

Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia

Miradas y experiencias
desde la extensión
y la integralidad

Eugenia Villarmarzo
Marina Camejo
Carla Bica
Compiladoras

Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia

Miradas y experiencias
desde la extensión y la integralidad

Eugenia Villarmarzo,
Marina Camejo y Carla Bica
Compiladoras

Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia

Miradas y experiencias
desde la extensión y la integralidad

PRÓLOGO	
<i>Mariana González Guyer</i>	9

INTRODUCCIÓN	
<i>Marina Camejo, Eugenia Villarmarzo y Carla Bica</i>	13

EMERGENCIA Y RESPUESTAS: CONVOCATORIAS CONCURSABLES DE LA COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO ANTE LA CRISIS SOCIAL Y SANITARIA POR CONVID-19	
<i>María Noel González, Gastón Lamas, Carina Cassanello, Maximiliano Piedracueva y Macarena Fernández</i>	27

SECCIÓN I

DERECHOS HUMANOS Y POBLACIONES VULNERADAS, MIRADAS DESDE LA ACADEMIA

¿TODOS EN EL MISMO BARCO? EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LA POBLACIÓN MIGRANTE EN URUGUAY	
<i>Juana Urruzola Astiazarán</i>	45

AVATARES DE LA EXTENSIÓN: APRENDIZAJES UNIVERSITARIOS EN EL PROCESO DE ORGANIZACIÓN COLECTIVA DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE	
<i>Dulcinea Cardozo, Cecilia Matonte, Natalia Montealegre y Gerardo Sarachu</i>	63

DERECHOS HUMANOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EXTENSIONANDO CON LOCURA II	
<i>Joaquín Amorena, Cecilia Baroni, Andrea Deleo, Mariana Marques Moraes, Josefina Ongay y Victoria Saldaña</i>	91

SECCIÓN II

EFECTOS DE LA PANDEMIA
PARA LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

INTERRUPCIONES Y TEJIDOS EN PANDEMIA. EL TRABAJO DEL MAESTRO Y DEL ASISTENTE TERRITORIAL EN EL PROGRAMA MAESTROS COMUNITARIOS	
<i>Eloísa Bordoli y Martín Fabreau</i>	117

CIRCULACIÓN DE SABERES EN TIEMPOS DE CRISIS: LA EXPERIENCIA DEL EFI PEDAGOGÍA POLÍTICA Y TERRITORIO FRENTE A LA PANDEMIA	
<i>Carina Cassanello, Valeria Cavalli y Anabela Paleso</i>	135

UNA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO EN CONTEXTO DE PANDEMIA: LOS EFECTOS DESDE LAS VIVENCIAS DE SUS ACTORES	
<i>Margarita María Fraga Mereles, Trinidad Grasso, Fiorella Herrera, María Pilar Laport, María Belén Molaguero, Antonia Pasculli, Evelyn Patricia Pérez Ibarra y Alison Nicole Suárez</i>	159

Edición al cuidado del equipo de la Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE),
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República:
Nairí Aharonián, Maura Lacreu y Silvia Rodríguez Gadea

Imagen de portada: *Tenso*, de Álvaro Cayón, 2021, cedida por su autor.

© Los autores, 2021

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2021

Uruguay 1695 esquina Magallanes
11200, Montevideo, Uruguay
(+598) 2 409 1104-06
<www.fhuce.edu.uy>

ISBN: 978-9974-0-1877-8

DONDE TODOS PODAMOS APRENDER Y ENSEÑAR...	
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPO DE PANDEMIA:	
PRÁCTICA DE GRADO MI AULA ES UN RETABLO, EDICIÓN 2020	
<i>Gabby Recto Álvarez</i>	179

SECCIÓN III
COOPERACIÓN, INTERCOOPERACIÓN
Y EMERGENTES SOCIALES

ENTRE LA SIERRA, UNA RED. ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL EN LA COOPERATIVA RED ÁNIMAS. DESAFÍOS EMERGENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA	
<i>Martín Fabreau, Facundo Bianchi y Gabriela Angelo</i>	201
PENSAR LA PANDEMIA: REPENSAR LA SOCIEDAD. OLLAS Y MERENDEROS POPULARES DESDE EL ABORDAJE DE LA INTEGRALIDAD UNIVERSITARIA	
<i>Anabel Rieiro, Diego Castro, Daniel Pena, Rocío Veas y Camilo Zino</i>	225
PANDEMIA: LOS EMERGENTES SOCIALES COMO DESAFÍOS PARA LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. EXPERIENCIAS DE COOPERACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD, SECTOR PRODUCTIVO Y ORGANIZACIONES SOCIALES	
<i>Lucía Siola y Silvia Morales</i>	245
ALIMENTAR LO COLECTIVO: LOS PROGRAMAS TERRITORIALES UNIVERSITARIOS ANTE LOS EMERGENTES DE LA PANDEMIA	
<i>Rodrigo García Ferreira, Miguel Olivetti, Guidahí Parrilla, Pablo Pereira Álvarez y Marcelo Pérez Sánchez</i>	271
AUTORES	293

Prólogo

El viernes 13 de marzo de 2020 marcó un quiebre en nuestro país: se declaraba la emergencia sanitaria y se tomaban las medidas iniciales frente a los primeros casos de covid-19. En esos días comenzaba a declararse la pandemia en diferentes partes del mundo y con ello se procesaba un drástico cambio en nuestras vidas, que un año y medio después continúa impactando.

La fuerte incertidumbre y el miedo de las primeras etapas de la emergencia fueron cediendo —aunque lentamente— para instalarse como sentimientos que pasaron a ser compañía cotidiana durante muchos meses. El mundo entero se enfrentaba a un virus y la tecnología nos permitía la comunicación inmediata de los diferentes eventos que se iban sucediendo. El número de contagios, las muertes, el desborde del sistema sanitario, la disponibilidad de alcohol en gel, el uso de tapabocas, el confinamiento pasaron a ser temas cotidianos en nuestras vidas.

La pandemia trajo algunas novedades, sin dudas, pero lo que hizo fundamentalmente fue agudizar y hacer visibles problemas que ya estaban en el escenario.

La Universidad de la República, fiel a su compromiso social, respondió con velocidad a este nuevo contexto. El mismo 13 de marzo suspendió las clases y las actividades académicas. Al mismo tiempo, la Universidad ganó rápidamente una visibilidad y una relevancia pública que superaban ampliamente los niveles habituales, ya que su contribución en lo que hacía a la posibilidad de hacer pruebas de detección e identificación de cepas y de producir de insumos fue acompañada con un particular reconocimiento social a sus cuadros científicos y al conocimiento producido y acumulado por la universidad pública.

