU, entre otros.

Cada subgrupo tuvo docentes orientadores de conformación interdisciplinaria. Se diagramó la fase de producción como continuación de la formación y con una fuerte apuesta al desarrollo de exploración creativa. Las tareas de edición y montaje fueron llevadas a cabo por estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la FIC; la corrección de estilo de la locución de la AD y los SD fue asignada a estudiantes de la Licenciatura en Lingüística y de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo de la FHCE, y la traducción de español a LSU fue trabajada por estudiantes de la TULSU.

Siguiendo la máxima referida antes, el proyecto CortÁ fue planificado con la intención de generar instancias de testeo de las herramientas de accesibilidad con las organizaciones sociales y sus integrantes en representación de los usuarios finales. Una vez adaptados los cortometrajes, un primer borrador de la locución de la AD fue testeado por UNCU. Dadas las restricciones sanitarias, en esa instancia participó un estudiante por cortometraje. Estos fueron presentados a un grupo compuesto por tres mujeres adultas y dos jóvenes. Luego del intercambio, en el cual los sujetos dieron sus comentarios sobre el trabajo realizado y sus posibles mejoras, los estudiantes recogieron los datos surgidos en la validación e hicieron los ajustes pertinentes para la construcción de una nueva grabación de la AD. En lo que respecta al testeo de la LSU y el SD, no se logró la coordinación de una instancia de testeo con

ASUR; sin embargo, hubo participación activa de personas sordas en todo el proceso del EFI, ya que contaba con estudiantes y docentes sordos de la TUILSU. Esto permitió desarrollar valerosos conocimientos y sortear desafíos no solo a nivel formativo, sino también experiencial, lo cual fue clave a la hora de trabajar con los cortometrajes.

A raíz de la situación sanitaria, la cuarta etapa, en que se preveía la exhibición en liceos y escuelas de los cortometrajes adaptados en el marco del EFI, tuvo que ser ajustada. Es así que fue incorporado al EFI para participar del Ciclo de Cine Accesible en su edición 2020, organizado por la UNCU y coorganizado por otras organizaciones, entre ellas la FIC. En ese marco, estudiantes del EFI desarrollaron gran parte de los materiales de difusión, actuaron como orientadores en las salas de exhibición y colaboraron con la implementación de la versión online del ciclo. El cortometraje *La peste* formó parte de la muestra con las distintas herramientas de accesibilidad en sus versiones creativas, tanto en la instancia presencial en la sala Zitarrosa en noviembre de 2020 como la versión virtual en la web [ciclocineaccesible.fic.edu.uy](http://ciclocineaccesible.fic.edu.uy). Cabe destacar que a la sala Zitarrosa concurrió el director *La peste* y luego envió una evaluación muy positiva respecto a cómo fue adaptada su obra.

Siguiendo con la planificación y objetivos del proyecto, se está ejecutando, a la hora de redactar esta reseña, un estudio de recepción exploratorio sobre las preferencias de la audiencia uruguaya. Como objetivo general, este estudio se plantea aproximarse a las preferencias de consumo audiovisual relacionado con las herramientas de accesibilidad (SD-AD-LSU) por parte de sus respectivos usuarios (personas sordas o de escucha reducida y personas ciegas o con pérdida de visión). Como objetivos específicos, este estudio se plantea, por un lado, explorar las preferencias, el disfrute y la sensación de inmersión de los usuarios ciegos y con baja visión sobre dos variantes diferenciadas de interpretación de la voz en AD. Por otro lado, explorar las preferencias, disfrute y sensación de inmersión de los usuarios sordos y con escucha reducida sobre dos variantes de la interpretación en LSU y el SD. Vale remarcar que este estudio tiene la intención de ser un estudio de corte exploratorio: más que conclusiones, se propone llegar a plantearse nuevas preguntas a partir de los resultados obtenidos.

## Aciertos y desafíos: particularidades pandémicas

Este proyecto se enmarca dentro de la actual emergencia sanitaria de covid-19, la cual causó que actividades pensadas para la presencialidad pasaran a ser estrictamente virtuales —como lo fue la etapa de formación— o con contados encuentros presenciales bajo estrictos protocolos, como los talleres de voz y las grabaciones de la AD y la LS. Sin embargo, el buen manejo de las herramientas virtuales (plataforma EVA, sala de videoconferencia, trabajos virtuales) por parte del cuerpo docente, sumado a un acompañamiento y monitoreo constante, permitieron que el proyecto de extensión fuera exitoso y cómodo de ejecutarse.

## Aspectos creativos

En lo que refiere a los cortometrajes trabajados durante el proyecto de extensión, se decidió tomar dos enfoques por herramienta de accesibilidad. Un enfoque tradicional, en el que se usaron guías y estándares, como la de la RECAM (Bahienese, Mauch, Ferreira y Santiago, 2017) o la de la Universidad de Varsovia (Szczygielska, 2020), como base para la aplicación de las herramientas, y otro enfoque integrado a la obra, para el que se utilizaron elementos creativos para experimentar con nuevos formatos y procedimientos. Así, se realizó una audiodescripción con aspectos performáticos y entonacionales marcados, un subtítulo creativo e integrado con la intención de seguir la línea estética de cada cortometraje, experimentando con el posicionamiento, efectos gráficos, fondo, tipografía, entre otros, y la traducción a la lengua de señas uruguaya, con la que se experimentó en los aspectos relacionados con el posicionamiento, el fondo, el vestuario y el tamaño del señante para ir acorde a la realidad del audiovisual. Además, los señantes en pantalla fueron personas sordas: esto fue asumido como una postura en el entendido de que la LSU es la lengua natural y patrimonio lingüístico de la comunidad sorda del Uruguay.

## Desafíos docentes

Desde el equipo docente, resulta fundamental transmitir los distintos niveles de complejidad que generó el desafío de planificar y desarrollar este EFI en formato virtual. En primera instancia, se hace necesario reconocer que los docentes que conforman el equipo provienen de distintos espacios de la Udelar e integran socios externos, lo cual conlleva numerosas coordinaciones y articulaciones, además de acompañar ritmos y metodologías de trabajo distintas. Asimismo, resulta oportuno destacar algunos aprendizajes que implicó esta complejidad: el rediseño y trabajo con lo acaecido durante el proyecto de extensión, los ajustes propios del encuentro virtual y la postergación de algunas planificaciones. Dentro de las postergaciones, se incluyen las actividades de proyección que se preveían tanto en espacios públicos como en instituciones educativas.

Al ser la primera edición del proyecto CortÁ, también fue para el equipo docente un ejercicio de conocimiento en sí mismo, ya que para muchos docentes es la primera experiencia de trabajo conjunto. Se reconoce que el motor estuvo en la motivación y convicción de que espacios de este estilo son necesarios. También resultó necesario el desarrollo de conocimiento en conjunto sobre los cruces temáticos que confluyeron en el proyecto de extensión.

Es fundamental reconocer el compromiso y dedicación de cada una y cada uno de los estudiantes que participaron en esta propuesta de CortÁ; desde el equipo docente existe plena consciencia de que 2020 fue un año particularmente difícil y se destaca el entusiasmo y la responsabilidad presentes en respuesta a cada una de las tareas propuestas.

Por último, y considerando que este desafío es medular en CortÁ, se destaca la planificación e incorporación de criterios de accesibilidad en todos los espacios asociados: los materiales, las tareas propuestas, las clases sincrónicas y asincrónicas. Esta definición de que la propuesta formativa sea accesible en sí misma permitió vivenciar la complejidad y llegar a la conclusión de que es posible generar propuestas accesibles desde la Universidad de la República.

## Círculo academia-sociedad

La accesibilidad comunicacional en contextos culturales es incipiente en la región. Dado que la incorporación de componentes de accesibilidad es reciente, también lo es el desarrollo de estas herramientas. Como sucede con el doblaje y el subtitulado, las características del territorio y el contexto de cada audiencia generan preferencias sobre cómo deben ser desarrollados. Se exploraron, entonces, estas preferencias de la audiencia receptora y usuaria. Durante el proceso de trabajo siempre estuvo presente el vínculo con la sociedad civil, específicamente con UNCU y ASUR. Primero, a través de diferentes encuentros virtuales, en los que expusieron su trabajo social y organizativo; luego, a través de los testeos de las herramientas de accesibilidad empleadas en los cortometrajes, y, por último, como espectadores de *La peste* en la sala Zitarrosa. Esto permitió que el proyecto de extensión no solo completara su cometido, sino que también formara un círculo de trabajo interdisciplinario entre facultades y la sociedad civil.

En lo que refiere específicamente a los estudiantes sordos, esta experiencia mostró las dificultades de la comunidad sorda para acceder tanto a los contenidos culturales como a la información en general. En este EFI se logró sobrellevar quizás la más grande de todas: la barrera lingüística existente entre individuos oralizados e individuos que, con mayor o menor conocimiento del español, tienen la LSU como primera lengua. El trabajo, coordinación y adaptación a las vicisitudes de la pandemia y la virtualidad lograron que varios estudiantes sordos pudieran participar con la inclusión de intérpretes de LSU en el equipo del EFI, cuyo conocimiento, junto al trabajo conjunto del cuerpo docente y estudiantil, fue lo que permitió una mayor conexión con la sociedad civil y dio insumos metodológicos, pedagógicos y didácticos para hacer accesible el conocimiento y la información, además de desafíos en contextos complejos como el suscitado durante el EFI.

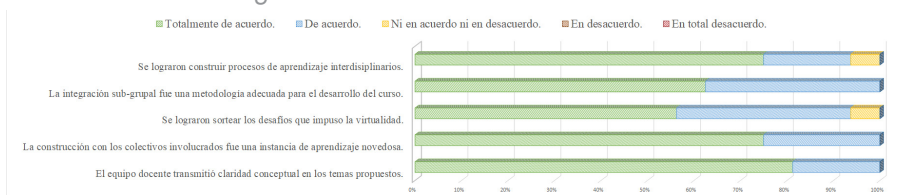
## Evaluación de los integrantes de CortÁ en la actividad de cierre

En la evaluación final del curso se obtuvieron un total de 16 respuestas, ilustradas en el Gráfico 1. En el apartado «El equipo docente transmitió claridad conceptual en los temas propuestos», todos los participantes respondieron de forma afirmativa: la opción «totalmente de acuerdo» fue la más votada, con trece respuestas.

En lo referente al apartado «La construcción con los colectivos involucrados fue una instancia de aprendizaje novedosa», doce participantes votaron «totalmente de acuerdo» y cuatro respondieron «de acuerdo». En el apartado «La integración sub-grupal (por herramienta, por corto, por tarea) fue una metodología adecuada para el desarrollo del curso», diez de las respuestas emitidas entraron en la opción «totalmente de acuerdo» y seis respuestas en «de acuerdo».

Figura 1.

*Evaluación de los integrantes del EFI en la actividad de cierre.*



Fuente: elaboración propia.

En la opción «Se lograron sortear los desafíos que impuso la virtualidad», nueve integrantes respondieron «totalmente de acuerdo», seis respondieron «de acuerdo» y uno «ni en acuerdo ni en desacuerdo», y en la opción «Se lograron construir procesos de aprendizaje interdisciplinarios», doce integrantes del EFI contestaron «totalmente de acuerdo», tres respondieron «de acuerdo» y uno «ni en acuerdo ni en desacuerdo».

Respecto a las proyecciones, resulta importante mencionar que el EFI en el que se contextualiza CortÁ fue uno de los antecedentes principales para la postulación al llamado a Núcleos Interdisciplinarios promovido por el Espacio Interdisciplinario de la Udelar. La propuesta presentada fue el «Núcleo Interdisciplinario Comunicación y Accesibilidad», que resultó financiado y se ejecutará en el período 2021-2023. Se planifican nuevas ediciones de este proyecto de extensión en el marco del Núcleo, sumando la participación de otros servicios universitarios como Facultad de Psicología y Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Además, en el EFI se prevé la exploración entorno a una nueva herramienta de accesibilidad que es la lectura fácil y su articulación con los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Desde la perspectiva estudiantil, tanto el EFI como el proyecto CortÁ son de suma importancia académica y de compromiso cívico y democrático. Los elementos de la interdisciplinaria y del trabajo en conjunto, el uso óptimo de las diversas plataformas virtuales y todo el proceso de creación, testeó y re-creación fueron clave para poder llevar a cabo lo requerido por el cuerpo docente. Si bien el contexto en el que se llevó adelante el EFI fue complejo de gestionar por lo impredecible de la emergencia sanitaria, se logró no solo cumplir con los objetivos, sino inspirar a muchos y muchas estudiantes a continuar con esta línea tanto en iniciativas de investigación y extensión, así como de desarrollo profesional, algo que es de suma importancia para la expansión de los saberes creados junto con la sociedad civil.

En suma, CortÁ se propuso, desde su diseño, la articulación de funciones universitarias. La extensión estuvo presente en la propia elaboración del proyecto, ya que incluyó, como se ha mencionado, talleres de validación y cocreación durante todo el proceso, así como la realización de un ciclo de exhibición de los cortos con componentes de accesibilidad. La enseñanza transversaliza toda la ejecución, desde la oferta de distintas actividades de formación sincrónica y asincrónica hasta la elaboración de las diferentes herramientas para formar a los estudiantes participantes. La producción de conocimiento prevista estaba asociada al estudio exploratorio de recepción. Este componente es el que se vio más afectado por el contexto de pandemia, ya que se debieron postergar varias actividades hasta recuperar espacios de presencialidad y encuentro. La valoración general del proyecto es de una propuesta novedosa y necesaria para el ejercicio de derechos de algunos colectivos.

Reafirmamos el compromiso universitario de aportar a la construcción de una sociedad más inclusiva. Entendemos y promovemos la extensión como una herramienta para transversalizar en la práctica universitaria la premisa del movimiento social de personas en situación de discapacidad y que aplica a otros colectivos: *nada de nosotros sin nosotros*.

## Referencias

- BAHIENSE, S., MAUCH, C., FERREIRA S., y SANTIAGO, V. (Orgs.) (2017). *Guía para producciones audiovisuales accesibles*. Montevideo: Intendencia de Montevideo-RECAM.
- LEWIN, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. C. SALAZAR (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 13-26). Madrid: Editorial Popular-OEI-Quinto Centenario.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2006, mayo 3). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- SZCZYGIELSKA, M. (2020). Guidelines on the provision of sign language interpreting in the media in times of crisis. Varsovia: Universidad de Varsovia. Recuperado de <https://avt.ils.uw.edu.pl/files/2020/03/Guidelines-on-the-provision-of-sign-language-interpreting-in-the-media-in-times-of-crisis.pdf>.
- URUGUAY (2001, julio 25). Ley n.º 17.378: Personas discapacitadas. Lengua de Señas Uruguaya. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>.
- URUGUAY (2008a, enero 6). Ley n.º 18.250: Ley de Migraciones. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18250-2008>.
- URUGUAY (2008b, diciembre 4). Ley n.º 18.418: Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>.
- URUGUAY (2014, diciembre 29). Ley n.º 19.307: Ley de Medios. Regulación de la prestación de servicios de radio, televisión y otros servicios de comunicación audiovisual. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19307-2014>.
- URUGUAY (2016, setiembre 8). Ley n.º 19.430: Aprobación de la Convención Interamericana Sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19430-2016>.

# Dar la palabra: trabajo con los vecinos de Colonia del Sacramento

Irene Taño,<sup>1</sup> Carmen Curbelo<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.11>

## Resumen

Las siguientes páginas reseñan el trabajo en territorio que la Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación viene desarrollando desde hace varios años en la ciudad de Colonia del Sacramento. El «dar la palabra» recoge algunas inquietudes que varios vecinos plantearon en las diversas instancias de trabajo de investigación, extensión, educación permanente y educación patrimonial que se han llevado adelante desde la FHCE. Pasar de ese lugar donde «te asustaban con las palabras» a un espacio donde la comunidad tomara la palabra; en ese intersticio es que nos ubicamos para continuar y profundizar los objetivos que la propia Tecnicatura tiene como fundamento de su carrera; no hablar por otros, sino que construir en territorio para «dar la palabra» y poder amplificarla.