La actividad de la Udelar no se detuvo durante todo el período de emergencia, pero la vida universitaria y sus diferentes funciones se vieron fuertemente impactadas y tuvieron que adaptarse a la nueva situación. El 24 de marzo el rector resolvió, con la aprobación del Consejo Directivo Central, la conformación de tres grupos operativos de trabajo:

- El Comité de Coordinación Institucional ante la Situación de Crisis, que tenía como objetivo incentivar las propuestas de cooperación asociadas a las tres funciones universitarias formuladas por actores y colectivos de la Udelar, para luego relevarlas y solicitar a los servicios que desarrollarían actividades internas para identificar posibles acciones.
- El Comité de Seguimiento de la Capacidad de Atención Sanitaria, que tenía como propósito apoyar al Hospital de Clínicas y a otras intervenciones de la Udelar asociadas a la salud, para identificar requerimientos y

posibles soluciones ante la tensión a la que podría enfrentarse el sistema de salud uruguayo.

- El tercer grupo, de Trabajo de Acción Universitaria en el Medio, sería el encargado de relevar las necesidades y acciones en el territorio. Este tercer grupo, fuertemente ligado a las funciones de la extensión universitaria, gestionó un llamado especial e hizo relevamientos para conocer las actividades que se estaban llevando adelante desde los diferentes equipos universitarios en respuesta a la situación.

En el contexto de emergencia comenzaban a surgir una multiplicidad de demandas hacia la Universidad, tanto en el interior como en diferentes barrios de Montevideo, y desde una diversidad de actores sociales e institucionales se establecían contactos. Los programas universitarios en territorio, así como las múltiples propuestas que se llevan adelante desde los diferentes servicios, procuran dar respuestas a este nuevo contexto y se comprometen fuertemente con las necesidades que se agravan.

En ese marco resultaba claro que se requería pensar en clave de extensión e integralidad y que se imponía la necesidad de articular saberes de diversas disciplinas con saberes comunitarios, para ensayar respuestas a los problemas que la crisis presentaba.

La emergencia sanitaria, social y económica que trajo la pandemia tiñó todo. Los fondos destinados a llamados a proyectos desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio fueron reencauzados en su totalidad para atender a la emergencia y se creó un fondo específico para financiar actividades, que se mantuvo abierto durante todo el 2020 y funcionó por goteo. Muchos de los proyectos que estaban en curso debieron ser reformulados para poder ser llevados adelante en las nuevas condiciones y algunos pocos se detuvieron: los programas integrales universitarios que trabajan en el territorio (APEX y el Programa Integral Metropolitano [PIM]) ajustaron y redirigieron gran parte de sus actividades, y los Espacios de Formación Integral (EFI) y las prácticas debieron adaptarse a las nuevas condiciones y en muchos casos a las nuevas demandas.

Se abrió un campo de desafíos, surgieron nuevas preguntas y se plantearon matices para las viejas preguntas. La virtualidad y el uso de las nuevas tecnologías se colaron también en la extensión, se plantearon interrogantes y tensiones provocadas por la necesidad de trabajar con otros, sin la presencia de los cuerpos y sin contacto directo. En otros casos, se asumieron riesgos porque la virtualidad no era posible: el trabajo con personas en situación de calle, con las ollas populares o en las huertas, por ejemplo, requerían estar presentes. Los protocolos comenzaron a regir una parte de nuestras actividades universitarias intra y extramuros.

Los doce artículos que componen la presente publicación reflejan e ilustran una parte de estas experiencias. Desde diferentes miradas y abordando diferentes temas, cada uno es un trozo del gran mosaico de acciones y reflexiones generadas

desde la Universidad en el marco de la emergencia sanitaria, que rápidamente fue también emergencia social y económica. La multidimensionalidad y la complejidad de la pandemia, así como sus impactos sobre aspectos tan materiales como las fuentes de trabajo o la alimentación, o tan subjetivos como el miedo y la incertidumbre, forman parte de los temas abordados desde la extensión universitaria. No se trata de una agenda necesariamente nueva, pero que sí aparece con aspectos renovados por el particular contexto.

Las experiencias que presentan los trabajos de este libro muestran la capacidad de elaborar y reinventar respuestas y propuestas frente a las necesidades que surgen, y también explican cómo estas respuestas fueron posibles porque existían vínculos previos y confianzas construidas, conocimiento acumulado producto del trabajo desarrollado por la Universidad —por sus docentes, estudiantes y funcionarios— durante muchos años. La cercanía de los diferentes equipos universitarios con organizaciones sociales y vecinales que procuraban brindar respuestas a las diferentes facetas de la emergencia y la presencia de la Udelar en múltiples territorios en todo el país configuran fortalezas que se potenciaron en esta etapa.

Prácticas en escuelas que llevan más de veinte años, presencia en el territorio por casi treinta años, trabajos conjuntos con actores sociales sostenidos en el tiempo conforman un acumulado que permitió respuestas rápidas aun cuando las condiciones de la pandemia imponían importantes restricciones. Se establecieron nuevos acuerdos en función de los nuevos emergentes, se crearon nuevas estrategias, se renovaron algunas experiencias transitadas en la crisis del 2002 y se plantearon apuestas comprometidas con la realidad.

También los vínculos entre los actores universitarios se reconfiguraron por las nuevas circunstancias: las coordinaciones pasaron a modalidades virtuales, los lugares de reunión variaron, el trabajo de los equipos también cambió. La exigencia de adecuar los diferentes tiempos se planteó con particular crudeza: los tiempos formales y curriculares de la Udelar sufrieron cambios, los tiempos de las personas con las que se trabaja se hicieron exigentes y más cortos en función de sus urgencias. El tiempo que llevan los procesos de trabajo conjunto, necesarios para asimilar y trabajar con otras disciplinas y con actores extrauniversitarios para generar confianzas, para promover o provocar transformaciones se trastocó en muchas ocasiones, producto de la excepcionalidad de la pandemia.

La lectura de estos artículos es una excelente oportunidad para repasar una pequeña parte de esta experiencia. Proviene de diferentes grupos y del trabajo con diferentes actores e instituciones, y abordan problemáticas diversas, en este caso casi todas montevideanas. Constituyen un registro de gran valor porque describen, reflexionan, cuestionan y aportan elementos que permiten repensar las diferentes respuestas que dio la Udelar ante la emergencia. Plantean reflexiones y argumentos que nos ayudan también a pensar y a proyectar el trabajo más allá de la pandemia, ya que incursionan en los desafíos de la integralidad, en la

adecuación a la diversidad de tiempos, en el trabajo junto con las organizaciones sociales y con actores institucionales, en el papel de la Universidad y en sus estrategias. Muestran la valía del compromiso social y del aporte de la Universidad, y contribuyen a continuar el trabajo y a profundizar en la reflexión y en el análisis a efectos de seguir mejorando nuestro aporte como universidad pública y autónoma.