**Palabras clave:** bienes culturales, patrimonio, desarrollo local.

## Introducción

Nací en el barrio, pero tuve que migrar... a nuestros padres les dijeron que si no ponían la misma canilla de la época colonial no podían cambiarla, los asustaban... Te asustaban con las palabras... vendé esta casita de *merda* y comprate dos en el otro barrio (María vecina del barrio, noviembre de 2019).

Las siguientes páginas reseñan el trabajo en territorio que la Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales (Tubicu) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) viene desarrollando desde hace varios años en la ciudad de Colonia del Sacramento.

El «dar la palabra» recoge algunas inquietudes que varios vecinos plantearon en las diversas instancias de trabajo de investigación, extensión, educación permanente y educación patrimonial que se han llevado adelante desde la FHCE. Pasar de ese lugar

1 Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales (Tubicu), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)-Cenur Litoral Oeste-Cenur Noreste, Universidad de la República (Udelar). [iatanof@gmail.com](mailto:iatanof@gmail.com)

2 FCHE. Tubicu, FHCE-Cenur Litoral Oeste-Cenur Noreste, Udelar. [carmencurbelo@gmail.com](mailto:carmencurbelo@gmail.com)

donde «te asustaban con las palabras» a un espacio donde la comunidad tomara la palabra; en ese intersticio es que nos ubicamos para continuar y profundizar los objetivos que la propia Tubicu tiene como fundamento de su carrera; no hablar por otros, sino que construir en territorio para «dar la palabra» y poder amplificarla.

El trabajo se ha desarrollado desde sus inicios a partir del interés académico que el Barrio Histórico, como parte de un sitio patrimonial de la humanidad tiene para la Tubicu. La actividad se llevó a cabo partiendo de la comunicación con las instituciones privadas locales organizadas, la Intendencia Municipal y un grupo de vecinos interesados. La conjunción de intereses redundó en la ejecución de cursos de Educación Permanente en el departamento; la organización de talleres de intercambio con los vecinos interesados para poner en palabras sus intereses e inquietudes. Se organizaron además dos Espacios de Formación Integral (EFI) en el marco del curso Patrimonio III de la Tecnicatura. El primero, en 2019: «Diálogo con los vecinos del Barrio Histórico de Colonia del Sacramento en clave educación patrimonial». El segundo, complicado por la situación de emergencia sanitaria, se desarrolló en noviembre de 2021: «Continuar el diálogo con los vecinos del Barrio Histórico de Colonia del Sacramento en clave educación patrimonial: suma de actores y articulación». Igual que el anterior EFI, se desarrollará con los estudiantes de la Tubicu que se suman a la experiencia desde los centros universitarios regionales Litoral Oeste y Noreste, sedes Paysandú y Tacuarembó, respectivamente. Este intercambio en territorio, de experiencias, intereses, saberes y sensibilidades, enriquece los espacios de formación integral y posibilita una aproximación más amplia y polifónica a la realidad social. Una realidad analizada desde diversas miradas: a partir de los intereses de los vecinos del lugar, la experiencia del trabajo en territorio de la Tubicu, y en especial como oportunidad de experiencias de extensión universitaria para los estudiantes de la tecnicatura; la conjunción de intereses y resultados permite apreciar otros tonos y otras formas de escuchar y organizar el diálogo.

## La Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales

### Punto de inicio

Desde la Tecnicatura se entiende como *bienes culturales* a todos los productos resultantes de cualquier actividad humana, social o individual y se parte de un enfoque antropológico de cultura, al considerarla como un sistema-práctica. A partir de estas bases se trabaja con los colectivos y comunidades para iniciar o activar acciones de localización, identificación, clasificación, conservación, apropiación social, protección legislativa, patrimonialización, entre otras acciones, de los bienes culturales destacados por los ciudadanos, local y regionalmente, en el marco de los estudios humanísticos, culturales y sociales que identifican a la FHCE.



Asimismo, también se observa que el patrimonio cultural es de doble construcción: institucional hegemónica relacionada con las decisiones de la Unesco y aceptadas por los países que firman las Convenciones pertinentes con definiciones y reglamentaciones estrictas que no tienen ni pretenden tener un carácter comprensivo social general porque se imponen desde los grupos hegemónicos que manejan el concepto. Por otra parte, el patrimonio cultural, compartiendo los conceptos de Llorenç Prats (1998), es una construcción cultural social, polisémica y dinámica, inexistente a priori de los comportamientos culturales y de los conocimientos que definen al uso dominante. Es una cualidad a la que no todos los bienes culturales llegan y para que ello ocurra deben estar presentes sine qua non, cinco actitudes originadas en la sociedad, grupos sociales o individuos: identidad, memoria, significación, afectividad, apropiación. Lamentablemente, no es frecuente que ambas definiciones dialoguen entre sí, y muchas veces la patrimonialización oficial por un lado y el sentir popular por otro, derivan en un diálogo sin comprensión mutua. Ese divorcio se hace notar cuando se «da la palabra» a los actores directamente vinculados con los bienes culturales patrimonializados. O bien no utilizan el concepto patrimonio porque no lo conocen o no lo entienden (Acevedo, 2017), o si lo usan porque están inmersos en un contexto declarado patrimonial, expresan sus diferencias con las decisiones oficiales o las indecisiones, y su apropiación afectiva de los bienes. Este es el caso de la vivencia del patrimonio de la humanidad en Colonia del Sacramento.

... tema de las reuniones con Unesco es político, es con nombre y apellido. El tema es político, invitan a la gente amiga, que se conozca el discurso y no dejen mal (Ana, vecina de Colonia, noviembre de 2019).

El trabajo en territorio de los estudiantes de la Tubicu a partir de experiencias como las que se llevan adelante en Colonia, les permiten de primera mano en su proceso de formación pensar la Universidad de la República de una manera integral en sus funciones y trabajar en territorio con el proyecto de construir junto con los vecinos a partir de una concepción antropológica de lo que entendemos por cultura. Ello les permite, a través de la inmersión y «dando la palabra», reconocer cuál es el sentir de los vecinos con respecto al sitio Patrimonio de la Humanidad en donde viven y sobre esa base, trabajar para intermediar entre la construcción social y sus aspiraciones y las decisiones oficiales que tratan de cumplir con las exigencias que conllevan el título que detenta el lugar.

## Integralidad: antecedentes y procesos de patrimonialización

Colonia del Sacramento es la segunda fundación urbana en el actual territorio uruguayo después de la Misión de Chanas Santo Domingo Soriano de origen español en 1624. Fue establecida como ciudad fortificada por la corona portuguesa en 1680. Los procesos históricos que marcan su existencia, sumados a la diversidad cultural que caracterizó a su población desde los inicios: europeos de diversos orígenes; esclavos procedentes del continente africano; grupos indígenas originarios locales; indígenas

provenientes de las misiones jesuíticas formaron parte de dicha diversidad que con cambios en las poblaciones ocupantes y las actividades locales continúa hasta la actualidad. Las construcciones edilicias del período fundacional se deterioraron con el paso del tiempo, se reutilizaron y en algunos casos se reconstruyeron. Sin embargo, el Barrio Histórico se fue transformando en ruinas y ante el crecimiento de la ciudad pasó a ser un barrio marginal.

En 1968 la iniciativa del historiador Fernando Assunção y del arquitecto Miguel Ángel Odriozola llamó la atención del gobierno del momento para iniciar obras de recuperación en el Barrio Histórico. Se restauraron y sobre todo reconstruyeron, edificios civiles, religiosos, militares, espacios abiertos y parte de la fortificación, pasando el Barrio Histórico a ser parte activa de la ciudad de Colonia. Unesco la incluyó en las listas de Patrimonio Mundial en diciembre de 1995 y el Poder Ejecutivo nacional la declaró Monumento Histórico Nacional en julio de 1998.

Los procesos de patrimonialización modificaron la cotidianeidad de los habitantes del Barrio Histórico a lo que se sumó el aumento del turismo. La situación actual, analizada en el documento del Plan de Gestión del Barrio Histórico de Colonia del Sacramento aprobado por Unesco en 2012 y no instrumentado aún, permite reconocer anomalías en la administración del sitio que van en perjuicio de vecinos y de bienes culturales. Frente a ello, parte de los pocos vecinos que permanecen aún en el Barrio Histórico han transmitido su intención de profundizar su conocimiento sobre los procesos de patrimonialización y gestión, para aportar a los gestores estatales — Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación e Intendencia de Colonia, principalmente— elementos de apoyo y articulación provenientes del empoderamiento local.

Para responder a la demanda vecinal y colaborar a resolver parte de los problemas, la Tubicu fue generando con la participación de los estudiantes avanzados de la Tecnicatura, actividades de educación patrimonial, talleres, conversatorios y EFI. En 2021 se pretende continuar con el diálogo iniciado desde la Tubicu en 2017 con la población de Colonia del Sacramento en relación con el tema Patrimonio Cultural, Historia y Responsabilidad Social presentado en forma de Curso de Educación Permanente en 2018 (Unidad de Profundización y Educación Permanente, FHCE); y continuado en el 2019 a partir del EFI «Diálogo con los vecinos de Colonia del Sacramento en clave Educación Patrimonial».

El marco de dictado y las preocupaciones de los vecinos están centradas en el Barrio Histórico de la ciudad. A partir de la denominación como Patrimonio de la Humanidad es objeto de pujas, controversias, gestiones y actores de todo tipo que preocupan a los colonienses y, sobre todo, a los habitantes del Barrio Histórico. La situación local demuestra empoderamiento de un grupo de vecinos y su preocupación por asumir un papel más activo en las actividades de gestión y preservación del sitio histórico.

El aporte de la Tecnicatura para cumplir con la demanda de los vecinos se centra en el desarrollo de un trabajo conjunto con miras a la reflexión y fomento de la autodeterminación (Prats, 1998) sobre los bienes culturales involucrados, los procesos de patrimonialización ocurridos y los que hay que desarrollar aún (Prats, 2005).

Los objetivos apuntan a desarrollar herramientas asociadas al empoderamiento vecinal sobre el Barrio Histórico que permitan mejorar la calidad de la gestión elevando, además, la calidad de vida de los habitantes locales.

Su denominación de Patrimonio de la Humanidad ha puesto al sitio en una vidriera mundial, aumentó la afluencia de público visitante, las demandas de los comerciantes establecidos y nuevas ofertas no institucionales —artesanos entre otros—, y multiplicó a los actores estatales responsables por su preservación. Por tal razón, la gestión para preservarlo se ha tornado compleja, si bien existe un Plan de Gestión de Sitio desde 2012, su aprobación y aplicación por parte de las autoridades responsables no se ha logrado.

## Integrar: *dar la palabra* y educación patrimonial

... hace años se creó *asociación de asociación*, habría que reflatar. Autoconvocarse para dar ese fortalecimiento... Nosotros tenemos un problema que es que es imposible que la gente se apropie cuando la gente se fue, no es como cualquier otro barrio... vecinos compenetrados viviendo... Tema convivencia, no sé cómo canalizar... alguien que nos asesore para ver (Ana, vecina de Colonia, noviembre de 2019).

El trabajo de la Tubicu se inserta en este «... no sé cómo canalizar... alguien que nos asesore para ver» para responder a una inquietud de los vecinos expresada en este tiempo de intercambio y que aspira a continuar ese espacio a través de la integración de las funciones universitarias.

A partir de la participación de la Intendencia de Colonia, de la Fundación Fontaina Minelli; y de los vecinos interesados organizados y no organizados; que, ante el conocimiento de la existencia de un plan de gestión para el Sitio del Barrio Histórico de Colonia del Sacramento, que no se ha logrado llevar adelante; tomaron la palabra y expresaron el interés en tener una participación más activa en el desarrollo de la gestión.

Algunas inquietudes que se fueron recogiendo en las diversas instancias y que desde nuestro trabajo podemos traducir en las siguientes interrogantes: ¿cómo afecta este plan de gestión a los vecinos, a los pobladores que viven, trabajan y los que ya no viven, pero se sienten parte? ¿Qué papel juegan y cómo se interrelacionan las instituciones responsables del Sitio: la Intendencia, el Ministerio de Educación y Cultura, la Comisión de Patrimonio Local y Nacional, la Unesco, los museos locales? Especialmente, lo que nos ha motivado en todas las instancias: escuchar, dialogar, interactuar desde dos puntos: ¿Cómo promover la participación y apropiación ciudadana? ¿Cómo hacer parte en este proceso a los vecinos?

Hemos aprendido, miramos de otra manera, estamos en miles de cosas y llamamos a varios lados. Pero eso son años de aprendizaje, de aprendizaje social, hemos aprendido como sociedad.

La gestión requiere permanencia, acción; el ser humano si lo dejás quieto se duerme, es como los animalitos... (Integrante de la comisión honoraria para la gestión del sitio, noviembre de 2019).

En este marco se inscribe la Tubicu, desde los conocimientos que maneja, involucrando a sus estudiantes, desarrollará actividades de articulación entre los vecinos demandantes y las instituciones oficiales, ya que a los primeros les aparecen como muy intermitentes y poco dirigidas a la protección de la población local las acciones en relación con el sitio patrimonial. Entre las diversas estrategias que manejamos priorizamos la educación patrimonial.

En este último caso es importante dejar en claro que entendemos por educación patrimonial el diálogo con los actores sociales, locales y regionales, que están relacionados con bienes culturales que en niveles de toma de decisiones se consideran de importancia para patrimonializar, o que ya han sido declarados Monumento Histórico Nacional (Ley n.º 14.040, Uruguay, 1971). La educación en términos de patrimonio no tiene como objetivo el dogmatismo. Por una parte, se propone la transmisión de conocimientos sobre los bienes patrimoniales que los ciudadanos pueden o no apropiarse, y por otra, trabajar para facilitar el diálogo entre instituciones oficiales y sociedad, sacando partido de la polifonía del concepto y tratando de generar un diálogo menos polisémico sobre el patrimonio. Ello implica que la educación patrimonial apunta a los vecinos del barrio, pero también a todas las autoridades responsables.

El trabajo desarrollado y programado se dirige principalmente a la visibilización del rol activo de la sociedad y los individuos en los procesos de patrimonialización vinculados con los conceptos de apropiación, afectividad, identidad, procesos diacrónicos de construcción de los significados de esos bienes y salvaguarda, para que cada uno sienta/decida/construya su relación de apropiación o indiferencia con respecto a los bienes culturales involucrados.

No hay voluntad política para llevar adelante nada. Acá no hay

Unesco, no soy pro-Unesco, es etnocéntrica, hay cantidad de llamados de atención y nadie hace nada, ni siquiera lo difunden.

El plan de gestión no lo ha aprobado ni el Estado ni el gobierno departamental.

Yo no solo lo he dicho, sino que también lo escribo. Debe formarse el consejo honorario consultivo. Yo tengo amor por el barrio, me dan ganas de llorar (Juan, vecino de Colonia, noviembre de 2019).

## El territorio del patrimonio cultural

El abordaje conceptual de los ciudadanos y sus apropiaciones y afectividades con respecto a los bienes culturales de su interés se hace en términos territoriales, entendiendo que las nominaciones patrimoniales, sobre todo las de referencia mundial, envuelven diferentes tipos de ámbitos: locales, regionales y globales, afectándolos en forma centrípeta, porque las consecuencias más fuertes terminan recayendo en lo local.

Hay que hacer entender a los negocios que esto es todo un territorio; por ejemplo, tiene que estar el vecino, aunque sea para asesorar a la comisión asesora (Pepe, vecino del Barrio Histórico, noviembre de 2019).

El trabajo en territorio se plantea continuar a partir de la profundización en las siguientes líneas de trabajo.

- Continuar y reforzar el diálogo con los vecinos del Barrio Histórico de Colonia del Sacramento y de su territorio de influencia en la ciudad.
- Continuar con las actividades de educación patrimonial que fortalezcan el empoderamiento local sobre los bienes culturales que forman el sitio histórico.
- Profundizar en el rol que cumple el Plan de Gestión de Sitio desde la mirada de los diferentes actores.
- Conocer las problemáticas que derivan de la articulación de diferentes actores en la gestión de un sitio declarado Patrimonio de la Humanidad, promoviendo actividades que reúnan a actores de los dos sitios Patrimonio de la Humanidad en Uruguay: Paisaje Industrial Fray Bentos y Barrio Histórico en Colonia del Sacramento.
- Identificar el accionar de las diferentes instituciones responsables en la toma de decisiones sobre el sitio.