MARIANA GONZÁLEZ GUYER¹

Introducción

MARINA CAMEJO, EUGENIA VILLARMARZO Y CARLA BICA¹

¿Cómo movernos dentro y entre las grietas? ¿Cómo abrir grietas y extender, ampliar las fisuras? Y, ¿cómo reajustar nuestras miradas para ver desde y por medio de las grietas? ¿Cómo en estos tiempos de virus y pandemia encontrarnos en las grietas, y desde ahí caminar la insurgencia y tejer pedagogías que hacen agrietar y a la vez sembrar? Esas son algunas de las preguntas encarnadas, las múltiples preguntas mías por el cómo, los cómo que invaden, que guían mi ser, mi sentir, mi pensar, mi hacer y mi actuar.

Catherine Walsh²

El 11 de marzo de 2020, como consecuencia de la propagación mundial de la covid-19, causada por el coronavirus SARS-CoV-2 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la situación de pandemia. Como consecuencia, Uruguay decretó la emergencia sanitaria nacional el 13 de marzo,³ apenas iniciado el año lectivo. Ante este escenario, la Universidad de la República (Udelar) activó con rapidez mecanismos para el pasaje a la virtualidad y para el apoyo a la emergencia, en cuyo marco se movilizaron una serie de recursos de la institución⁴ para prevenir, mitigar y controlar la pandemia.

El contexto mundial suscitado por el avance de la covid-19 implicó e implica en los países afectados medidas dirigidas al aislamiento y al distanciamiento social que han producido modificaciones en nuestras costumbres y en nuestras prácticas. La Udelar, y en particular la función de extensión universitaria, no ha estado ajena a esta situación. Algunas de las cuestiones más visibles de la gestión universitaria de la pandemia son, sin lugar a dudas, las acciones vinculadas a la asistencia y a la investigación orientadas a los aspectos sanitarios y al desarrollo de pruebas diagnósticas. Sin embargo, hay otros aspectos que merecen ser destacados a fin de poner en manifiesto las experiencias y, al mismo tiempo, registrarlas

¹ Prorrectora de Extensión y Relaciones en el Medio entre 2019 y 2021.

¹ Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. <uextension.fhce@gmail.com>
² Conferencia Pedagogías Decoloniales: Insurgencias desde las Grietas, 17 de junio de 2020. Disponible en <<https://youtu.be/SuMPMn4sOuc>>.
³ Decreto del Poder Ejecutivo n.º 93/2020. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>>.
⁴ Disponibles en el sitio de la Udelar <<https://coronavirus.udelar.edu.uy/>>.

para que queden como memoria de las prácticas desarrolladas en contextos de emergencia sanitaria.

Una mirada rápida desde las prácticas curriculares vinculadas a la extensión podría indicarnos que esta ha sido la función más castigada de las tres funciones universitarias. Los proyectos que estaban en ejecución o que comenzaban a ejecutarse en el primer semestre de 2020, así como los Espacios de Formación Integral (EFI),⁵ vieron resentidas sus propuestas una vez que el acceso al territorio estaba vedado. Esto obligó a los equipos universitarios a rever, planificar y administrar sus propuestas desde la virtualidad, y discutir desde la reflexión qué significa hacer extensión sin territorio o en distanciamiento. Desde nuestra perspectiva, la extensión y las propuestas integrales se vieron arrinconadas por la irrupción de la virtualidad. La pantalla del celular o de la computadora se tornó en el nuevo escenario de las funciones universitarias, desde el que la enseñanza predominó. También consideramos que la pantalla devino en muchos casos en el nuevo territorio a explorar porque a través de ella hubo trabajo colectivo al interior de los equipos universitarios y con los actores sociales en aquellos casos en los que el acceso a la tecnología lo permitía.

Nos interesa destacar que la virtualidad fue el recurso que permitió pensar cómo continuar trabajando las problemáticas que cada equipo aborda, cómo entablar la relación con los estudiantes o con los actores sociales, qué contenidos transmitir, qué metodologías emplear, cómo y qué evaluar entre otros aspectos propios de las prácticas extensionistas. Si bien hubo un repliegue o una retirada del territorio, esto no significa que no se hayan llevado a cabo diferentes experiencias que buscaron o aún buscan afianzar o tejer vínculos entre la universidad y la sociedad en una situación de emergencia nacional, sanitaria y social, en una coyuntura política además de cambio en las fuerzas de gobierno y avance del neoliberalismo.

Desde entonces el escenario es diferente y puede ser definido como un escenario de incertidumbre. Junto a ese escenario se dieron modificaciones en los equipos, en los roles, en la forma de comunicarse, en la planificación de los espacios, en la relación entre el equipo docente y los actores sociales o entre los docentes y los estudiantes. En torno a la extensión se discutieron y aprobaron resoluciones que, por un lado, alentaban a los equipos a orientar sus acciones hacia la situación de emergencia y vulnerabilidad de la población (Universidad de la República (Udelar), Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio [CSEAM], 2020a) en dos aspectos: redireccionar los fondos para llamados especiales y readecuar los planes de trabajo del Servicio Central (SCEAM) y de las Unidades de

5 Los Espacios de Formación Integral son propuestas curriculares en las cuales los y las estudiantes participan del desarrollo de actividades integradas de extensión, investigación y enseñanza. Los EFI conjugan en prácticas concretas con actores sociales no universitarios los contenidos de las diversas disciplinas, saberes y funciones universitarias.

Extensión de los distintos servicios y Centros Universitarios Regionales (Cenur). Por otro lado, se conformó un grupo de trabajo cuyo fin era definir las «Medidas preventivas para actividades presenciales en territorio» (Udelar, CSEAM, 2020b), lo que permitió principalmente asegurar la integración y la participación de estudiantes en las diferentes actividades de extensión.

En el nuevo escenario definido por la pandemia, la salida al territorio —protocolos de por medio— obliga a hacer uso del ingenio y de la versatilidad con la que los equipos extensionistas cuentan. Lo que pueda hacerse de aquí en más también es posible porque de las dificultades y de los escollos nacen nuevas propuestas, nuevas miradas y nuevos desafíos. La pandemia puede verse como obstáculo que impide o dificulta darle continuidad a determinadas experiencias o prácticas. No obstante, también puede pensarse como aliciente, una vez que nos moviliza y nos impulsa a continuar con nuestros compromisos éticos, pedagógicos y sociales emanados de la extensión desde ángulos antes no explorados.

Lo consignado hasta aquí junto a otras razones que esbozaremos a continuación nos han motivado a compilar este libro. Entendemos que la extensión no puede quedar invisibilizada tras los enormes esfuerzos que los colectivos universitarios en conjunción con los colectivos sociales continúan haciendo desde que la emergencia sanitaria fue declarada.

Asimismo consideramos que el ingenio junto con la creatividad emerge ante situaciones excepcionales o lo que podríamos llamar situaciones límite. La pandemia y lo acaecido tras ella son una situación límite, puesto que son algo a lo que no podemos escapar ni modificar, pero que nos ponen en contacto con lo más humano: el sufrimiento, la desolación, el miedo, la desesperanza, la muerte, etc. No es otra cosa que el reconocimiento de los límites de nuestra humanidad. Es desde el reconocimiento de dichos límites que la extensión se pone en práctica y nos invita a reflexionar para desplegar un conjunto de acciones que buscan, a pesar de las adversidades, dialogar con los actores sociales, y atender las demandas y las dificultades.

Este libro busca dar voz a diferentes equipos universitarios que dieron continuidad a sus procesos extensionistas o integrales, pero condicionados por las vicisitudes de la pandemia, en la que nuevas experiencias tuvieron cabida; la experiencia entendida en palabras de Jorge Larrosa (2006) como *eso que me pasa*. Esto forma parte de nuestra motivación para que este libro vea la luz. Nuestro interés es que diferentes equipos extensionistas puedan mostrar su voz diciendo qué les pasa, poniendo en palabras su experiencia. Sin embargo, no se trata solo de contar la experiencia extensionista en el sentido de describir las acciones, dar cuenta de los colectivos y de la ubicación geográfica, de las dificultades y de los éxitos, sino —ante todo— de contar cómo las subjetividades se han visto transformadas —las de los equipos docentes y las de los colectivos sociales—. Narrar la experiencia es enfatizar *eso que me pasa*, es enfatizar el acontecimiento que

forma parte o da lugar a la experiencia. Es necesario reivindicar la experiencia desde el que *me* pasa, dar lugar a la experiencia desde lo que *a mí* me pasa como sujeto individual y como sujeto colectivo. La mirada desde el *me* pasa la experiencia —extensionista, en este caso— supone un movimiento de ida y vuelta —en palabras de Larrosa (2006)—, en el que la subjetividad se permite salir de sí misma para ir al encuentro de algo más, para ir al encuentro del acontecimiento, y así el acontecimiento afecta, transforma, provoca mutaciones en uno mismo como sujeto que experimenta y repercute en las relaciones con los otros y con el territorio. Una objeción posible es que sabemos poco de cómo las experiencias aquí narradas son o fueron vividas por los equipos universitarios, aunque sí encontraremos las voces de algunos de los actores universitarios dando cuenta de cómo y qué suscitó en ellos la pandemia.

Estas experiencias son las que constituyen este volumen y nos ponen en contacto con las voces de niños y niñas, maestros y maestras, personas que se encuentran en situación de calle, internadas en manicomios, usuarios de ollas populares, residentes de Montevideo o del interior de nuestro país, y desde cada uno de ellos podemos hacernos una idea de cómo vivieron la pandemia. Al transitar por cada uno de los capítulos podemos idear el alcance de las experiencias narradas aunque admitimos la ausencia de la voz en primera persona de los equipos universitarios, junto a otras posibles voces, entre ellas las institucionales. Entendemos que el volumen se trata de una fotografía de procesos en marcha, de acciones que se continúan y de reflexiones aún inacabadas. Por tanto, nos proponemos para una futura publicación habilitar producciones en las que los equipos universitarios puedan reconocer cómo estas experiencias impactan en su subjetividad y en sus prácticas. Más allá de esta ausencia, creemos que este libro puede ser entendido como polifónico, porque diferentes voces, con diferentes trayectorias, desde diferentes lugares, cuentan, narran, problematizan, experimentan la extensión y la integralidad en pandemia.

La polifonía se refleja también en nuestra mirada sobre cómo los artículos se comprometen con el lenguaje no sexista. De allí que el lector no encontrará homogeneidad en el uso del lenguaje inclusivo. Más allá de nuestros compromisos con el lenguaje no sexista dentro de la Unidad de Extensión, nosotras hemos decidido respetar las diferentes formas en las que las y los autores de estos artículos conciben dichos usos lingüísticos. Sí hay homogeneidad, y es en relación con el texto (artículo) como un todo, pero también somos testigos a través de estos trabajos de la diversas formas en que podemos comprometernos con un lenguaje no sexista.

A través de los artículos presentados aquí buscamos difundir dentro y fuera de la Universidad experiencias extensionistas e integrales que cuentan mucho de lo que se hace y lo mucho que aún hay por hacer, pero que además son insumos para problematizar el alcance y las limitaciones de la extensión, para discutir en

torno a su papel como productora de conocimiento en franca relación con las necesidades sociales, para intercambiar sobre metodologías de trabajo y de construcción de relaciones de confianza entre los equipos universitarios y los actores sociales, para dialogar en torno a cómo generar prácticas y procesos integrales. Los trabajos aquí compilados son solo una muestra de lo mucho que se hace desde y en la Udelar.

Lo que ha ocurrido desde que la pandemia fue declarada nos incita a pensar que estamos atravesando tiempos distópicos. Alcanza con recordar momentos en los que la cuarentena, la inmovilidad forzada, los datos diarios sobre nuevos casos y muertos, las escuelas vacías, las actividades sociales interrumpidas, el miedo porque cada uno de nosotros resulta peligroso como posible factor de contagio, la reclusión en nuestros domicilios, etc., nos remontan a identificar ese escenario con el pesimismo, con lo que Peter Sloterdijk (2000) llamaría la expectación catastrófica en lo más profundo del ánimo. Lo anterior se encuentra aunado a una profundización de las brechas sociales, económicas y educativas, por lo que nuevas desigualdades se avizoran. Por supuesto que el escenario al que nos enfrentamos nos hace pensar que otros tiempos han llegado al punto de que suele hablarse del advenimiento de una *nueva normalidad*. Sin entrar en los meandros de una discusión en torno a si estamos en una nueva normalidad o no y a lo que esto supondría, nos interesa rescatar que la alusión a lo nuevo resulta esperanzadora, porque alude a la capacidad que tenemos los seres humanos de adaptarnos y transformarnos. Resulta para nosotras una expresión que nos remite a la capacidad de la extensión como función para pensar en tiempos más amenos y en los que los sujetos olvidados, vulnerables, desaharrados —como los llamara Paulo Freire (2005)— tengan la posibilidad de contrarrestar las circunstancias que atraviesan. También nos remite a pensar en la capacidad de los extensionistas para atravesar dificultades y continuar propiciando procesos constructivos, de diálogo y de intercambio entre las partes. Si esto es lo que puede pensarse por distopía, entonces desde la extensión le damos la bienvenida, porque tomar conciencia de que vivimos en momentos difíciles puede ser la llave para pensar en tiempos mejores, tiempos en los que la relación entre Universidad y sociedad se estreche al punto de que podamos trabajar conjuntamente por todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

A continuación intentaremos esbozar el contenido de esta compilación.

El volumen comienza con la presentación de una síntesis de las convocatorias concursables impulsadas por la CSEAM en 2020, a cargo de María Noel González, Gastón Lamas, Carina Cassanello, Maximiliano Piedracueva y Macarena Fernández. El informe expone la cantidad y diversidad de temas, servicios y actores que se movilizaron en torno a los proyectos de extensión en un año complejo.