Este año 2021, en contextos tan particulares, a partir de nuevos escenarios y tratando de aprovechar lo que la pandemia nos ha enseñado, como plantea Boaventura de Sousa Santos en *La cruel pedagogía del virus* (2020), deberemos incentivar el trabajo colectivo, la comunicación con las comunidades, «dar la palabra» y poder amplificarla como forma de que esta reclusión sanitaria no nos haga olvidar nuestro lugar en el mundo.

## Participantes

Participaron de estas actividades, además de las autoras, el docente Gastón Lamas y los estudiantes de la Tubicu Alexa Andrade y Silvana González.

## Agradecimientos

A la Fundación Fontaina Minelli, la Intendencia de Colonia, vecinos del Barrio Histórico y actores sociales que participan con entusiasmo y énfasis en estas actividades.

## Referencias

- ACEVEDO, F. (2017). Patrimonialización. Consideraciones conceptuales, teóricas y políticas. En A. RIVERO y L. CABRERA (Comps.), *Anuario de Arqueología. Edición Especial RAM* (pp.171-191). Montevideo: Departamento de Arqueología, FHCE, Universidad de la República.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: Akal.
- PRATS, LL. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y Sociedad*, 27, 63-76.
- PRATS, LL. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, (21), 17-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913910002.pdf>.
- URUGUAY (1971, octubre 10). Ley n.º 14.040: Creación de la Comisión de Patrimonio Histórico, Artístico y Cultural de la Nación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/14040-1971/2>.

# Reseña de proyecto de extensión «Encuentro 56 años viviendo con Cristina Peri Rossi»

Claudia Pérez<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.12>

## Resumen

Esta reseña da cuenta del conjunto de actividades estructuradas alrededor del proyecto «Encuentro 56 años viviendo con Cristina Peri Rossi». El objetivo fue homenajear, difundir y dialogar sobre esta autora radicada hace décadas en España, que publicó *Viviendo* hace 56 años en Montevideo. Para acentuar esa posición dialógica convocamos en coorganización a la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay junto al equipo Teoría Literaria de la Diversidad del Departamento de Teoría y Metodología Literarias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Acercarla más a nuestro público, promover la investigación sobre la vasta producción poética, ensayística, narrativa y periodística fueron objetivos que se materializaron en tres actividades: un encuentro en la Biblioteca Nacional, con variada pertenencia de ponentes y mucho público, incluyendo mesa de poetas y lecturas performáticas además de la actividad de producción académica; una actividad de taller para adolescentes con lectura, análisis y producción poética, y la publicación de un libro que incluye todas las ponencias del encuentro, editado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República y la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay, que se difundió gratuitamente. Todas estas actividades generaron conocimiento, sensibilizaron público transgeneracional, reordenaron saberes, estimularon nuevas actividades. También evidenciaron cuán difícil es llevar a cabo acciones organizadas complejas, como componente educativo del proyecto.

**Palabras clave:** extensión, literatura uruguaya, Cristina Peri Rossi

## Introducción

El proyecto de actividad de extensión «Encuentro 56 años viviendo con Cristina Peri Rossi», presentado a la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República, contó con tres instancias diferenciadas y se realizó en el año 2019.

1 Departamento de Teoría y Metodología Literarias, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. [oliviazp@gmail.com](mailto:oliviazp@gmail.com)

Esta actividad se coordinó con la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay (APLU), y el Equipo Teoría Literaria de la Diversidad del Depto. de Teoría y Metodología Literarias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Entendimos que esta cooperación ponía en juego diversos actores: docentes, estudiantes y egresados de nuestra Facultad y profesores de Literatura de enseñanza media, provocando un diálogo y un alcance mayor, propicio a la extensión. Habitualmente, los docentes de enseñanza media organizan sus propios congresos y la Facultad los suyos: ponerlos en diálogo aportó al acercamiento entre estas instituciones y sus diferentes metodologías de aprendizaje. Poner en vínculo las diferentes miradas y la acción en diferentes instancias constituyó un desafío quizás demasiado abarcador. Es necesario tener en cuenta el factor desgaste de los equipos de trabajo. A la hora de programar las actividades, es preciso administrar bien los recursos humanos y no proponerse tantas actividades que excedan los tiempos de cada integrante.

## Primera actividad: encuentro

La primera actividad consistió en la organización del «Encuentro 56 años viviendo con Cristina Peri Rossi», en la Biblioteca Nacional el 20 de agosto de 2019. Participaron más de 25 profesores, estudiantes, egresados, profesores universitarios, profesores del CES y CFE en calidad de expositores, con una concurrencia completa de más de 150 personas.

Estas fueron las palabras inaugurales a cargo de la autora de esta reseña:

El primer paso es agradecer a todos y todas por estar acá en este Encuentro alrededor de Cristina Peri Rossi y de Lil Castagnet, su compañera del corazón. No solemos considerar públicamente que detrás de una gran figura hay otra gran figura que acompaña, sostiene, da ideas, promueve.

Muchas veces tememos decir: la escritora lesbiana. Nos parece que va en desmedro de su libertad poética, o no compete a su calidad artística. Yo digo poeta lesbiana, en un marco postestructuralista, porque, a pesar de haber mantenido siempre la tensión entre la categoría y la multiplicidad, la considero una escritora lesbiana, que habla desde la voz fáctica de su experiencia, y su objeto de deseo son las mujeres, ya descriptas mediante un narrador masculino o más explícitamente desde una voz que se remite lesbiana.

No me cuesta tampoco decir que ha sido la poeta de mi autodescubrimiento, aquella que leí desde mis 17 años, fascinada por la identificación con *Evohé*. Pasaron los años y mis lecturas se hicieron más técnicas, pero nunca abandonaron, siguiendo a Jauss, la superación de la dicotomía entre el placer y el juicio crítico, desde mi rol de académica lesbiana.

En el libro *Julio Cortázar y Cris* (Estuario, 2014) se narra un acontecimiento autobiográfico: «Era la primera vez que leíamos en público, pero no se puede decir que fuera un ato solenne, eso que ambos rechazábamos visceralmente. Se respiraba una atmósfera de complicidad, de camaradería, de quehacer común, que es gozo común.» (p. 60). A eso mismo apuntamos con nuestro Encuentro.



Y por último, como vamos a escuchar ahora un poema de Cristina especialmente escrito para nuestro Encuentro, quiero referirme a un concepto de Roland Barthes: «le grain de la voix» (2010, 313): «espace (genre) très précis où une langue rencontre une voix [...] ce sera le grain, le grain de la voix» (2010, 319).

Al final de este artículo, adjuntamos el programa a los efectos de evidenciar la dimensión organizativa y expositiva del Encuentro:

## Segunda actividad: taller de extensión

El taller de extensión fue llevado a cabo por Vanesa Artasánchez, Emanuel Andriulis y Romina Serrano. El proyecto de extensión «Encuentro 56 años viviendo con Cristina Peri Rossi» contó con una segunda actividad que consistió en un taller con adolescentes buscando que nos proveyera de insumos para el trabajo sobre la recepción literaria en una población no contaminada con los supuestos literarios, sino en etapa de formación lectora curricular. Hacemos hincapié en la distinción formación curricular puesto que los adolescentes, como el resto de la población, ya están inmersos en un medio que les propone y a veces impone el contacto con mensajes, productos y objetos que cuentan con una elaboración estética: canciones, películas, publicidad, revistas, videojuegos, etcétera.

El taller se llevó adelante el 25 de octubre en el Liceo Espigas. Este liceo está ubicado en la periferia montevideana, en Av. de las Instrucciones un poco antes de Cno. de la Calera, y trabaja con lo que comúnmente se denomina población de contexto crítico. El equipo de talleristas estuvo conformado por Emanuel Andriulis, Vanesa Artasánchez y Romina Serrano; cabe señalar que si bien los tres poseen experiencia docente con adolescentes la conducción del taller se vio facilitada por la participación de la Lic. Romina Serrano quien se desempeñaba como profesora de los grupos seleccionados.

Se trabajó con tres grupos de tercer año de ciclo básico y los objetivos del taller fueron acercar la producción literaria de la autora a adolescentes y generar insumos para la reflexión sobre la recepción de esta literatura en esta población. Se eligió el curso de literatura de tercer año por tratarse del primer año que, en forma curricular, los estudiantes toman contacto con la asignatura. Asimismo, consideramos relevante el acercamiento de una autora nacional viva y de reconocimiento internacional a los estudiantes de tercer año cuyo programa se concentra principalmente en la literatura nacional.

El taller se desarrolló de la siguiente manera: en primera instancia se realizó una presentación biográfica a partir de imágenes, frases y poemas que ilustraran el contexto político y cultural del comienzo de su producción, por ejemplo, a través del poema «Montevideo 70»; al mismo tiempo se indagó en los conocimientos previos y en las interpretaciones que despertaron en los estudiantes estos disparadores. Luego se propuso una actividad de lectura y comentario de distintos fragmentos correspondientes a diferentes libros por parte de los estudiantes. Esta segunda actividad permitió

visualizar algunos rasgos de estilo, por ejemplo, el uso de la metáfora y la imagen e identificar algunos de los temas que aborda la autora, como lo son el amor y el desamor, la represión militar, la representación y diferencias de género. Este momento de contacto con la producción de Peri Rossi se cerró con la audición del poema inédito «Una tarde de verano» recitado por la propia autora y al que esta considera «... significativo en cuanto a lo que fue la adolescencia y el amor lesbiano».

En los tres grupos, si bien no de forma unánime, se vio una rápida actualización de los temas a situaciones vitales inmediatas: los mandatos de comportamiento según el género, la edad, el origen; la intensidad del sentimiento amoroso o su frustración; la actualidad política ya que en pocos días sucedería el plebiscito por la reforma constitucional conocida como *Vivir sin miedo*, todos temas que una vez visualizados los interpellaron e intensificaron el interés por la escritura de Peri Rossi.

En forma posterior a la actividad de lectura se propuso una actividad de escritura a partir de lo trabajado, en esta instancia se apreció una apropiación por parte de los estudiantes o bien de los temas o en algunos casos del estilo. Esta última actividad se desarrolló al aire libre, lo que permitió ofrecer una instancia de recreación y libertad de encontrar un espacio de mayor privacidad para la escritura en contacto con el ambiente natural.

A continuación, transcribimos algunas de las producciones:

Ni los sapos verdes  
impedirán que la  
gente diga lo que  
piense y  
piense lo que diga.  
Cuánto tiempo me quedo vivo  
pienso al verme tirado en el suelo  
rodeado por más de diez pájaros azules.  
Anhelo que ese momento sea pronto  
sería mejor la muerte que la vida  
que llevé.

En estos casos la metáfora que retuvieron los estudiantes fue tomada de «Indicios pánicos» (1970) donde mediante pájaros azules se representa a los policías que vigilan a la población.

Y mis besos ya no rozaban  
eso rojo que tanto me  
gustaba de ti  
Ahora cada día estabas  
más lejos y migrabas  
como un ave tomando vuelo  
pero aún te espero  
como un perro cuando  
espera a su dueño

y te extraño así  
como también extraño  
el calor, el calor  
que me transmitía tu cuerpo.

En este caso se aúnan el erotismo y la frustración de un amor interrumpido ya sea por el exilio como por prejuicios.

A modo de conclusión, señalan Artasánchez y Andriulis, recogemos sobre todo una pregunta que tiene que ver con el supuesto que luego no condice con la experiencia: por qué suponer que textos con una gran carga metafórica serán incomprendidos y rechazados por los adolescentes, cuando en un taller de aproximadamente ochenta minutos los estudiantes se entusiasman, se muestran ávidos por compartir sus distintas interpretaciones e incluso producen textos con una clara elaboración verbal y simbólica.

### Tercera actividad: la publicación

En tercera instancia se publicaron todas las ponencias del encuentro en el libro *56 años Viviendo con Cristina Peri Rossi*, con edición de Claudia Pérez y Néstor Sanguinetti, Montevideo, en noviembre de 2019. Un libro de 279 páginas que se distribuyó gratuitamente y que contó con un tiraje de 950 ejemplares, ochocientos de los cuales fueron distribuidos en bibliotecas y entre profesores de Literatura de Secundaria de todo el país.

El libro recogió todas las ponencias que participaron, con corrección de sus autoras y autores. Asimismo, participó en la edición un equipo de correctores coordinado por Néstor Sanguinetti. Todas las actividades se realizaron en conjunto con APLU.

Se cumplieron los objetivos planteados, ya que esta publicación adquiere un valor de consulta y referencia muy relevante sobre la obra de la autora, sirviendo como modelo para otras actividades del mismo tipo. Asimismo, se llegó a una diversidad de receptores, estudiantes, docentes, UNI 3, poetas, creadores en general.

Vale la pena destacar, en este diálogo, la siguiente exposición de Néstor Sanguinetti, que dio cuenta de un aspecto poco trabajado de la obra de Cristina Peri Rossi.

### Palabras migrantes: desplazamientos en la obra periodística de Cristina Peri Rossi

«Desde siempre, los escritores han pagado con el exilio, la cárcel o la muerte el poder de descubrir aquello que el poder —sea de la clase que sea— quiere mantener oculto» afirma Cristina Peri Rossi (2003, p. 262) en un artículo publicado en *El Periódico* de Barcelona en marzo de 1989, y su experiencia personal se ofrece como testimonio de la afirmación.

En octubre de 1972 la escritora uruguaya debió exiliarse en Barcelona, desde donde continuó con su carrera literaria y una de sus pasiones menos frecuentadas por la crítica: el periodismo. A pesar de su extensa obra periodística —desde su temprana participación en Montevideo en *El Popular* y *Marcha*, pasando por los medios españoles *El País*, *Diario 16*, *La Vanguardia*, hasta su actual colaboración en la edición de *El Mundo* para Catalunya— es la faceta menos estudiada dentro de su producción.

*El pulso del mundo. Artículos periodísticos 1978-2002*, con edición e introducción de Mercedes Rowinsky (Peri Rossi, 2003), es hasta ahora la única recopilación que se dedica a esta faceta de su producción. En el prólogo se incluyen algunas anécdotas familiares referidas al periodismo: ningún diario decía la verdad afirmaba su abuela, «escéptica en materia informativa» (p. 7), o se exponen los prejuicios que tenía la propia escritora con respecto a la tarea del periodista: «el periodismo me parecía un género menor, frente a la poesía, la novela o el relato» (p. 8). A pesar del poco prestigio que, en ese entonces, adjudicaba a este género, fue la puerta de acceso al público español. Dos años después de instalarse en Barcelona, en 1974 se incorporó al plantel estable de *Triunfo*, medio de prensa que se transformó en el sustituto del montevidiano y prestigioso semanario *Marcha*.

En un medio desconocido como era el español, el periodismo fue el lugar estratégico para adquirir visibilidad, el escaparate desde el cual la escritora mostraba su agudeza crítica y su fino sentido del humor, para muchos lectores fue la puerta de entrada a su literatura, que luego la conocerían mejor en sus poemas y narraciones. *Triunfo* se editaba en Madrid y era considerada uno de los medios que mejor representaba la resistencia antifranquista, «era una publicación de vanguardia cultural y crítica, una de las pocas que permitían cierto respiro al lector español de aquella época», dice Rowinsky (2003, p. 19). La calidad de los textos nunca le fue ajena a la escritora: «Solo tuve un lema, durante estos treinta años de periodismo: no escribir nunca una sola línea que no pueda figurar en una utópica publicación de mis Obras completas» (Peri Rossi, 2003, p. 9).

Las dos primeras secciones de *El pulso del mundo...* están referidas explícitamente a desplazamientos: «Viajes por el mundo» y «Encuentros y desencuentros del desexilio», en segunda medida, «El sueño de las ciudades» también podría incluirse en esta categoría de migraciones físicas, donde Peri Rossi (2003) recuerda: «Se viaja para contar. Cada viajero se convierte en un narrador» (p. 32) o se habla del carácter transitorio de los hoteles y del ser humano: «Los hoteles me hacen recordar que estoy en tránsito por la vida: no soy, sino estoy» (p. 53). Pero en el volumen es posible advertir otros *desplazamientos*, no tan literales, sino más bien simbólicos, ciertos movimientos que hablan de un salir(se) hacia otros horizontes, cuestionamientos a determinadas posiciones (quietudes, estatismos) sociales. Subversiva, cuestionadora, indagadora, Peri Rossi (2003) mueve (y conmueve) a sus lectores, en secciones como «Condición de mujer» o «Una cuestión de sexos», donde puede leerse: «Hay que realizar una campaña contra la violación. Y empieza por definir como violación

toda actividad sexual arrancada a la fuerza, sea cual sea la zona erógena elegida por el macho» (p. 67); o «Es posible que dentro de 500 años la Iglesia Católica considere que el celibato era una imposición absurda y exagerada» (p. 252).

Peri Rossi concibe al artículo periodístico como un género en sí mismo, una forma particular del texto literario, entendido en el sentido de texto de creación. En ese sentido, se entiende por artículo periodístico a «todo escrito publicado por la prensa que no pertenezca al género informativo —noticia— o al género interpretativo —reportaje y crónica—. Por tanto, el artículo es la forma característica del periodismo de opinión y es, en todos los casos, un discurso expresivo» (Gómez de Tejada, 2017, p. 283); al respecto opina la escritora: «la figura del intelectual que opina, que se compromete con los diversos aspectos de la realidad: se llama periodismo de firma y es al que me dedico» (Peri Rossi, 2003, p. 10).

Desde esta diversidad de temas, Peri Rossi (2003) da muestras de su compromiso ideológico, político y social en su tarea periodística: «El periodismo ha mantenido vivo mi interés por el mundo, sin el cual es imposible ejercerlo» (p. 10). Con un análisis perspicaz y atento del mundo ofrece al lector una mirada original sobre la vida cotidiana, sobre temas trascendentes o inmediatos. Se puede afirmar, entonces, que el suyo es un periodismo comprometido, que estamos ante una intelectual comprometida. Según dice Michel Foucault en «Los intelectuales y el poder», el trabajo del intelectual comprometido es decir *lo verdadero* a quienes aún no lo ven y en nombre de quienes no pueden decirlo: conciencia y elocuencia (Foucault, 1992, p. 80). Lejos de modelar la voluntad política de los otros, la función del intelectual es plantear interrogantes que dejen en evidencia los fundamentos de los discursos que hemos creído como verdades atemporales —por tanto, invisibles—, que configuran nuestra forma de juzgar y experimentar el mundo en el que vivimos.

## Conclusiones de las actividades

Si bien el proyecto estaba destinado a privilegiar la Extensión, también se cumplió con los otros pilares de la labor universitaria. Destacamos:

- el diálogo intergeneracional e interinstitucional. Se puso en contacto voces de distintos ámbitos de formación, investigación, y de generaciones, negociando saberes y abriendo perspectivas;
- la capacidad de organizar y gestionar acciones comunitarias que los participantes del proyecto resolvieron;
- la valoración de la producción y difusión abierta de contenidos nuevos;
- valorar la positividad de estos apoyos para llevar a cabo acciones, y los esfuerzos físicos y emocionales que estas actividades generan, así como la estructura organizacional.

Con respecto a la difusión de las actividades, se llevaron a cabo las siguientes acciones en la prensa:

### Antes del encuentro

- entrevista en *Tramoya*,<sup>2</sup> Radio a Pedal, a Claudia Etchechury, Andrea Arismendi y Vanesa Artasánchez;
- entrevista en *La máquina de pensar*,<sup>3</sup> participantes Néstor Sanguinetti, Emanuel Andriulis y Vanesa Artasánchez.

### Después del encuentro

- entrevista en *La máquina de pensar* a Claudia Pérez;<sup>4</sup>
- entrevista en *La máquina de pensar* a Andrea Arismendi;
- entrevista en *La máquina de pensar* a Hebert Benítez;
- entrevista en *La máquina de pensar* a Kildina Veljacic;
- artículo de Alicia Torres en *Brecha*;<sup>5</sup>
- entrevista en *El ático*,<sup>6</sup> Crazy FM, a Andrea Arismendi, Claudia Etchechury, Romina Serrano y Vanesa Artasánchez.

## Referencias

BARTHES, R. (2010). *Textes choisis et présentés par Claude Coste*. París: Seuil.

FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

GÓMEZ DE TEJADA, J. (Coord) (2017). *Erotismo, transgresión y exilio: las voces de Cristina Peri Rossi*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

PERI ROSSI, C. (2003). *El pulso del mundo. Artículos periodísticos 1978-2002*. Montevideo: Ediciones Trilce.

ROWINSKY, M. (2003). Introducción. En C. PERI ROSSI, *El pulso del mundo. Artículos periodísticos 1978-2002*. Montevideo: Ediciones Trilce.

2 [https://drive.google.com/file/d/1YRm8KoMObjEKoMj\\_XRJyY\\_WNXFzidEBU/view?fbclid=IwARoMT7UO1nO\\_u\\_xcnav2mNqGHp4wI7GUdOxny9G-LBaRS94kvRomeUIR9OzI](https://drive.google.com/file/d/1YRm8KoMObjEKoMj_XRJyY_WNXFzidEBU/view?fbclid=IwARoMT7UO1nO_u_xcnav2mNqGHp4wI7GUdOxny9G-LBaRS94kvRomeUIR9OzI)

3 <http://piensamaquina.blogspot.com/search/label/Artas%C3%A1nchez%20Vanessa>

4 <http://piensamaquina.blogspot.com/search/label/P%C3%A9rez%20Claudia>

5 <https://brecha.com.uy/tan-lejos-y-tan-cerca-2/>

6 [https://mx.ivoox.com/es/169-el-atico-14-09-2019-56-anos-viviendo-con-audios-mp3\\_rf\\_41410263\\_1.html](https://mx.ivoox.com/es/169-el-atico-14-09-2019-56-anos-viviendo-con-audios-mp3_rf_41410263_1.html)

## Programa

PALIMPSESTO. Escrito debajo de una mujer.

**9.15 Palabras de inicio** a cargo de la presidenta de APLU, Prof. Mag. Silvia Viroga, la directora del Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo, Mag. Mariana Percovich, y la coordinadora del Encuentro, Dra. Claudia Pérez (FHCE, Udelar).

Audio de Cristina Peri Rossi.

### **9.30-10.45 Mesa 1: La polisemia del *compromiso***

- Gabriela Sosa (CFE): Cristina Peri Rossi y las atopías del compromiso.
- Ana Belén Medori (IPA): «Los extraños objetos voladores»: una axiomática de la desaparición.
- Lucía Delbene (CES, FHCE): La poética crítica en la obra de Cristina Peri Rossi.

Modera: Néstor Sanguinetti.

### **10.45-12.00 Mesa 2: Palimpsestos**

- Vanesa Artasánchez y Claudia Etchechury (FHCE): Transtextualidades en *El libro de mis primos*.
- Claudia Panisello (CES): La nueva modelización del mundo en *El libro de mis primos* de Cristina Peri Rossi.
- Gabriela Andrea Marrón (UNS, CONICET): «Quédese con el ancla». Notas de lectura a *Todo lo que no te pude decir*.
- Claudia Pérez (FHCE): *Navigare necesse est, vivere non necesse*. Una lectura del desplazamiento sígnico en *La nave de los locos*.

Modera: Vanesa Artasánchez.

### **12.00-12.15 Pausa café**

### **12.15-13.00 Mesa 3: Lecturas / Performáticas**

Valentina Dos Santos, Ailín Curbelo, Teresa Samurio, Magdalena Portillo, Virginia Finozzi y Romina Serrano.

Modera: Romina Serrano.

### **13.00-14.15 Mesa 4: Variaciones sobre el ser deseante**

- Andrea Arismendi (CES, FHCE): Cuerpos subversivos, cuerpos disidentes.
- Valentina Dos Santos (FHCE): La Naturaleza, régimen establecido.
- Gloria Salbarrey (IPA): Juego, deseo e inteligencia en Cristina Peri Rossi.

Modera: Emanuel Andriulis.

#### **14.15-15.30 Mesa 5: Construcción de lo femenino, construcción de lo diverso**

- Pilar de León (FHCE, CFE): Un diálogo desarticulado y fragmentario con los principios fundamentales de la creación: el goce, el dolor, la pasión, el deseo.
- Emanuel Andriulis (FHCE): La novísima literatura: el estado de exilio como poética en Peri Rossi.
- Valentina Tabeira (FHCE): La noción de equivocado en «De noche, la lluvia», «Ne me quitte pas» y «Todo iba bien» de Cristina Peri Rossi.
- Kildina Veljacic (FHCE, CES): Representaciones de la feminidad en *Los museos abandonados* y en *El museo de los esfuerzos inútiles* de Cristina Peri Rossi.

Moderadora: Pilar de León.

#### **15.30-15.45 Pausa café**

#### **15.45-17.00 Mesa 6: Interdiscursividades disciplinarias. Filosofía y psicoanálisis**

- Mariana Aja (CES): Devolver el asombro al mundo: sujetos del rendimiento y entretiempos en *Habitaciones privadas* de C. Peri Rossi.
- Lucía Redes y Romina Serrano (FHCE): Para seguir viviendo es necesario olvidar que se vivió. Una lectura de *Los amores equivocados* de Cristina Peri Rossi.
- Soledad Silva (APU): Literatura y psicoanálisis.
- Emiliano Pereira y Helena Modzelewski (FHCE): «Los desarraigados» y la educación pluralista.

Moderadora: Teresa Samurio.

#### **17.00-18.15 Mesa 7: Compromiso de escritura**

- María del Carmen González (CFE): Eros, logos y distancia en la escritura de Cristina Peri Rossi.
- Néstor Sanguinetti (CFE, UCU): Periodismo y compromiso.
- Margarita Muñiz (CES, APU): Querida Cris: acercamiento a través de diálogos virtuales.
- Hebert Benítez (FHCE, CFE): *Evoché*, cuerpo y poesía: las implosiones del deseo.

Moderadora: Lucía Redes.

#### **18.15-18.30 Pausa café**

#### **18.30-19.45 Mesa 8: Escritoras en diálogo**

Laura Fumagalli, Claudia Panisello, Lourdes Peruchena, Sylvia Riestra.

Moderadora: Claudia Pérez.

#### **Palabras finales. Brindis.**



# Con arte y filosofía: escolares y liceales interpelan a Julieta y Romeo. Relato de una experiencia de extensión universitaria

Helena Modzelewski,<sup>1</sup> Christian Burgues<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.71.13>

## Resumen

La actividad de la que da cuenta este artículo, financiada por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República en 2019, se proponía, a partir de una versión teatral de *Romeo y Julieta*, dar lugar a cuatro instancias de teatro-foro para estudiantes de escuelas públicas o liceos estatales, en una experiencia que vinculaba literatura, en particular teatro, y filosofía. La obra, el clásico de Shakespeare, era en esta oportunidad abordada desde una puesta teatral pensada en su montaje con un lenguaje tanto literario como escénico e interpretativo atractivo para niños y jóvenes, desde la lógica de fondo de lo *clown*. Así, los objetivos específicos fueron a) acercar a niños y jóvenes a la cultura, invitándolos al teatro, y a su posterior reflexión, b) hacer del teatro, la filosofía y su ejercicio un valor para el encuentro y el intercambio, c) experimentar con la metodología educativa de la comunidad de indagación y d) posibilitar la discusión e intercambio en torno a temáticas que la obra habilita —amor, violencia, libertades, derechos—, tópicos siempre vigentes que hacen a nuestra realidad social y nacional. Este artículo describe y narra la experiencia, a la vez que informa de sus resultados, los exitosos y también los que necesitan una corrección de volver a organizarse la actividad en instancias futuras.

**Palabras clave:** teatro-foro, enseñanza de la filosofía, comunidad de indagación

## Introducción

La casualidad es una gran maestra. Ella entrena nuestra atención y nuestra apertura al cambio. Si no fuera por la casualidad, sin duda muchas cosas buenas seguirían sucediendo en nuestras vidas, pero dependeríamos más de nuestra propia iniciativa y planificación, y tendríamos muchas menos gratas sorpresas. La actividad de la que

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.  
helena.modz@gmail.com

2 Consejo de Formación en Educación (CFE), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

daremos cuenta en este artículo, financiada por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República para octubre y noviembre de 2019, comenzó a gestarse como una casualidad, un año antes. La primera vez que el colectivo de teatro Al Borde entró en contacto con la línea de investigación Emociones, Narraciones y Ciudadanía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), fue a raíz de una conversación informal, y solo una disposición de entrega a la sorpresa permitió que se llegara a más.

La coordinadora del mencionado grupo, coautora del presente artículo, en 2018 estaba llevando adelante talleres de filosofía y cuentos con alumnos de tercer año en una escuela pública de Montevideo. La tematización de los nombres propios y las fuentes de inspiración de las familias al elegirlos había desembocado en la tematización de las historias de algunos héroes y heroínas de la literatura, eso llevó a la tragedia shakesperiana de Romeo y Julieta, la proyección de una de sus versiones cinematográficas, y una efervescencia rebelde entre los niños, que quedaron impactados por el desenlace de la historia. No siempre se es consciente del potencial de los clásicos. La tragedia de Romeo y Julieta fue escrita por Shakespeare en la Inglaterra de finales del siglo XVI, y recoge una larga tradición oral y literaria de una historia aparentemente real sucedida en Italia trescientos años antes, pero es capaz de emocionar a niñas y niños uruguayos de comienzos del siglo XXI. Esto fue lo que Helena Modzelewski comentó más tarde entre colegas, y alguien le contó que había una compañía de teatro en las mismas coordenadas de tiempo y espacio (es decir, en Montevideo, durante ese segundo semestre de 2018) poniendo en escena esa mismísima obra en un formato que sería extremadamente divertido para los niños: su versión clownesca.

El *clown* teatral surge en ese punto de encuentro entre el payaso de circo y la comedia del arte, en la búsqueda de la risa, la complicidad y la empatía por parte del espectador. El *clown* está vivo allí sin fronteras que lo separen o protejan del público, vulnerable a lo que este le regala, pero también es generoso porque toca a su naturaleza regalar sus emociones al público. Abierto a lo que le acontece, el *clown* es novedad siempre, mientras el canal de conexión entre él y los demás no se fosilice con reacciones ensayadas, y deje margen a su sentir más genuino. El actor-*clown* se halla abierto al acontecimiento detrás de ese mínimo disfraz protector, su pequeña punta de nariz roja, y aportará siempre su reacción más genuina, la del actor y la del *clown*, que en ese momento son el mismo.

Según el actor Jacques Lecoq (2004), teórico y maestro de su arte,

El trabajo clownesco consiste en poner en relación la proeza y el «fracaso». [...] El *clown* es el que «acepta el fracaso» [...]. A través de ese fracaso el *clown* revela su profunda naturaleza humana que nos emociona y nos hacer reír. [...] El *clown* hipersensible a los demás, reacciona entonces a todo lo que le llega, oscilando así entre una sonrisa simpática y una expresión triste [...] No «se hace el *clown*» ante un público; se actúa con él (pp. 214-216).

En el colectivo teatral Al Borde, sus integrantes Cathy, Juan Pablo y Chris reversio-  
naron el clásico *Romeo y Julieta* desde estas coordenadas clownescas, procurando  
conservar la impronta y el espíritu del *clown*, aun cuando la propia obra exigía que  
sus disfraces crecieran y se multiplicaran. Conservaron su puntita de nariz roja, y  
junto a ella la apertura sensible para latir con aquello que el público les regalaba  
mientras intentaban decir a su manera los textos de Shakespeare; actuaron alterna-  
tivamente como Romeo, Julieta, el fraile, la nodriza y un montón de personajes más  
—más de diez—.

Las características del *clown*, entre las que se destacan el humor y la eliminación de la  
cuarta pared, imaginaria, que en el teatro tradicional se levanta entre el escenario y el  
público, hacían de esa versión una obra apropiada para todas las edades. La esce-  
nografía también era flexible a partir de la propuesta *clown*; así, un simple andamio  
armado con una tabla entre dos escaleras de pintor hacía las veces de balcón, y telas  
colgadas del andamio definían diferentes ambientes. El vestuario no necesitaba  
camerinos, porque la intención era jugar con la espontaneidad propia del *clown*, y  
los personajes, para lograr encarnarse, requerían que los tres actores se cambiaran de  
ropa frente al público. Todo esto posibilitaba, además, que la obra pudiera ponerse en  
escena en el gimnasio de una escuela, dijo alguien, y así se hizo.