El resto del libro constituye una muestra de todos estos proyectos y acciones de la extensión y la Udelar. A los efectos de su organización, lo hemos dividido

en tres secciones: 1) Derechos humanos y poblaciones vulneradas, miradas desde la academia; 2) Efectos de la pandemia para los contextos educativos, y 3) Cooperación, intercooperación y emergentes sociales.

En la primera sección, se problematizan las experiencias de poblaciones vulneradas, la población migrante, las personas en situación de calle y el colectivo de la radio Vilardevoz en clave de derechos (salud, alimentación, vivienda, trabajo, derecho a la participación entre otros). El texto «¿Todos en el mismo barco? Efectos de la pandemia en la población migrante en Uruguay» de Juana Urruzola presenta una síntesis del relevamiento de las principales problemáticas de la población migrante y refugiada de nuestro país. Del análisis se desprende que la gran mayoría de las consecuencias de la emergencia sanitaria nacional profundizaron vulnerabilidades ya existentes entre la población migrante, pero también que emergieron nuevas problemáticas (entre ellas la crisis alimentaria). La autora enfatiza en la relación entre pandemia, clase, género y raza, y en la profundización de las desigualdades ya existentes. Una de las cuestiones de mayor interés del texto es la reflexión que se plantea ante el problema de llevar los discursos meramente hacia los cambios que conlleva la pandemia junto a los que se instala en la sociedad la idea de que antes de la pandemia todo estaba bien, invisibilizando las carencias y problemáticas ya existentes. Esto coincide con lo que Boaventura de Sousa Santos (2020) ha denominado «la cruel pedagogía del virus». Tanto en este artículo como en otros de los que se presentan en este volumen se plantea con claridad lo discriminatoria que ha sido esta pandemia para las poblaciones cuyas vulnerabilidades permanecían invisibilizadas y cuyas emergencias eran preexistentes.

De igual modo, el texto «Avatares de la extensión: aprendizajes universitarios en el proceso de organización colectiva de las personas en situación de calle», de Dulcinea Cardozo, Cecilia Matonte, Natalia Montealegre Alegría y Gerardo Sarachu, reflexiona sobre los aspectos de las personas en situación de calle que se profundizan en el contexto de la pandemia. Se hace énfasis en la diversidad de ámbitos desde los que se despliegan propuestas —entre ellas las extensionistas— y en la interdisciplina y el involucramiento de los equipos universitarios como campo de acción necesario para una mayor comprensión y la colaboración en dar voz a estas personas. Parte del interés de este trabajo es el de reconocer la importancia del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) en la profundización de la metarreflexión respecto al trabajo universitario y en la combinación de equipos universitarios para la construcción de una línea de extensión ligada a las articulaciones entre situación de calle y organización social desde la perspectiva de derechos humanos.

En el siguiente trabajo, «Derechos humanos en tiempos de pandemia: Extensionando con locura II» de Joaquín Amorena, Cecilia Baroni, Andrea Deleo, Mariana Marques Moraes, Josefina Ongay y Victoria Saldaña, se presenta una

perspectiva integral y de derechos humanos en salud mental. En él se da cuenta de lo que implicó hacer extensión con la radio Vilardevoz en tiempos de pandemia. Se destaca en el artículo cómo la interacción entre diferentes elementos indujo al equipo Vilardevoz a reflexionar sobre la emergencia y en torno a la necesidad de generar nuevas respuestas a viejas necesidades del colectivo dentro de la nueva realidad sociosanitaria. Este artículo nos invita a sumergirnos en el valor del trabajo llevado a cabo por este colectivo universitario en relación con los manicomios y desde una perspectiva a favor de la desmanicomialización. Asimismo, nos pone en contacto con la vulnerabilidad de los sujetos que se encuentran en el hospital Vilardebó, ya sea de forma transitoria o permanente, vulnerabilidad que se vio duplicada con la ruptura de la cotidianidad tras la suspensión de la presencialidad. Nos invita a pensar cuáles son las emergencias a las que tenemos que atender más allá de la sanitaria, y desde allí el compromiso desde la integralidad y la extensión.

La segunda sección refiere en general a algunos de los efectos que trajo la pandemia para los contextos educativos, los equipos docentes, los niños y niñas, y los y las estudiantes universitarios vinculados a las prácticas territoriales de extensión.

El artículo de Eloísa Bordoli y Martín Frabreau denominado «Interrupciones y tejidos en pandemia. El trabajo del maestro y el asistente territorial en el Programa Maestros Comunitarios» nos conduce a interiorizarnos en el Programa de Maestros Comunitarios (PMC) dependiente del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación (ANEP). Desde su creación, este programa se ha encargado a través de la figura de los maestros comunitarios de restablecer el vínculo entre los niños y niñas y sus familias con la escuela y la comunidad. La escuela moderna es por antonomasia el espacio donde la transmisión intergeneracional de la cultura ocurre, pero en el contexto al que alude esta compilación aquella se vio interrumpida en el peor de los casos o resentida en el mejor de los casos. Dicha interrupción obligó a las maestras a generar diversos movimientos para reestablecer el vínculo entre ellas y los niños y niñas así como entre ellas y las familias, a través del uso e implementación de herramientas y plataformas virtuales. El artículo repasa, por un lado, el nacimiento del programa desde sus propósitos y logros, y, por otro, el papel de los maestros comunitarios en el restablecimiento del zurcido de las relaciones entre los niños y niñas con la escuela tras la suspensión de la presencialidad, y, por último, nos pone en conocimiento de lo paradójico que resulta en estas circunstancias el recorte presupuestal que afecta la continuidad del programa en todos sus aspectos cuando las condiciones impuestas por la pandemia parecen requerir del afianzamiento de los esfuerzos por mantener y fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad. Consideramos que este artículo contribuye a reflexionar sobre el papel de los maestros comunitarios y de los asistentes territoriales en función de

su conocimiento del territorio, clave para continuar tejiendo y para fortalecer la trama que une como el hilo de Ariadna a la escuela con la comunidad.