La puesta en escena tuvo lugar uno de los últimos días de clase del año 2018, y fue una  
gran fiesta. Los alumnos ya conocían la historia, por lo tanto, saboreaban las escenas  
con un disfrute prácticamente de catador: sus risas implicaban un humor sofisticado,  
ya que conocían el contexto de la historia original y lo que debía suceder, por lo que  
se alborotaban ante los diálogos en lenguaje local y las ocurrencias de los personajes.  
Era motivo de gran excitación la transgresión de la cuarta pared, sobre todo porque  
habían visto la película, y el poder conversar con los personajes en tiempo real les  
parecía ahora un privilegio, y los hacía sentir protagonistas de una historia.

Fue hacia el final que surgió la variante: ya había transcurrido un tiempo considera-  
ble para que los niños siguieran sentados, y comenzaban a ponerse de pie y ensayar  
travesuras para con los actores. Se asomaban detrás de las telas donde se guardaba la  
utilería, y se hacía difícil para las maestras impedirlo sin interrumpir la obra. Fue así  
que uno de los actores, Christian Burgues, coautor de este artículo, y que personifica-  
ba entre otros personajes a Fray Lorenzo, tomó la iniciativa de involucrar a los niños  
en la elección del final. La decisión fue tomando forma a partir de un criterio informe  
proveniente de varios sectores del público infantil. Cuando se logró concretar el plan,  
los niños formaron una fila que representaba a un tren que muy rápido llevó al cura,  
enganchado detrás, hasta la cripta. Fue tal el deseo de modificar las cosas que el fraile  
volaba en esa locomotora humana, y no precisó ni abrir la boca. Su misión ya no era  
solo suya; ni parlamento le dejaron esbozar, porque el tren se volvió un coro frenético  
de niños y niñas gritando a Romeo que Julieta estaba viva, lo amaba y lo esperaba.

La obra sumó así, a su manera, una de las características del teatro-foro: la idea de  
correr a los espectadores de su esperable pasividad —a la cual espontáneamente estos

chicos ya le presentaban batalla—, y de involucrarlos en la construcción de la narrativa y puesta en acción de los hechos que se desencadenan. Pisando ese escenario, donde la vida también ocurre, los espectadores se vuelven *espect-actores* (Boal, 1982), y poniendo su cuerpo en ese universo llamado *obra* la transforman, movidos por el deseo de parir finales más deseables. Porque todos allí sabían que, si Romeo se enteraba a tiempo de que Julieta solo fingía su muerte para poder dar inicio a una vida juntos, la tragedia se caía y el final feliz, que con Shakespeare no llegó, hallaría oportunidad de concretarse. Fue tan solo un coqueteo con la auténtica idea del teatro-foro, porque no se trató de batallar con una situación de opresión propia de la sociedad en que vivimos, según promueve la metodología de teatro-foro propuesta por el dramaturgo brasileño Augusto Boal; la batalla fue con Shakespeare y con ese sabor amargo que dejó en esos chicos el hecho de que a esos enamorados el destino y sus accidentes les jugara tan en contra. Y por detrás de ello, también fue una batalla contra esa negación a nuestros deseos con que nos hieren los desenlaces de las obras cerradas.

Esta experiencia abrió la idea de aplicarlo de nuevo, y esta vez extendido a más franjas etarias, planificando, ahora sí, explícitamente, la participación del público. Así surgió este proyecto de esta actividad en el medio 2019-2020, presentada a principios de 2019 ante la CSEAM, con Helena Modzelewski como referente, enmarcada en la FHCE. Se llevó a cabo a fines de ese mismo año. Este artículo deja un registro de esa maravillosa experiencia y sus resultados.

## Fundamentos teóricos de la actividad

El resumen presentado para la convocatoria a la actividad expresaba que el teatro-foro desde una perspectiva filosófica es un dispositivo de divulgación de la filosofía y de construcción de su ejercicio colectivo de reflexión y pensamiento poco explorado a nivel nacional, lo cual justificaba que nos propusiéramos, a partir de una versión teatral de *Romeo y Julieta*, dar lugar a la organización de cuatro instancias para estudiantes de escuelas públicas o liceos estatales, en una experiencia inter-saber entre literatura, teatro y filosofía. Sumarle a esta experiencia ya valiosa en sí misma, por el deleite de lo teatral, un espacio foro de reflexión bajo el dispositivo filosófico referencial de la comunidad de indagación, era nuestra nueva apuesta por hacer de la filosofía un topos desde donde mirar al mundo para pensarlo, sentirlo, reflexionarlo y enriquecerlo como miembros de una comunidad que se dedica a contemplar qué le pasa con aquello que en el mundo pasa.

El teatro-foro es una de las técnicas del Teatro del Oprimido, concebido por Boal, que, a través de la improvisación, se propone generar sobre el escenario soluciones a problemas de la vida real de los participantes. Consiste en la representación de una obra o escena en la que el protagonista intenta superar alguna situación de opresión que es a la vez relevante para el público espectador. Con este fin, un animador invita a los llamados *espect-actores* (Boal, 1982) a ocupar el lugar del protagonista con el fin

de introducir cambios en sus actitudes y acciones. Las intervenciones resultan así en un diálogo sobre la problemática expresada en la obra, las alternativas posibles, que funcionan como una especie de ensayo para la acción ante futuras situaciones similares en la vida real.

Este abordaje del teatro se propone funcionar como una especie de ensayo para la emancipación, poniendo en escena conflictos causados por situaciones de opresión, que, en general, son experimentados en las propias vidas y comunidades de los participantes, habilitando una revisión crítica de las relaciones de poder y de las diferentes formas de opresión. Su principal objetivo es el empoderamiento de los participantes (actores y espectadores, así denominados *espect-actores*) y el reconocimiento de su agencia en los procesos de transformación social.

Algunos autores caracterizan la acción del teatro foro como un «ensayo de la realidad» (Calvo Salvador, Haya Salmón y Ceballos López, 2015) donde se presentan situaciones posibles en la vida de los espect-actores, y en los que es posible intervenir para cambiar esa realidad, en un espacio seguro, porque se trata de una ficción. Boal (1982) proponía definir un conflicto en un lugar y espacio determinados, que se desarrollara a través de los diálogos y monólogos y un final plausible, pero determinado por errores políticos o sociales a ser analizados en el foro, dando lugar a un nuevo texto teatral con los aportes del foro.

Esta experiencia se distancia de la propuesta de Boal porque para este la obra debía ser concebida a partir de las experiencias de la comunidad participante, mientras que en este caso se trataba de un clásico —*Romeo y Julieta*— ya existente *a priori*. De cualquier manera, era evidente que la historia de amor entre adolescentes, donde existe la violencia callejera, la imposición de normas religiosas y políticas sobre los protagonistas, la desconfianza intrafamiliar y errores estratégicos en la solución, se ajustaba en gran medida a un público juvenil como nuestro público objetivo.

La actividad se acercó a algunas experiencias que hemos encontrado en bases bibliográficas, que toman el teatro como estrategia metodológica para la enseñanza de la filosofía. Olga Palafox Freund (2015), como ejemplo, propone el teatro en el aula de filosofía para promover la participación y el involucramiento de los estudiantes en los temas del curso, con resultados muy positivos a partir de las prácticas de su Máster en Formación de Profesorado en la Universidad Complutense (España), e informa que «comienza a institucionalizarse la formación en pedagogía teatral y en algunos colegios cuentan con la presencia de pedagogos teatrales que adecúan los proyectos y sus metas sociales y curriculares a los grupos y las edades correspondientes» (p. 1026), refiriéndose en especial a colegios europeos. Por otra parte, Edwin Manzano Quispe (2016) dedica su tesis de Maestría en la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia, al teatro-foro como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, con el fin de suscitar también una mayor participación de los estudiantes. Nuestros resultados se acercan más a los de estas

experiencias, revelando una atención sostenida en los estudiantes y una disposición entusiasta a participar, tanto de la reflexión, como de la acción sobre el escenario.

Por otra parte, la idea del teatro-foro para la enseñanza de la filosofía presenta muchos puntos en común con los fundamentos de la metodología educativa de la comunidad de indagación, que se propone educar ciudadanos críticos y entrenados en el diálogo respetuoso e inclusivo. Si bien Charles Pierce fue quien utilizó por primera vez el término *comunidad de indagación* a fines del siglo XIX para referir a la forma en que se desarrolla el conocimiento científico, no fue hasta John Dewey que se consideró a esta metodología como una forma de implementar una educación democrática en el aula. Dewey (1995) sostenía que la democracia exigía un sistema escolar que no solo abordara dicho régimen político como tema de estudio, sino que manifestara en sí mismo estructuras democráticas. Si se espera que los estudiantes en su adultez trabajen juntos para el bien de la comunidad, deben ser educados de esa manera desde etapas tempranas de la vida.

Dewey señala, además, que la moral es una cuestión de indagación, cuyas conclusiones son casi siempre tentativas y experimentales, problemáticas y susceptibles de revisión, por eso para alcanzar decisiones morales, el sujeto debe involucrarse en un trabajo grupal (Dewey, 1993). Así, Dewey estaba introduciendo en la educación la metodología de la Comunidad de indagación, que se apoya en las potencialidades de la relación dialógica, entre las que se destaca la discusión y el disenso, y que dan lugar a un proceso creativo que se abre al descubrimiento de un nuevo conocimiento generado de manera grupal (Orellana, 2002). Más allá del área del conocimiento a la se aplique, la comunidad de indagación es una herramienta para el ejercicio de una forma de pensamiento más autónoma, en la que es posible articular elementos nuevos, revisando y ampliando las propias posturas a la luz del curso que el tema adquiere durante la interacción grupal.

El programa de Filosofía para niños de Matthew Lipman (2001), surgido en los años sesenta, consistió en el desarrollo expreso de dicha metodología. En el programa de Lipman los encuentros grupales cobran vida en torno a un relato que lee en voz alta, se problematiza y discute en grupo, reservando un espacio para reflexión al cierre. El objetivo del programa en sus orígenes fue el cultivo del razonamiento y la razonabilidad, la creatividad y la comprensión de la dimensión ética de los vínculos. A partir de los aportes de Ann Margaret Sharp (2007), quien contribuyó con una mirada puesta en las emociones surgidas en las instancias de comunidad de indagación, la metodología dio lugar a la atención de las emociones con el fin de generar vínculos de empatía y cuidado, así como lograr una adecuada consideración de los problemas morales.

Los relatos literarios, siempre cargados de emociones, operan así como un instrumento para llevar adelante los objetivos de esta metodología. En el caso de la actividad de extensión de la que damos cuenta en este artículo, la obra de teatro funcionó como el relato corazón de la comunidad de indagación, y los estudiantes, en diálogo entre sí y con los actores, generaron una crítica de la situación presentada en

la historia de Romeo y Julieta. De esta manera, buscamos amalgamar los diferentes marcos teóricos: el teatro-foro, para la generación de reflexión filosófica, y la comunidad de indagación. Esa conjunción de marcos, exigente, por cierto, no estuvo libre de errores y potencial superación, que también señalaremos al final del artículo.

## Nuestros antecedentes

Comenzamos este artículo señalando que la casualidad es responsable de gran parte de nuestras gratas sorpresas. Y así lo fue en este caso, cuando el nombre de una niña llevó a la mención de esta obra de teatro, y que el colectivo Al Borde estuviera llevándola a cabo justo en ese momento. Sin embargo, las razones que llevaron a que ese encuentro fortuito se convirtiera en esta Actividad en el Medio, eso no fue una casualidad. Este trabajo que conectaba la literatura, de la cual el género dramático forma parte, y la formación ciudadana, a través de los aprendizajes a los que se apuntaba por medio de la discusión del foro posterior, tenía antecedentes directos en el trabajo de la docente responsable de la actividad y parte de los integrantes de la compañía teatral. Helena Modzelewski y Christian Burgues, autores de este artículo, y ambos con formación en Filosofía, ya nos conocíamos de tiempo atrás, por lo cual hablar de cómo se llegó a este punto implica, como siempre, otro relato.

Ya desde su tesis de Maestría en Literatura Latinoamericana, defendida en 2009, Helena Modzelewski venía trabajando el tema del teatro en tanto que herramienta con potencial educativo de las emociones democráticas. Más adelante, tras un trabajo interdisciplinario con Claudia Pérez, docente del Instituto de Letras (FHCE), esas ideas aparecieron en un libro que sostenía la idea de que, lejos de limitarse a la narración de historias, la literatura tiene un invaluable potencial educativo, manifiesto a través de su capacidad para generar mundos imaginarios que inciden en nuestra forma de ver y de ser en el universo que compartimos. Los seres humanos han sido conscientes de ese potencial desde la Antigüedad y han utilizado las grandes epopeyas para transmitir los valores e ideales de sus sociedades. Este potencial ha sido tan estimulado como obstaculizado a lo largo de la historia de la civilización occidental, lo que evidencia su relevancia en la generación de valores que impulsan, modifican o perpetúan determinadas situaciones sociales (Modzelewski y Pérez, 2016). Consecuencia de ese trabajo fue que ese tema fuera llevado por Modzelewski al ámbito de la docencia a través de seminarios y cursos de grado y posgrado durante esos años previos al diseño de esta actividad. Es así que, inserta en una trayectoria de investigación y docencia, la actividad buscaba hacer llegar, a través del género dramático, este potencial educativo de la literatura a estudiantes de enseñanza primaria y secundaria.

Por otra parte, a partir de 2011, los caminos de Burgues y Modzelewski confluyeron en actividades de formación en relación con la metodología educativa de la comunidad de indagación. Ese interés conjunto desembocó en tareas de investigación en

conjunto para aplicar la metodología a nivel de enseñanza primaria pública, que se llevaron también a la práctica a través de actividades en el medio financiadas por la CSEAM (2011 y 2012).

Después de eso, ambos continuamos por caminos diferentes, para reencontrarnos en 2018 en la actividad puntual relatada en la introducción del presente artículo. Los óptimos resultados obtenidos en aquella escuela, y nuestro conocimiento previo, más la confianza en la compatibilidad de nuestros intereses y formas de trabajar, hicieron que vislumbrar esta actividad fuera simplemente un desenlace natural.

## La búsqueda

El objetivo general de la actividad, como ya anticipamos y tal como fue presentado en la propuesta, se planteaba, a partir de una versión teatral de *Romeo y Julieta*, dar lugar a la organización de cuatro instancias de teatro-foro para estudiantes de escuelas públicas o liceos estatales, en una experiencia que vinculaba literatura, en particular teatro, y filosofía.

Se proponía esta actividad como modo de apostar por otras modalidades de aprendizajes y acercamiento a la cultura y sus saberes más allá de las tradicionales, convocando al placer por pensar junto a otros, desde una perspectiva lejana al deber de adquirir un discurso ya legitimado, y motivados por una pieza teatral, tan presente en el imaginario colectivo, pero no tan respirada, vista o pensada por las nuevas generaciones. La obra, *Romeo y Julieta*, cuenta con ese don de los clásicos de vencer al tiempo para seguir siendo desde alguna perspectiva reflejo de nosotros mismos. En esta oportunidad era abordada desde una puesta teatral pensada en su montaje con un lenguaje tanto literario como escénico e interpretativo atractivo para niños y jóvenes, desde la lógica de fondo de lo *clown*.

Así, los objetivos específicos fueron expresados en la propuesta de la siguiente manera:

- acercar a niños y jóvenes a la cultura, invitándolos al teatro, y a su posterior reflexión;
- hacer del teatro, la filosofía y su ejercicio un valor para el encuentro y el intercambio;
- seguir sumando experiencia como colectivo en experiencias de comunidad de indagación, diálogo y reflexión;
- posibilitar la discusión e intercambio en torno a temáticas que la obra habilita —amor, violencia, libertades, derechos—, tópicos siempre vigentes que hacen a nuestra realidad social y nacional, y a nuestros deseos de no ser indiferentes frente a ella.

Lo distintivo de la propuesta fue resaltado desde la idea de que los teatro-foro desde una perspectiva filosófica son un dispositivo de divulgación de la filosofía



poco explorado en nuestro medio. Puede reconocerse un antecedente similar en la experiencia de Teatro en el Aula, programa que busca vincular a estudiantes de los primeros niveles educativos —en especial la educación media—, con el teatro, procurando desarmar el prejuicio del teatro como algo «irremediablemente tedioso» y brindando a muchos su primera experiencia de encuentro con este arte. Desde el retorno a la democracia, dicho programa ha generado con compromiso sostenido el acercamiento del teatro, con la inclusión de clásicos y obras de dramaturgos nacionales, a los liceos y UTU de Montevideo, debido a que se trata un proyecto de anclaje municipal. Los encuentros del programa comienzan con la presentación de una pieza teatral adaptada a una versión breve de aproximadamente veinte minutos, para a continuación abrir un espacio de intercambio, denominado *foro*, a partir de lo experimentado en la pieza teatral, y torna esas apreciaciones en una suerte de lentes desde los cuales pensar el tiempo presente y las problemáticas que rodean a los jóvenes estudiantes, devenidos ahora en incipientes espectadores. De esta forma, se señala en el libro publicado como celebración de los veinticinco años del programa (Intendencia de Montevideo, 2012): «El arte le acerca un instrumental asociativo desde lo abstracto que le permite reconocerse a sí mismo en su singularidad, establecer vínculos de interés con los demás, excluyendo dogmatismos y miedos, fertilizando el terreno del aprendizaje y la creatividad» (p. 34). En otras palabras, una intervención de Edgardo Muscarelli en la misma publicación define la ventaja del programa en el hecho de que «permite —a quien participa como público— tener una visión crítica frente a un hecho cultural y elaborar un juicio de valor, apoyado en elementos básicos de la estructura dramática» (p. 40).

Nuestra experiencia de teatro-foro se constituyó en un dispositivo con otras características, distintas a las clásicas de Teatro en el Aula: no llevó una pieza a los salones de clase, sino que invitó a los estudiantes a dejar las aulas para pasar unas horas en una sala teatral; no adaptó la obra, sino que la presentó en su dimensión temporal original —hora y media—; no apuntó a un público reducido, sino que buscó colmar el teatro; no se restringió a las impresiones del público como punto de partida para las reflexiones, sino que anticipadamente presentó un marco conceptual —el de las emociones— desde el cual los personajes serían analizados, en sus vínculos, sus acciones, para desde sus mundos de emociones rotar luego hacia los nuestros.

Sin embargo, más allá de ser experiencias distintas en sus formas, podemos comparar con este antecedente de gran valor, que «el teatro es una herramienta que enfrenta al hombre (los humanos) consigo mismo» (Intendencia de Montevideo, 2012, p. 51) y que el hecho teatral es un punto de partida más que significativo y valioso para la generación del intercambio, del diálogo, desde una escucha atenta y abierta que apueste al respeto del otro y sus ideas.

Nuestra experiencia y formación en Filosofía aportaba en particular el potencial y riqueza de las herramientas tanto conceptuales como reflexivas que nuestra disciplina puede brindar a la hora del intercambio y construcción de discursividades. Porque,

así como el teatro y el arte en general despiertan esa urgencia de experiencia humana de espejarnos en algo o en alguien para poder pensarnos a nosotros mismos, la filosofía la posee como horizonte.

La experiencia se proyectó para ser llevada adelante a lo largo de un mes durante 2019, en cuatro instancias de teatro-foro en una sala teatral que permitiera la presencia, sin costo alguno, de varios grupos pertenecientes a escuelas o liceos públicos de Montevideo o cercanías, apuntando a un número aproximado de ciento cincuenta estudiantes por vez.

Finalmente, tras una larga expectativa, un día de julio llegó el correo electrónico que decía que la propuesta había sido seleccionada por la CSEAM, entre un total de ochenta y cinco, junto a otros cincuenta y un proyectos. Y nuestra alegría no tenía fin.

## Manos a la obra (de teatro)

Recapitulando, la propuesta había implicado la organización, durante cuatro funciones en una sala profesional, de una instancia de teatro-foro gratuita para estudiantes de la educación pública. La CSEAM se encargó, así, del alquiler de la sala, el transporte de la compañía y los insumos de maquillaje, cotillón y papelería para la puesta en escena. Cada acción cultural conlleva una serie de elementos costosos que gran parte del público ni llega a imaginar. El más valioso es el trabajo de los artistas, que ponen su talento, su tiempo y su cuerpo, y eso fue lo único no cubierto por la financiación.

Después de una ardua exploración por teatros de Montevideo, la compañía logró concretar con el Florencio Sánchez. Se trata del viejo Teatro Cinema Apolo del que el vecindario de la Villa del Cerro guarda tantos entrañables recuerdos. Desde siempre en la calle Grecia, llena de comercios, pequeño centro del barrio, el teatro había sido una iniciativa privada barrial inaugurada en 1915. En 1963, tras haber pasado a manos de la Junta Departamental de Montevideo, recibió el nombre de Florencio Sánchez, el reconocido dramaturgo nacional. Durante la gestión de Tabaré Vázquez en la Intendencia de Montevideo, con el fin de impulsar la vida cultural del barrio fue proyectado como teatro polivalente por el Instituto de Diseño de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), y se reinauguró en 1996 como centro cultural. Allí estábamos, pues, en un sitio cargado de historia.

Habíamos preparado actividades para familiarizarlos con el dramaturgo, la obra y sintonizarlos con la temática de discusión que esperábamos suscitar: las emociones, del pasado y el presente, generadas a partir de las relaciones sociales prevalentes en un tiempo y en otro, y las normas detrás de las convenciones. Para ello se envió a los docentes por email una ficha de trabajo previo donde se les presentaba la obra y el dramaturgo (véase Apéndice 1), con el objetivo de que la experiencia de la obra no se debilitara en el esfuerzo de entender la trama, sino que pudieran dedicar toda su atención a la percepción de la ironía *clown* y así fuera más disfrutable.

A la llegada del público, en el *hall* del teatro se repartieron tiritas de papel con una pregunta que pretendía guiar la experiencia. Dichas tiritas leían:

Vas a ver una obra ambientada hace 700 años. Sin embargo, los personajes se parecen mucho a nosotros. Los protagonistas son adolescentes. ¿En qué se parecen a vos? ¿Y en qué se diferencia la forma en que se manifiestan esas similitudes? ¿Será que la historia evoluciona, pero seguimos siendo los mismos humanos de siempre, con las mismas preocupaciones y alegrías?

Identificá esta emoción en particular y pensá cómo la viven los personajes de la obra, y cómo la vivís vos, tus amistades o tu familia. A vos te toca la emoción: ...

En el lugar de los puntos suspensivos cada tirilla tenía una emoción diferente. Entre otras, se mencionaban amor, culpa, ilusión, ira, desesperación, arrepentimiento, desprecio, impaciencia, euforia, cariño, compasión, curiosidad, angustia, confusión, desconsuelo, resentimiento, resignación, indiferencia, tristeza, confianza, indignación y alegría. Se buscaron emociones que no solo fueran las más utilizadas en la vida cotidiana como el amor, la alegría y la tristeza, para poner a disposición del público juvenil vocabulario que no es el que normalmente manejan. Es así que, durante el recibimiento, junto antes de comenzar la obra, Modzelewski se refirió a la actividad que les había sido encomendada, y muchos levantaron la mano para preguntar qué significaban algunas palabras, entre las que se encontraron euforia y resignación.

La extracción etaria del público fue determinante del clima generado en la actividad. Minutos antes de cada función, el *hall* se llenaba de túnicas blancas, mochilas colgadas al hombro y miradas curiosas. Los espectadores provenían en su mayoría de la zona: Cerro y La Teja. Entre estudiantes de escuelas, UTU, liceos, y un colegio privado, hubo concurrencia desde clubes de niños, dependientes de INAU, grupos de adolescentes del CECAP (Centro Educativo de Capacitación y Producción), dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, y de los Centros Educativos Comunitarios (CEC), espacios barriales dependientes del MIDES, que conformaron un promedio de ciento cincuenta asistentes por función, un total de seiscientos espectadores juveniles con sus educadores.

El sistema de cuidados también estuvo presente durante una de las funciones, en la figura de un preadolescente ciego, acompañado por su asistente personal. En la desfachatez propia del *clown*, en un momento Romeo se había escabullido de manera inesperada hasta terminar sentado junto al chico y fingía esconderse de sus anfitriones durante la escena del encuentro en la fiesta de los Capuleto. Julieta, desde el escenario, escudriñaba con su mirada al público y le preguntaba a su nodriza (que no era otro que Burgues con peluca y pollera) quién era aquel caballero camuflado entre la multitud. La nodriza fingía no ver y aprovechaba la oportunidad para hablar descaradamente de los jóvenes del público. El asistente del chico ciego le describía al oído el paisaje visual para que lo terminara de armar en la mente con su percepción de las voces, y su risa fresca recorría todo el teatro.

Tal como había sucedido en la escuela un año antes, la muerte de Julieta y Romeo, aunque conocida previamente, volvió a generar rebeldías, una y otra vez, al final de

las distintas funciones. Al terminar cada instancia de la obra, Modzelewski y Burgues en el personaje de Fray Lorenzo irrumpían en el escenario protestando entre ambos «¡Otra vez! ¡Siempre lo mismo, siempre se mueren! ¡Este final es una porquería!» A partir de esa reacción, que rompía con la solemnidad del público acongojado y arrancaba risas, se dirigían a los espectadores y comenzaban a preguntar cómo podría cambiarse ese final, de quién fue la culpa, en qué momento de la historia se gestaba el desastre. Levantando la mano o con intervenciones espontáneas, los estudiantes proponían resoluciones alternativas, y al decidirse por uno de los finales (con leves variantes, se reducían a que a último momento Romeo dudaba si envenenarse y esto permitía a Julieta despertar a tiempo, o que el boticario le había vendido vino en lugar de veneno), la última escena volvía a comenzar. Algunos estudiantes eran invitados a subir al escenario para representar algunos personajes como el boticario, o un caballo.

Al final, entre tanta algarabía, fue bastante difícil cumplir con la etapa programada de la comunidad de indagación. El público estaba agitado y conmovido, afectado por las risas, y tuvo muchos obstáculos la captación de su atención para proponer cuestiones tales como «¿Queríamos un amor como el de Julieta y Romeo?» o «¿Por qué Julieta no quiso confiar a su madre la verdad?», que habíamos planificado despertaría reflexiones sobre las emociones y acciones de los personajes que tuvieran una implicación moral. Se logró un breve y superficial involucramiento, ya que el tiempo apremiaba también para que los grupos volvieran a sus centros educativos. Antes de salir, los docentes se llevaron actividades opcionales para trabajar en las aulas después de la función (véase Apéndice 2) y en un par de semanas, nos llegaron varias muestras de trabajos por email (véase un ejemplo en Apéndice 3).

Podemos decir que los diferentes objetivos se cumplieron. Todos ellos fueron atendidos y logrados, en mayor o menor medida, dependiendo de las características del público en las diferentes funciones, lo que pasaremos a evaluar en la última parte de este artículo.

## Evaluación y conclusiones

Hasta el día de hoy, en que ha transcurrido diecisiete meses desde la última función de esa serie, meses atravesados además por la subversión de prioridades causada por la pandemia, recordamos esta actividad y sigue arrancándonos sonrisas y cálidos recuerdos.

El teatro Florencio Sánchez resultó un muy buen anclaje territorial para que, desde esta propuesta universitaria, y subidos a un clásico de Shakespeare, los saberes que impregnaban a esta actividad en el medio (el teatro, la literatura y la filosofía) propiciaran el deleite y la reflexión que el vínculo con la cultura posibilita cuando dicha invitación nos tiene en cuenta. Se hizo posible, en esta oportunidad, para un público que en general no cuenta con instancias próximas y amigables para estas

experiencias, porque los jóvenes que nos acompañaron adolecen de una lejanía geográfica de las ofertas teatrales que impide muchas veces dichos encuentros, entre otros factores por el tiempo extra que implican estos traslados. Desde lo filosófico, se satisfizo el objetivo de que niveles educativos que no encuentran en su currícula espacios para el encuentro y ejercicio filosófico-reflexivo, como la escuela primaria, tuvieran una instancia que los habilitó al intercambio colectivo desde la puesta en cuestionamiento de los mundos que nos vienen como dados. La tragedia de Julieta y Romeo puede equipararse a las historias que los adolescentes consumen en las películas y series actuales para ese público, como, entre otras, la saga vampiresca de *Crepúsculo*. Pocas veces, sin embargo, tienen la oportunidad de que esas historias se expongan a la reflexión sobre los valores y creencias que las sostienen. En este caso, se atisbó la posibilidad de un abordaje reflexivo.

Uno de los errores de planificación estuvo relacionado con el tiempo que los grupos esperaban que durara la totalidad de la actividad. La obra ocupó casi una hora y cuarenta minutos, lo que, sumado al preámbulo de presentación y planteo del trabajo con las emociones, llevaron la actividad al borde de las dos horas. El teatro estaba reservado para dos horas y media por función, pero la mayor parte de los grupos estudiantiles no tenían esa disponibilidad horaria, por lo que la instancia de reflexión final estuvo presionada por el tiempo con el que contaban varios docentes y que así nos indicaron. Por otra parte, el foro posterior al final feliz, elaborado por el mismo público, habría requerido de un espacio de dispersión previo para volver a concentrarse. El escaso tiempo con el que entonces terminamos contando para el foro, unos quince minutos, no fue suficiente para generar la reflexión en la medida esperada. Para instancias ulteriores, será conveniente tener en cuenta que la obra debería ser abreviada, a la vez que los grupos de estudiantes deberán ser informados de la totalidad del tiempo del que deben disponer, para contar incluso con un recreo que permita la implicación más seria y relajada en el foro posterior.

Sin embargo, la devolución de las tareas en el aula, una vez pasadas varias semanas después de la actividad, nos hizo sentir que aquello que pusimos a rodar en esas funciones de teatro-foro seguía andando, y que era estímulo para actividades de materias como idioma español, donde los estudiantes se vieron estimulados a ensayar diversos modos de escritura como cartas y relatos en torno al universo de Romeo y Julieta, fue otra muestra de que nuestro trabajo dejó su huella.

El aporte de esta actividad a la profundización de la línea de trabajo en la que se enmarca radica por un lado en estas observaciones generadas a partir de la participación de los estudiantes durante y después de las funciones con sus intervenciones y sus trabajos domiciliarios; por otro lado, se hizo el registro fotográfico de una de las funciones, que deja testimonio visual de los gestos y emociones manifestadas por los actores al representar a los personajes. Adjuntamos algunas imágenes que representan diversos momentos de la experiencia. En una de ellas, un personaje, antes de la función, avisa frente al público a la presentadora que faltaron actores y todos los

personajes tendrán que hacerse con tres actores (Figura 1). Otra fotografía muestra el casamiento de Romeo y Julieta, con Fray Lorenzo en el medio, y el público detrás (Figura 2). También pueden verse a Julieta en el balcón (Figura 3) y una riña callejera entre Montescos y Capuletos (Figura 4).

*Figura 1.*

*Un personaje, antes de la función, avisa frente al público a la presentadora que faltaron actores y todos los personajes tendrán que hacerse con tres actores.*



Fuente: fotografía de Mawi Gómez.

Figura 2.

El casamiento de Romeo y Julieta, con Fray Lorenzo en el medio, y el público detrás



Fuente: fotografía de Mawi Gómez.

Figura 3.

Julieta en el balcón



Fuente: fotografía de Mawi Gómez.

Figura 4.  
Riña callejera entre Montescos y Capuletos



Fuente: fotografía de Mawi Gómez.

Con la conjunción de ambos tipos de material (registro de las observaciones y registro fotográfico) se ha planificado producir un material para docentes con sugerencias de actividades para trabajar en la conjunción filosofía, ciudadanía y emociones a través del teatro. Fue una idea que soñamos para 2020, pero la pandemia la enlenteció, al igual que la producción de este artículo. Es, sin embargo, una meta no abandonada, que continúa en nuestro horizonte.