A continuación nos encontramos con el texto titulado «Circulación de saberes en tiempos de crisis: la experiencia del EFI Pedagogía, Política y Territorio frente a la pandemia», cuya autoría es de Carina Cassanello, Valeria Cavalli y Anabela Paleso. El artículo recupera la experiencia suscitada en el EFI al que se alude en su título durante 2020 en el marco de la emergencia social y sanitaria y enmarcada en las líneas de intervención e investigación desarrolladas desde el PIM. Entre los objetivos de esta contribución se encuentran discutir el alcance del EFI en tanto propuesta pedagógica desde los ejes teórico-metodológico y epistemológico, desde los que se va discutiendo de forma reflexiva sobre los compromisos pedagógicos, sobre las relaciones entre teoría y experiencia y sobre experiencias específicas —una huerta orgánica y ollas populares— que pusieron en evidencia demandas centrales vinculadas al sostenimiento de la vida que la coyuntura de crisis actual acrecentó. El artículo identifica algunas dificultades que hacen a las propuestas extensionistas, pero que atravesadas por la pandemia y lo que ella suscitó se profundizan. Entre ellas podemos destacar en relación con la experiencia pedagógica la caída en perspectivas binarias —práctico/teórico, saber académico/saber popular— que responden, entre otras cosas, a una forma hegemónica de construir saber donde la experiencia no es convocada. Aunado a esto se destaca la dificultad que implica hacer extensión sin la interpelación permanente del territorio y la presencia de los sujetos que lo habitan. Por último, el EFI reveló cómo ciertos escenarios de crisis son habilitadores de la emergencia de saberes, vinculados a la propia memoria colectiva, a la vez que posibilitan el desarrollo de estrategias en las que lo comunitario tiene un papel central. El artículo de fuerte tono reflexivo nos invita a acompañar la discusión en torno a las debilidades que este EFI en particular tuvo desde la propuesta pedagógica, desde la articulación con el programa plataforma, desde los tiempos universitarios que no coinciden con los tiempos sociales o institucionales y desde la vinculación con los estudiantes, ya sea desde lo teórico, lo metodológico o desde la evaluación. Entendemos que muchas de las reflexiones aquí vertidas son aplicables a otras propuestas extensionistas sean EFI, cursos o proyectos. Siempre estamos interpelados por los tiempos, los contenidos, la articulación entre teoría y práctica, la mirada pedagógica y sus meandros: la didáctica y la evaluación. El territorio es huidizo porque no hay una forma única de abordarlo y trabajar en él; son los compromisos metodológicos, epistemológicos y pedagógicos los insumos para aprehenderlo.

En «Una escuela de Tiempo Completo en contexto de pandemia: los efectos desde las vivencias de sus actores», de Margarita Fraga, Trinidad Grasso, Fiorella Herrera, María Pilar Laport, María Belén Molaguero, Antonia Pasculli, Evelyn Pérez y Alison Suárez, se presenta cómo se vivió el año escolar 2020 bajo el contexto de pandemia de covid-19 en una escuela de tiempo completo en Montevideo.

El estudio fue desarrollado por el equipo del Servicio de Atención de Facultad de Psicología que funciona en la institución escolar desde 1996, haciendo intervenciones clínicas con niños y niñas. Frente al contexto sanitario y los cambios que supuso para el ámbito educativo, el equipo se propuso conocer cómo vivieron los diferentes actores educativos estas transformaciones. Con este fin, entrevistaron referentes familiares de quince niños y niñas que concurren al espacio clínico de la escuela. También se implementó un dispositivo de entrevistas hacia los maestro y maestras con el fin de conocer cómo se desarrolló el proceso de continuidad de los aprendizajes durante la suspensión de las clases presenciales, así como las dificultades, estrategias y alianzas que se generaron entre las familias y los maestros y maestras para dar continuidad al proceso educativo. Es importante destacar que este proceso fue sostenido también por la comunidad barrial y la organización de la sociedad civil que trabaja en la escuela (El Abrojo). Un aspecto a subrayar de este trabajo es la capacidad del grupo para adecuar las entrevistas al contexto de la pandemia tras la inclusión de preguntas destinadas a descubrir las vivencias de los niñas y niños y de sus familias como resultado de la suspensión de clases y de la declaración de pandemia. Asimismo, el artículo permite también que las maestras y los maestros puedan compartir sus vivencias. Es así que los miedos, las frustraciones, la incertidumbre laboral, los conflictos dentro de la familia, la relación con la escuela, el acceso o no a la tecnología, el manejo de plataformas o dispositivos y las tensiones entre enseñanza y aprendizaje fueron moneda común entre niñas, niños, maestras, maestros, familias. La vulnerabilidad de diversa índole aplica a todos los que formaron parte de este proceso y desde nuestra perspectiva es necesario comenzar a discutir respecto a la identificación de diferentes grados de vulneración de derechos. La posibilidad de trabajar en territorio nos pone en contacto con ello, pero es imperativo que discutamos que la vulnerabilidad no solo la encontramos en los sujetos carenciados, también en aquellos que aun contando con los elementos no pueden o no saben qué hacer con ellos.

El artículo de Gabby Recto Álvarez «Donde todes podamos aprender y enseñar... Extensión universitaria en tiempo de Pandemia: Práctica de grado “Mi Aula es un Retablo” Edición 2020» comparte el diseño de reinención asumido en la práctica curricular anual del Ciclo de Graduación de la Licenciatura de Psicología del Instituto de Psicología Social «Mi aula es un retablo». El texto nos pone en conocimiento de las luces y sombras de una práctica comunitaria que tuvo que ser rediseñada a causa de la declaración de pandemia y de las decisiones tomadas desde el Rectorado de la Universidad de la República en relación con la suspensión de la presencialidad. Frente al escenario incierto producto del avance del virus la salida a territorio se convertía en un desafío y la propuesta formativa, que desde la mirada de Recto excede las posibles adaptaciones metodológicas o ajustes de contenidos, se inició en un espacio virtual en el cual era necesario desplegar una serie

de estrategias que permitieran su adecuación en el escenario social actual. Es así que la propuesta buscó que la extensión y la integralidad de la práctica universitaria se entrelazaran para abordar posibles impactos emocionales y conductuales en niños y niñas debidos a una serie de factores estresores que la pandemia ha generado. Una de las virtudes de la propuesta reside en la exploración del uso de prácticas artísticas como estrategia para promover el reconocimiento de las respuestas ante la situación del aislamiento voluntario y de la relajación progresiva en niños y niñas de edad escolar. Si bien el artículo nos pone en conocimiento de cómo los estudiantes universitarios fueron integrados a las diferentes propuestas tanto desde la virtualidad como desde la presencialidad y de cómo los docentes pensaron en la inclusión, integración y planificación del curso en función de los estudiantes, se advierte la carencia de la voz de ellos. Es decir, sabemos cómo las prácticas artísticas fueron vividas por niñas y niños, pero no sabemos cómo repercutieron en la subjetividad de las y los estudiantes universitarios. No obstante, el artículo es un insumo interesante y valioso para comenzar a posicionarnos críticamente frente a las acciones vinculadas al desarrollo de modalidades alternativas de producción de saberes y de formación entre pares e intervención política en el campo de la extensión universitaria. Asimismo, nos compromete con la necesidad de pensar en la articulación generada con formatos híbridos en los que presencialidad y virtualidad se dan la mano en el marco de la enseñanza, aunque resta pensar si esto posible y cómo para el trabajo en territorio.

La tercera y última sección del libro aborda aspectos vinculados a la cooperación, a la intercooperación y a los emergentes sociales. Desde diversas perspectivas, experiencias y reflexiones sobre la solidaridad, la ayuda mutua, la búsqueda del bien común, el establecimiento de redes, el asociacionismo y tantos otros aspectos asociados a la esencia del cooperativismo se hacen presentes. Si bien se incorporan particularidades sobre este fenómeno en el contexto de pandemia, en todos los trabajos se encuentra presente la dimensión histórica del pensar colectivo en el que la solidaridad nutre sus raíces.

En «Entre la Sierra, una Red. Estrategias de Fortalecimiento Institucional en la Cooperativa Red Ánimas. Desafíos Emergentes en Tiempos de Pandemia» de Martín Fabreau, Facundo Bianchi y Gabriela Angelo leemos los avances del trabajo que el equipo integrado por docentes y estudiantes del Área de Estudios Turísticos viene desarrollando junto a la cooperativa Red Ánimas en la microregión de Pan de Azúcar del departamento de Maldonado. Los vínculos entre el equipo universitario y la Red Ánimas comenzaron en 2018 a su pedido para abordar las demandas de formación específica en turismo de ese colectivo. Las sinergias establecidas derivaron en la elaboración de un proyecto de matriz participativa e interdisciplinaria orientado al desarrollo de estrategias de fortalecimiento institucional de la cooperativa de turismo ecocultural que fue aprobado por el programa Vinculación Universidad, Sociedad y Producción (Comisión

Sectorial de Investigación Científica [CSIC]) para ser ejecutado a partir de abril de 2020. El artículo nos sitúa en la complejidad y los desafíos del desarrollo de esta propuesta atravesada por la situación de emergencia sanitaria y confinamiento. Sin dudas, uno de los aspectos clave colocado por el equipo universitario reside en la descripción del abordaje metodológico del proceso de trabajo conjunto en el marco de una modalidad específica de cooperativismo. Bajo un modelo heurístico de *red social*, los valores de solidaridad, ayuda mutua y priorización del bienestar colectivo se abordan a la luz de la tensión que supone la ampliación de la demanda y la necesidad de construcción de acuerdos en estrategias asociativas de pequeña escala.

En el artículo «Ollas y merenderos populares en pandemia. Un abordaje desde la integralidad universitaria», Anabel Rieiro, Daniel Pena, Rocío Veas, Camilo Zino y Diego Castro nos sitúan en la activación de dispositivos de solidaridad ante la crisis alimentaria que supuso la pandemia. El trabajo del equipo interdisciplinario nos presenta los resultados del relevamiento y la sistematización de setecientas ollas y merenderos populares desarrollados en todo el país a partir de la emergencia sanitaria, en el marco de un objetivo más amplio que supone el estudio y la reflexión sobre este fenómeno solidario. En esa línea, el equipo nos presenta tres ejes de trabajo: la discusión de las categorías de análisis utilizadas, la contextualización del relevamiento en el marco de un EPI y, por último, el análisis de los vínculos entre la Udelar y los distintos actores sociales e institucionales involucrados. Además de dar cuenta de iniciativas territoriales que involucran a más de seis mil personas abocadas a tejer redes solidarias, otro aporte fundamental de este trabajo radica en el reconocimiento de la diversidad de iniciativas solidarias que se activan en un momento de crisis alimentaria —expresión de crisis económica y social más profunda— generada a partir de la emergencia sanitaria. Experimentadas y radicadas en la memoria colectiva, no obstante, son muy escasas las referencias cuantitativas sobre las iniciativas solidarias gestadas a partir de la crisis económica y social que en 2002 asoló nuestro país. Este artículo deja un registro sumamente valioso, de archivo, de las formas de recrear lo colectivo, con el agregado del desafío de discutir categorías de análisis al mismo tiempo en que el fenómeno transcurre. Por último, el trabajo nos deja una provocación central ante la frase «las ollas populares no deberían existir», el equipo propone deconstruirla, manteniendo que las acciones solidarias son una potencia colectiva en un contexto de carencia.

El artículo de Lucía Siola y Silvia Morales «Pandemia: los emergentes sociales como desafíos para la extensión universitaria. Experiencias de Cooperación Universidad-Sector Productivo y Organizaciones Sociales» presenta otra dimensión de abordaje de la extensión en pandemia. Las autoras presentan los resultados obtenidos del relevamiento de experiencias de extensión desarrolladas desde marzo 2020 a marzo 2021, a partir de las actividades de sistematización llevadas

adelante desde el Área Sector Productivo y Organizaciones Sociales del SCEAM, que se encarga de la realización de actividades de extensión, enseñanza e investigación orientadas por temáticas vinculadas al mundo del trabajo, la producción y la formación sindical, así como del asesoramiento en esos temas a organizaciones de trabajadores y sociales en general. En esa línea, Siola y Morales presentan los resultados de un abordaje cualitativo a partir del cual se trabajó con problemáticas laborales y productivas identificadas por organizaciones sindicales vinculadas a distintos sectores productivos privados y públicos. Las autoras destacan la relevancia de una perspectiva generada en la integralidad para el tratamiento de asuntos de larga data en el ámbito laboral, pero, sobre todo, para el tratamiento de problemas vinculados a las nuevas modalidades de trabajo instaladas desde la pandemia y sus consecuencias en términos de producción, relaciones laborales, salud y acción sindical, entre otros.

Por último, en el texto «Alimentando lo colectivo: los programas territoriales universitarios ante los emergentes de la pandemia» Rodrigo García, Miguel Olivetti, Guidahí Parrilla, Pablo Pereira y Marcelo Pérez Sánchez se presentan reflexiones sobre el trabajo conjunto entre dos programas integrales de la Udelar. Ante la situación de crisis se va a dar una innovación sin antecedentes en nuestro ámbito, que significó la planificación conjunta entre estos dos actores universitarios y la construcción de un plan de trabajo común. Tanto el PIM como el APEX identificaron con rapidez, por su presencia sostenida en los territorios, en diálogo con los diversos actores, una serie de problemáticas sociales, económicas y de vulneración de derechos en el Área Metropolitana de Montevideo, particularmente en los municipios F y A. El Plan de Atención Territorial a la Emergencia presentó cuatro ejes de trabajo identificados de forma conjunta con los actores sociales: derecho a la alimentación y soberanía alimentaria; salud integral y cuidados; vivienda, hábitat y espacio público, y trabajo, derechos laborales y capacidades productivas. Dentro de cada uno de estos ejes se crearon dispositivos y diseñaron acciones que integraron de manera interdisciplinaria un número importante de estudiantes de distintas carreras de la Udelar. En el texto se da cuenta de uno de estos cuatro ejes, la Pasantía en Huertas Comunitarias y Estrategias Alimentarias, que se vincula a la producción y acceso de alimentos desde la perspectiva de la soberanía alimentaria. Ante la interesante exposición sobre este eje el lector queda con ansias de conocer el resto de las experiencias que resultaron de este plan de trabajo. Por tanto, ante este abordaje que, como bien plantean los autores, es histórico, la apuesta debe ser que el camino iniciado no pierda fuerza. El compromiso universitario, tan relevante en contextos de emergencia, ha de ser capaz de sostenerse más allá de las fronteras territoriales y de esfuerzos particulares. Esta experiencia es un ejemplo concreto, quizás de tantos otros, sobre las capacidades institucionales creadas en los territorios y del papel social permanente de los actores universitarios. Habla del potencial y de las capacidades de la Universidad,

de la creatividad, del cuidado y de la posibilidad de una universidad que se sigue recreando y reafirmando su compromiso social.