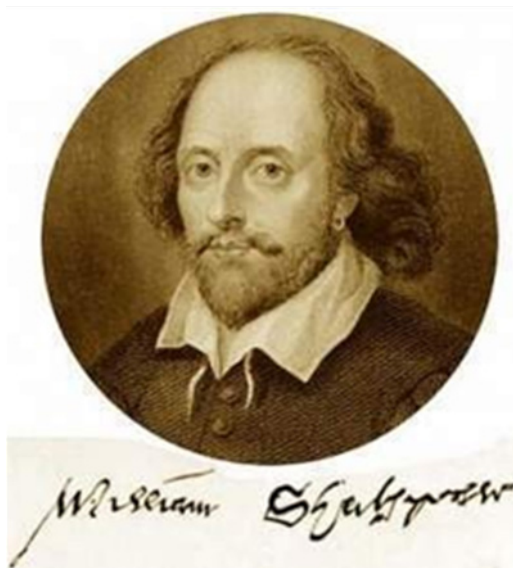


## Referencias

- BOAL, A. (1982). *Teatro del oprimido* (Vols. 1 y 2). Ciudad de México: Nueva Imagen.
- CALVO SALVADOR, A., HAYA SALMÓN, I., y CEBALLOS LÓPEZ, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, (1), 89-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27439665007.pdf>.
- DEWEY, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- INTENDENCIA DE MONTEVIDEO (2012). *25 años de Teatro en el Aula: entre la emoción y el pizarrón*. Montevideo: Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo. Recuperado de [https://issuu.com/teatroenelaula/docs/libro\\_teatro\\_web\\_fin](https://issuu.com/teatroenelaula/docs/libro_teatro_web_fin).
- LECOQ, J. (2004). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba.
- LIPMAN, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MANZANO QUISPE, E. (2016). *Teatro foro como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la filosofía en la carrera de cosmovisiones, filosofía y psicología de la ESFMTEHA* (Tesis de Maestría en Educación Superior, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz). Recuperado de <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/14149>.
- MODZELEWSKI H. y PÉREZ C. (2016). *Actualidad de la tragedia y la epopeya. Una reflexión sobre las posibilidades de la literatura como paideia*. Montevideo: Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.
- ORELLANA, I. (2002). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje, definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental. En L. SAUVÉ, I. ORELLANA y M. SATO, *Textos escolhidos em educação ambiental: de uma América à outra* (pp. 221-231). Montreal: Université du Québec.
- PALAFIX FREUND, O. (2015). Técnicas teatrales para la enseñanza de la filosofía. En H. ÁBALOS, J. GARCÍA, A. JIMÉNEZ y D. MONTAÑEZ (Coords.), *Memorias del 50º Congreso de Filosofía Joven Horizontes de Compromiso: LA VIDA* (pp. 1002-1030). Granada: Asociación de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales. Recuperado de <https://horizontesdecompromiso.files.wordpress.com/2013/06/0711.pdf>.
- SHARP, A. M. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. *Gifted Education International*, 22, (2-3), 248-257.

## Apéndice 1

### ¿Conocés a William Shakespeare?<sup>3</sup>



Te voy a contar sobre él, para que lo conozcas a través de detalles curiosos. Entonces, aunque ya sepas quién es, ¿cuánto te juego a que no sabías muchas de estas cosas? William Shakespeare fue un dramaturgo, poeta y actor inglés (eso ya casi todo el mundo lo sabe), que nació en 1564. Lo curioso es que murió justo el día de su cumpleaños, en 1616, cuando cumplía 52.

Su lugar de nacimiento fue Stratford-upon-Avon, un pueblito de Inglaterra donde vivían nada más que unos dos mil habitantes. Necesitaríamos juntar 750 pueblos de ese tamaño para conformar Montevideo. Así de pequeño era su pueblo.



3 Material diseñado por Helena Modzelewski para la muestra de «Julietta y Romeo al borde», representada por el Colectivo Teatral Al Borde, en una actividad financiada por la CSEAM, Udelar, 2019.

Esta es la casa donde nació William, y hoy día es un museo que se puede visitar.

El padre de William fue John Shakespeare, originariamente campesino, pero que era muy emprendedor y formó parte del gremio de cultivadores y guanteros, luego fue comerciante de lana y carnicero, y llegó a ser alcalde. John se casó con Mary Arden, una señorita distinguida que provenía de una rica familia católica (que no era común, porque la mayoría de los ingleses son anglicanos), y de esa pareja nacieron cinco hijos, el tercero de los cuales recibió el nombre de William.

Cuando tenía trece años la fortuna que había logrado hacer su padre se desmoronó de pronto debido a deudas que contrajo, así que William no pudo seguir estudiando y a los quince años comenzó a trabajar en una carnicería. Era muy soñador y contaban que desde adolescente escribía versos, pero no se conservaron.

A los dieciocho años de edad se casó con Anne Hathaway (sí, se llama igual que una actriz actual, que hizo el rol de la Reina Blanca en la película Alicia a través del Espejo, ¡pero obvio que no es!). Ella era una vecina suya nueve años mayor que él, hija de un granjero, y de ese matrimonio nacieron su primera hija Susan, y luego los gemelos, nena y varón, Judith y Hamnet; este último murió a los once años de edad. No se sabe con seguridad, pero la tradición cuenta que tal vez el dolor de su muerte lo llevó, mucho tiempo después, a escribir la tragedia Hamlet, que lleva un nombre parecido al de su hijo, y es una historia muy triste también, que podría reflejar las emociones de William.

Parece que William, en su primera juventud, no era alguien que respetara mucho la ley, por eso se dice, sin saberse a ciencia cierta, que en 1586 fue sorprendido cazando ciervos sin permiso en las propiedades del juez de la ciudad y fue procesado sin prisión. Esta mala fama que se hizo no le permitió continuar con sus negocios como granjero y por eso tuvo que dejar a su familia para buscar un mejor futuro en la capital de Inglaterra, Londres. Hasta ese momento él no se había propuesto dedicarse a tiempo completo a la escritura y la actuación, y esa oportunidad se la dio su mudanza a Londres.

Sin embargo, durante unos años no lo logró, y durante ese tiempo se ocupó diversos empleos: ayudante de abogado, maestro de escuela, soldado, tutor de niños que estudiaban en la casa (que era una costumbre de familias adineradas) y guardián de caballos en la puerta de los teatros (como alguien que cuida los autos a la salida de un cine). Ese trabajo fue el que le permitió finalmente entrar en un teatro y empezar a hacer trabajos dentro, primero como ayudante del apuntador (la persona que le «sopla» a los actores si se olvidan de la letra), luego como extra (actor con roles muy secundarios), más tarde como actor reconocido y, por fin, como autor de mucho prestigio.

Los teatros estaban prohibidos en la ciudad porque se los consideraba un antro de vicios, por eso se habían instalado al otro lado del Támesis, lejos del centro.

Los escenarios y la escenografía eran muy rudimentarios, y el vestuario donde se preparaban los actores era un rincón de la escena semioculto por cortinas viejas, a través de las que el público incluso podía ver a los actores pintándose las mejillas con ladrillo en polvo o el bigote con corcho carbonizado.

En las galerías de asientos se sentaban las damas de alcurnia y los caballeros. Y en el piso, frente al escenario, sentados en el suelo entre jarras de cerveza y humo de pipas, se veía a los que se llamaban *olorosos* ('stinky'), el pueblo. Era el sitio más barato, la gente se amontonaba y en esa época se usaba bañarse muy pocas veces al año —y esas personas pasaban mucho calor por estar apretados al pie del escenario—, por eso se les llamaba así.

Estaba prohibida la presencia de mujeres en la escena, así que los personajes femeninos de Shakespeare, como Julieta, fueron representados por jovencitos delgados y de voz aguda, que más tarde, cuando crecían, pasaban a representar a los personajes masculinos como Hamlet o Romeo en cuanto les salía la barba y les cambiaba la voz. Tal era el teatro en que Shakespeare empezó su carrera dramática.

Hacia 1589, a los 25 años, dejó de solo actuar y comenzó a escribir. Lo hacía en hojas sueltas, como la mayoría de los poetas de entonces. Los actores aprendían y ensayaban sus papeles a toda prisa y leyendo en el original, del que no se sacaban copias por falta de tiempo; de ahí que ya no existan los manuscritos. Como cada tarde se ofrecía una obra diferente, el repertorio había de ser muy variado. Si la obra fracasaba ya no se volvía a escenificar. Si gustaba, era repuesta a intervalos de dos o tres días. Una obra de mucho éxito, como todas las de Shakespeare, podía representarse unas diez o doce veces en un mes.

Fue a partir de 1593 que se conoció a William como un famoso dramaturgo y uno de los personajes más populares de Londres. Tenía 29 años. Cinco años más tarde, se instaló definitivamente en el Teatro The Globe, que se puede visitar en Londres tal cual era en la época, aunque está reconstruido porque, al ser todo de madera, los teatros se incendiaban con facilidad.

En paralelo a su éxito teatral, mejoró su economía. Llegó a ser uno de los accionistas de su teatro, pudo ayudar económicamente a su padre e incluso en 1596 le compró un título nobiliario (como *conde* o *duque*), que en esa época podía conseguirse pagando por él, sin tener que ser de familia noble. En Europa eso suena de lo más normal, pero para los uruguayos es increíble, ¿no? ¿Quién pagaría para que lo llamaran *conde*?

En 1610, William retornó a su pueblo natal. Estaba cansado y ya había logrado hacer una fortuna. Igual en 1613, a los 48 años de edad, terminó su última obra, *La tempestad*. A partir de esa época se dedicó todo el tiempo a su jardín, en el cual plantó la primera morera (la planta que comen los gusanos de seda) de su pueblo, Stratford-upon-Avon.

Murió, como dije al comienzo, el día de su cumpleaños número 52. Se creía que había muerto de una borrachera, pero actualmente, a partir de los relatos que hay sobre él y el examen de su máscara mortuoria (que en esa época se usaba hacer en yeso sobre la cara del muerto, para preservar su rostro para el futuro), algunos médicos han dicho que probablemente padecía de cáncer en un ojo.

*Romeo y Julieta* fue escrita entre las obras de su plenitud, cuando ya era muy famoso, y sigue siendo considerada la historia trágica más romántica de la historia.

(Adaptación a partir de [https://www.ecured.cu/William\\_Shakespeare](https://www.ecured.cu/William_Shakespeare))

## La historia de Romeo y Julieta

¿La conocés? Te la cuento rápidamente, para que cuando veas la obra pienses en si coincide con lo que te imaginaste.

Estamos hablando del siglo XIV, fines de la Edad Media, en Verona, una ciudad de Italia. Allí vivían dos familias que eran rivales entre sí. Eran los Capuleto y los Montesco. Un día Romeo, el hijo adolescente de estos últimos, decidió colarse en una fiesta de disfraces de los Capuleto con una máscara para que no le reconocieran. Quería ir porque allí estaría Rosalinda, la chica que le gustaba. Pero una vez en la fiesta, se encontró por primera vez con Julieta, la hija también adolescente de los Capuleto, y se enamoró perdidamente de ella. Al final de la fiesta, desde su ventana (el famoso balcón), Julieta confesó su amor por Romeo sin saber que él estaba debajo escuchándola. Entonces se declaran mutuamente su amor y deciden luchar por él, aunque lo tuvieran que mantener en secreto porque sus padres nunca lo permitirían.

Con la ayuda de fray Lorenzo, un cura amigo de Romeo, se casaron justo al día siguiente de aquel primer encuentro. Como los Capuleto se dieron cuenta de que Romeo había estado en la fiesta, estaban enojadísimos y, como resultado, Tebaldo, de la familia Capuleto, primo de Julieta, retó a Mercutio, un amigo de Romeo, a batirse en duelo. Romeo acabó interviniendo en la pelea y acabó con la vida de Tebaldo. Como consecuencia, Romeo fue condenado al destierro y tuvo que irse de Verona a vivir a Mantua, una ciudad cercana.

Mientras tanto, los padres de Julieta, sin saber que ya estaba casada, le acaban de conseguir un novio que consideran el mejor futuro marido que podría encontrar: el conde Paris. Julieta no sabe qué hacer, y le pide consejo a Fray Lorenzo, que le recomienda aceptar, pero que la noche anterior a la boda se beba una poción que la va a hacer parecer muerta, y ella así lo hace. Fray Lorenzo quedó encargado de avisar a Romeo para que fuese a buscarla a la tumba y huyeran juntos a Mantua.

Lo que pasó que es que el fraile envió una carta a Romeo avisando del plan, pero el mensajero no consiguió hacer llegar la carta a tiempo. Sin embargo, con muy mala suerte, antes de la carta llegó Benvolio, el mejor amigo de Romeo, que había visto el entierro de Julieta y corrió a avisarle. En consecuencia, Romeo pensó que la muerte

de Julieta era real. Decidió por lo tanto comprar un poderoso veneno y, en el sepulcro de Julieta, donde en realidad estaba dormida, la besó por última vez antes de beber el veneno. Cuando Julieta despertó se encontró a Romeo yaciendo a su lado, con la copa aún en la mano. La chica decidió también acabar con su vida. Al final, las dos familias enemigas, los Capuleto y los Montesco, abatidos por el trágico final de los jóvenes, decidieron reconciliarse.

(Adaptado de <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/romeo-y-julieta>)

¿Qué pensás de este final?

¿Podría haber sido diferente?

¿Cómo te imaginás a los personajes físicamente?

Hay muchas pinturas de Romeo y Julieta. Buscalas en Google y comparalas con la imagen que te hiciste de ellos al leer la historia.

## Apéndice 2

### Para seguir disfrutando en clase o en casa:

¿Te animás a elegir una de estas tareas y escribirla? Si te entusiasma la idea, me la podés enviar a mí, que me encantará leerla y responderte.

1. Redactar una crónica policial sobre alguno de los crímenes sucedidos en *Romeo y Julieta*. Para pensar antes: ¿cómo es el lenguaje periodístico? Podrías revisar en diarios o noticieros.
2. Escribir la carta que fray Lorenzo le envió a Romeo y que, lamentablemente, no pudo leer a tiempo. Nadie sabe a ciencia cierta qué decía. ¿Podés imaginártelo?
3. Diseñar la tarjeta de invitación para el casamiento de Julieta y el Conde Paris. Pensá que estamos hablando de una época donde esas ceremonias eran muy importantes y, además, eran familias muy ricas. ¿Cómo sería esa tarjeta?
4. Eras amiga o amigo de Romeo. Escribe una carta a otra amiga o amigo contándole cómo fue que conoció a Julieta. ¿Cómo era Romeo como amigo? ¿Vos fuiste a la fiesta? ¿Qué pasó? Podés comenzar así: «No puedo creer todo lo que pasó en mi ciudad de Verona en estos días. Pensar que yo conocía a Romeo, y era un chiquilín bastante tranquilo, que no se metía con nadie. Nunca me hubiera imaginado que terminaría en esto. Todo comenzó el día en que el padre de Julieta Capuletto organizó una fiesta de disfraces...» Podés pensar, antes de escribir, en tu opinión sobre las acciones de Romeo, si te parece bien que tomara esas decisiones sobre alguien que recién conoció.
5. Eras amigo o amiga de Julieta. Escribe una carta a una amiga o amigo contándole cómo fue que conoció a Romeo. ¿Cómo era Julieta como amiga? ¿Vos fuiste a la fiesta? ¿Qué pasó? Podés comenzar así si te gusta: «Las chicas a menudo soñamos con encontrar al amor de nuestras vidas, pero lo que le pasó a Juli es increíble, nunca me lo hubiera esperado... Todo comenzó el día en que su papá organizó una fiesta de disfraces...» Podés pensar en el amor romántico, si es un modelo tan deseable como te lo hacen ver las películas y novelas, cómo lo ves después de acercarte a esta historia.

Si te gustaría compartirlo conmigo, y que yo te responda diciéndote qué me parece, si yo hubiera escrito algo igual, etc., podés mandármelo a [helena.modz@gmail.com](mailto:helena.modz@gmail.com)

Y si querés ver una versión hermosa de la historia hecha película, buscá en Youtube «Romeo y Julieta (clásico drama romántico)». ¡Está en HD y doblada al español latino! Es mi favorita.

¡Ojalá hayas disfrutado de estas actividades de literatura y reflexión!

Abrazos,

Helena

# Apéndice 3

Consejo de Educación Técnico Profesional Universidad del Trabajo del Uruguay

GRUPO: 12C (8) APELLIDO: ... FECHA: 19-11-19

lección de español y taller

2) Hola Romeo, te mando esto para avisarte que Julieta se ha tomado un poco de veneno falso que la duerme 24-HRS para pasarse por fallada, la llevan al sementero, la entierran y ella sale de ahí y se escapa un tigo. Romeo a la 14:30 HS tienes que estar ahí Hay Mucha suerte. Besos.

5) Las chicas a menudo soñamos con encontrar el amor de nuestras vidas, pero lo que le pasó a Juli es increíble, nunca, me lo hubiera esperado... todo comenzó el día en el que el padre de Julieta, Capuleto organizó una fiesta de disfraces... Romeo llega a la fiesta con una máscara y se pone a bailar, en eso llega Julieta, él la invita a bailar y ella acepta. Juntos bailaron toda la noche, antes en eso se fueron conociendo y tuvieron muchas cosas en común, se enamoraron pero ellos sin saber que sus familias eran rivales, ellas andaban unidas, o escondidas hasta que lo declararon a sus amigos, pero cuando se iban a casar la familia de Julieta se enteró que se (va) a casar con Romeo Montesco y Julieta tomó un veneno que la duerme 24HS para escaparse con él por que la familia no la quería de Julieta.



# Entrevista a Susana Novaro, directora de la asociación civil Idas y Vueltas

Gerardo Ribero<sup>1</sup> y Emilia Firpo Reggio<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.14>

Susana Novaro es la actual directora de la asociación civil Idas y Vueltas. Recuerda con entusiasmo sus primeras participaciones en la temática de las migraciones; allá por la década del ochenta, cuando estaba «recién recibida». Fue, nos contó, en un proyecto organizado por Amnistía Internacional, el Instituto de Estudios Legales y Sociales del Uruguay (Ielsur) y el Servicio Paz y Justicia (Serpaj), donde se encargaba de la elegibilidad de las personas que solicitaban refugio en nuestro país. Se trataba en su mayoría de ciudadanos colombianos, migrados por motivos políticos, durante el período de represión y «genocidio político»<sup>3</sup> de la Unión Patriótica. Y ciudadanos chilenos expulsados de la universidad durante la dictadura de Augusto Pinochet.

Participó activamente en la redacción de la Ley n.º 18.076 de Derecho al Refugio y a los Refugiados (Uruguay, 2006) y se mantuvo ligada a la Comisión para los Refugiados desde entonces.

La coyuntura de la que emergió la migración dominicana a Uruguay marcó el momento de sus primeras aproximaciones a Idas y Vueltas. Finalmente, el año 2018 marca el momento de su incorporación definitiva a la asociación como integrante de la comisión directiva.

Cuando Susana se aparecía —o al menos durante el tiempo prepandemia—, por la asociación, termo y mate de por medio, saludaba muy fraternalmente a las personas que a menudo se encontraban en la sede de la asociación. El día elegido eran los sábados, en los que Susana intentaba a través del buen trato y la cordialidad propiciar espacios distendidos donde compartir un café «con gusto a café».

Susana nos cuenta que su anhelo respecto de la asociación es que pueda mejorar los vínculos con todos los actores involucrados. Ampliar y fortalecer los lazos con la Universidad de la República (Udelar) mediante la participación en la medicina,

1 Departamento de Territorio, Ambiente y Paisaje del Centro Universitario Regional del Este. gerardoribero@gmail.com

2 Núcleo de Estudios Migratorios y Movimientos de Población, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, Universidad de la República.

3 Al menos así lo definió el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), como genocidio de la fuerza política entre 1984 y 2002, que dejó, por lo menos, 4153 personas asesinadas, secuestradas o desaparecidas (Sepúlveda, 2018).

por ejemplo. Como sucede en países europeos, en los que existe, desde hace mucho tiempo, la medicina intercultural. En cuanto a las relaciones con el Estado, sueña con políticas realmente receptivas a la migración, a los refugiados y a los solicitantes de refugio. Reclama mejores lugares para la incidencia, en los que se tengan espacios donde esté más claro cómo y cuándo expresar el mensaje de la asociación.

## Idas y Vueltas y la Universidad de la República

Son múltiples los espacios y actividades en las que la asociación participa junto a la Udelar en diversos proyectos en su gran mayoría de extensión. Le preguntamos a Susana acerca del vínculo que tiene con nuestra casa de estudios.

### ¿Cómo se forjó el lazo con la Facultad de Humanidades y la Udelar?

Susana: Inicialmente los primeros acercamientos tuvieron que ver con las clases de español para extranjeros. Para nosotros es fundamental porque es el sustento teórico, es la mirada académica sobre los fenómenos que estamos atravesando a diario. Un análisis que es externo e interno, porque muchos de ellos forman parte de la institución, permite otra mirada, un poco más externa y a la vez más valiosa. Porque lo que aporta es el conocimiento teórico, que nosotros no tenemos. Si nos quedamos solo con el derecho internacional de refugiados, el derecho internacional humanitario es mucho más limitado de lo que nos puede aportar la gente de antropología. Es como la mirada externa de los flujos migratorios. Es sumamente valioso cuando miramos nuestras prácticas, el análisis permanente de la práctica en temas de discriminación, racismo. Siempre la mirada crítica la ha dado la universidad.

### En ese contacto íntimo que tiene con la Udelar, ¿cómo evalúan esa relación de cara a los desafíos de los próximos años?

S: La Universidad, como en todo, ha estado muy abierta al fenómeno migratorio, de hecho, hemos incorporado en Facultad de Enfermería el curso de Enfermería Intercultural. Existen muchos ámbitos en los que la problemática ha sido tratada. La universidad lo ha tomado como suyo. Pero por ejemplo en Relaciones Internacionales [carrera que se ofrece en la Facultad de Derecho, de la Udelar] sigue sin tener una materia sobre migraciones, sobre derecho internacional de las migraciones. Tenía algo, apenas sobre derecho internacional de refugiados. Me llamaron para corregir una tesis y a otros funcionarios. Ha sido un fenómeno desconocido, sin embargo, la universidad lo ha tomado con interés. Cancillería ha intentado hacer una vinculación con mayor voluntad de cumplir con las convenciones.

Especialmente, con la Ley n.º 18.250, [Ley de Migraciones (Uruguay, 2008)], que tiene una voluntad de cumplir las convenciones, sobre todo para la protección de los derechos de los trabajadores migrantes y sus familias. Este es el gran desafío del siglo XXI: hacer que los derechos se cumplan fuera del país de origen.

## Los que andan a las Idas y Vueltas

### ¿En qué condiciones llegan y qué respuestas reciben las personas que se arriman a Idas y Vueltas?

S: Lo que uno trata de hacer es buscar caminos de salida con el mayor respeto. Promover la integración a través del acceso a los distintos derechos. Lo primero que un migrante tiene que conseguir es la regularización migratoria. Existe un núcleo de población, concretamente los cubanos, haitianos, dominicanos a quienes se les exige visa. Esas personas cuando llegan a la frontera como no tienen visa, acuden a la protección internacional; solicitan refugio, y por esa vía entran. Se trata del corrimiento de un problema migratorio hacia el terreno de la protección internacional. En vez de solucionar un problema migratorio con un procedimiento migratorio se permite un ingreso con una solicitud que no es lo más adecuado para dicho ingreso. Luego el proceso de regularización migratoria exige que esas personas tengan que desplazarse dentro de frontera, ir a consulados y solicitar la visa. Todo eso requiere un asesoramiento y una orientación que son necesarios. Lo que hay que garantizar es que, durante todo ese proceso, esas personas subsistan, porque esa población que llega, no viene con ahorros, no es una población acomodada, es gente que viene a trabajar. Necesitan sí o sí trabajar porque normalmente no tienen para comer al día siguiente. Todo eso tiene una carga emocional muy importante, por eso se busca en Idas y Vueltas que las instancias de los sábados sean lo más distendidas posible. Se busca que sean espacios donde puedan alejarse de su situación cotidiana, tener un encuentro que sea lúdico, que participen, que jueguen, de algo más distendido, baile, música, canto que se yo, otras cosas. Si bien siempre está presente esa sobra de otras cosas que hay que resolver.

### Hay un aprendizaje personal en el trabajo que ustedes hacen cotidianamente con personas migrantes. ¿Cómo ven ese aprendizaje?

S: Lleva mucho trabajo, mucha observación y mucha crítica, ver y analizar si la práctica es la conveniente o no, si es el camino adecuado o no. Y cuáles pueden ser las necesidades futuras, qué cosas sería positivo y contrastarlas con ellos. Por ejemplo, Muchos de nosotros cuando nos acercamos a la asociación decimos «Sería fantástico que salieran de las pensiones que salieran de ese lugar de hacinamiento, horrible».

Pero, después de trabajar, nos damos cuenta de que es una aspiración nuestra; hay gente a la que le gusta vivir ahí porque tiene una compañía, un ejercicio de sociabilidad. Tiene un espacio que comparte con los demás. Tienen un montón de cosas que nosotros no las vemos, y quizá se trata de mejorar las condiciones, y tal vez no sea un mal sistema, no intento defender las pensiones en sí, pero a veces hay que contrastar con la realidad que ellos plantean. Las nuestras son ideas preconcebidas y que no siempre concuerda con la realidad.

## Idas y Vueltas tiene una oficina en Chuy que trabaja con migrantes que ingresan por la frontera entre Brasil y Uruguay. ¿Cómo opera la asociación concretamente en la frontera?

S: Hay dos compañeros trabajando, un antropólogo y una asistente social que tienen mucho trabajo. Reciben muchas personas que necesitan asesoramiento. Parte de su trabajo es participar de todas las reuniones con las autoridades locales. Hay mesas en las que se junta el MIDES [Ministerio de Desarrollo Social], ASSE [Administración de los Servicios de Salud del Estado], SOCAT [Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial], el municipio y se buscan soluciones. Esto hace que su trabajo sea muy pesado. Porque una cosa son las situaciones concretas de las personas que acaban de llegar o que todavía no llegaron al país; en su paso previo al ingreso a la oficina de migraciones. Allí se tienen que hacer el hisopado y luego son derivados a ASSE. Los compañeros están siempre trabajando con estas realidades complejas.

La comunicación con estos funcionarios se hace de forma permanente. Utilizamos los recursos que están en Montevideo para los casos de personas en la frontera.

## ¿Compartís la idea de que el Estado se ha descansado en los esfuerzos que hace la sociedad civil para abordar el problema de las migraciones?

S: Yo creo que sí, creo que sí. Creo que, además, cada vez más los cambios de gobierno en este sentido no han sido propicios. Hay como un desentendimiento, nos dicen: «De esto que se hagan cargo los organismos internacionales, ustedes dicen que esto es así, háganse cargo»; no explícitamente, pero es así.

Un ejemplo de esto podría ser un punto de información educativa en el MEC [Ministerio de Educación y Cultura], que sería necesario que se replicara en el MIDES. Hay una necesidad que la información se replique en otros lugares. La mejor manera de que las personas se integren cuanto antes es recibiendo la mayor información posible. Y esta información no tiene la difusión necesaria. La afiliación a ASSE fue una lucha que costó mucho. Cuando la tramitación de la cédula llegaba a demorar un año, un año y pico, era importante que estuvieran afiliados a ASSE y nos costó mucho, al final se logró.

La clave es que se sienten bien, respetados, bien tratados. Creo que eso hace que exista una simbiosis, que se sientan bien, y todo fluya respetando las reglas de la casa. Eso hace al éxito, obviamente.

### ¿Cuáles han sido los desafíos que han tenido que enfrentar en este mundo de pandemia y cuáles son los desafíos futuros que deberá afrontar la asociación?

S: Está muy complicado, ha tenido distintas etapas. Hubo primero una etapa de cierre total de fronteras. Luego se empezaron a abrir solo para las personas que alegaban necesitar protección internacional (solicitantes de refugio). En número fue muy inferior a los del año pasado. En este momento se está volviendo, se ha producido una especie de descentralización en la frontera. Se revisa caso a caso, y se decide en frontera. Y no se admite la solicitud solo en caso de persecución muy fundamentada. En tiempo de pandemia ha habido mucho miedo al otro, miedo a que me traigan la enfermedad. Los altos costos que tienen los insumos hospitalarios han generado un ruido en los puntos de entrada muy delicado. Eso no está solucionado. Es un problema que está instalado en este momento, y no sabemos cómo se va a solucionar. Para solucionar el tema, primero tenemos que ser honestos y saber que cualquier persona a la que se le niega el ingreso en las fronteras, va a ingresar igual. Es fácil negar la entrada si hay un puente o un lugar que no sea fácil pasar. Una frontera que impida verdaderamente el paso. En los casos de fronteras secas son personas que vienen caminando desde Venezuela o Cuba. Entonces no se van a ir porque un funcionario les dé un acta de rechazo. Pero es real que los ingresos se hacen igual. Y es importante el ingreso regular en un lugar donde hay fronteras militarizadas. Y se va a convertir en un bolsón de migrantes. De ninguna manera hago una apología o estoy a favor del ingreso irregular.

Hay fuerzas que no se dominan, una de ellas es la migración. Cuatro millones de venezolanos andan caminando por toda Latinoamérica. Y eso va a seguir sucediendo. Las medidas no son las adecuadas, solamente con la oposición a ese movimiento no hay solución posible para una integración adecuada.

### ¿En qué lugar se para frente a los desafíos de las derivas de la migración global?

S: Nosotros defendemos la libertad migratoria. Las personas tienen derecho a elegir el lugar donde entienden que los beneficia y que van a llevar una buena vida. Si las personas están un año o diez años. En ningún momento Idas y Vueltas va a emitir un juicio acerca de dónde van a iniciar una nueva vida. Nosotros no juzgamos. No emitimos juicio sobre el proyecto migratorio. Es un proyecto personal el cual no podemos intervenir. Hasta el día de hoy no hemos visto alteraciones en la migración

que se presenta en nuestro país. Salvo por las personas que piden visa para irse a Nicaragua. Nosotros sabemos que probablemente se van a ir de ahí a Estados Unidos. Esto no ha afectado los ingresos al país. Uno de los temas en juego con los gobiernos de los países de origen es, por ejemplo, la visa. Que es una exigencia, por ejemplo, de Cuba, y no de Uruguay. Si fuera por Uruguay eliminaba la visa para los cubanos. Incluso los partidos con representación parlamentaria estuvieron de acuerdo con la eliminación de la visa. Todo esto, forma parte de los desafíos del siglo XXI. Lograr que los derechos humanos se cumplan fuera del país de origen. En el siglo XX era en el país de origen y ahora pasamos a que se cumplan fuera del país de origen.

Por eso la Ley de Migraciones (Uruguay, 2008) dispone la creación de organismos como la Junta Nacional de Migraciones, el consejo consultivo y asesor de las migraciones con participación de la sociedad civil. Crea institutos para lograr ese entorno favorable a la migración que buscamos. Sin embargo, en la práctica, después de diez años de vigencia de la ley aún hay muchos hechos que están en solamente en papel. En la práctica no se cumple, siguen existiendo discriminaciones, racismo, xenofobia. Pero... vamos caminando.

## Referencias

- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (CNMH) (2018). *Todo pasó frente a nuestros ojos. El genocidio de la Unión Patriótica 1984-2002*. Bogotá: CNMH.
- SEPÚLVEDA, J. P. (2018, julio 31) «Todo pasó ante nuestros ojos»: claves del informe sobre el exterminio de la UP [Publicación en blog]. En *Pacifista!* Recuperado de <https://pacifista.tv/notas/todo-paso-ante-nuestros-ojos-claves-del-informe-sobre-el-exterminio-de-la-up/>
- URUGUAY (2006, diciembre 19). Ley n.º 18.076: Derecho al Refugio y a los Refugiados. Ley de Refugiados. Recuperado de <https://www.impco.com.uy/bases/leyes/18076-2006/14>.
- URUGUAY (2008, enero 6). Ley n.º 18.250: Ley de Migraciones. Recuperado de <https://www.impco.com.uy/bases/leyes/18250-2008/76>.