Esperamos que las palabras que hasta aquí hemos vertido sean lo suficientemente seductoras como para propiciar la lectura y la inquietud por nuevos horizontes de diálogo y reflexión. Nos mueve el compromiso con la extensión y la integralidad en particular y con la Universidad de la República en general. Es desde acciones como estas, para las que convocamos a equipos universitarios a contribuir con esta compilación, que entendemos que las funciones universitarias se ponen en rodaje, que nos mueven e impulsan en la búsqueda de nuevos encuentros. Buscamos revalorizar la experiencia desde su ángulo educativo, lo que supone enfatizar el acontecimiento y el sujeto. Aquí son muchos los acontecimientos con los que tomamos contacto, y nos interesa en próximas propuestas dar lugar a intercambios sobre cómo el trabajo en territorio, a través del diálogo franco y abierto con los colectivos sociales e institucionales desde el reconocimiento de sus diversas vulnerabilidades, nos humaniza y los humaniza. Desde la extensión y la integralidad apostamos por propiciar procesos humanizantes.

Son muchos los cruces de caminos entre docentes, estudiantes, actores sociales e institucionales, apuntalados por proyectos, cursos, EFI, que van marcando recorridos intelectuales y recorridos territoriales. Con cada cruce vamos conformando mapas que muestran territorios aún no explorados, pero fértiles para abogar por el reconocimiento, desde nuestras diferencias y semejanzas. El mapa es necesario para aprehender e interpelar el territorio y para construir desde él las acciones y las prácticas. La oportunidad por la transformación se encuentra en las intersecciones. En cada intersección se aloja la incógnita y la esperanza.

Solo nos resta invitarlos a sumergirse en la lectura, esperamos que la presencialidad pronto nos encuentre para discutir qué extensión e integralidad durante y después de la pandemia en la Udelar. El desafío es nuestro.

Montevideo, 13 de julio de 2021

Referencias bibliográficas

- DE SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. 1.ª ed. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <<https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>>.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/2445/96984>>.
- SLOTERDIJK, P. (2000). *La Domestication de l'etre*. París: Mille et une nuits.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR), COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (CSEAM) (2020a, marzo 24). Resolución n.º 29. Recuperado de <<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/5bbbea6cof6ff8a003258321007ff5e3/of7253fcadbebe5603258538005992af?OpenDocument>>.
- UDELAR, CSEAM (2020b, julio 21). Resolución n.º 120. Recuperado de <<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/5bbbea6cof6ff8a003258321007ff5e3/5ad725dc4e84cb1f032585a700623993?OpenDocument>>.

Emergencia y respuestas: convocatorias concursables de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio ante la crisis social y sanitaria por covid-19¹

MARÍA NOEL GONZÁLEZ, GASTÓN LAMAS, CARINA CASSANELLO,
MAXIMILIANO PIEDRACUEVA Y MACARENA FERNÁNDEZ²

Introducción:

las convocatorias concursables en contexto de emergencia

La Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República (Udelar) desarrolla convocatorias concursables desde 1996. En todo ese recorrido, estas convocatorias se han modificado para ir adaptándose a las circunstancias y necesidades de crecimiento de la Udelar y han acompañado también distintos momentos de crisis del país, como la de 2002.³ Considerando los antecedentes y capacidades instaladas de la CSEAM, en 2020 se propuso redirigir el presupuesto disponible para convocatorias concursables hacia convocatorias específicas que abordaran explícitamente la emergencia sanitaria y social, como una de las líneas de acción en el marco de la emergencia social por pandemia de covid-19.⁴ De los fondos disponibles para ejecución, es decir, aquellos que no estaban ya comprometidos en otras líneas concursables de 2019,

1 Capítulo elaborado a partir del *Informe de ejecución 2020 de convocatorias concursables de CSEAM*, presentado en la CSEAM de la Universidad de la República.

2 Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Universidad de la República. <noel.gonzalez@extension.edu.uy>

3 En esa ocasión, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República definió un Plan de Emergencia en Extensión Universitaria ante los severos efectos de la crisis socioeconómica que afectó Uruguay. El financiamiento de ese plan estuvo a cargo de la CSEAM, que destinó una partida para esos fines, al tiempo que desarrolló convocatorias concursables y el resto de las actividades habituales de la Unidad Académica con ese marco.

4 De las convocatorias habituales, se abrieron convocatorias con ejecución 2020 y 2021 de actividades en el medio y proyectos estudiantiles de extensión, que financian exclusivamente gastos.

se destinó a las convocatorias de emergencia el 61 % de los montos disponibles de 2020 y el 81 % de los de 2021.

En este trabajo presentamos un panorama general sobre las postulaciones a estas convocatorias concursables: Llamado a Apoyo de Actividades en el Medio para Atender la Emergencia Social y Sanitaria (AMESS) y Proyectos de Extensión para atender la Emergencia Social ante Covid-19 (PEES). La información sobre las líneas concursables se organizó en cinco ejes: a) información global de la línea; b) servicios y áreas participantes; c) inserción geográfica; d) composición de los equipos, y e) temas y actores sociales.

A su vez, se destacan algunos elementos observados en estas convocatorias concursables:

- En ambas líneas es alta la diversidad de servicios y de otros espacios institucionales del Udelar que participan, particularmente de forma más acentuada en las actividades en el medio.
- Participaron en la postulación de las dos convocatorias todas las áreas del conocimiento de Udelar, y en ambos casos fue el Área Salud la que tuvo una leve mayor proporción de postulaciones.
- Considerando la concentración o dispersión de los servicios y otros espacios de pertenencia de los/as responsables de propuestas, observamos que en el caso de las actividades en el medio la dispersión es mayor, mientras que en los PEES hay mayor concentración de servicios.
- En ambas convocatorias el 30 % de los/as responsables de equipos proceden de centros universitarios regionales (CENUR).

En los siguientes pasajes se desarrollan los aspectos más relevantes que emergen de ambas líneas específicas, promovidas como parte de las respuestas de la Udelar durante la emergencia social y sanitaria en lo que respecta a extensión universitaria.

Llamado a Actividades en el Medio para atender la Emergencia Social y Sanitaria

El llamado a AMESS fue promovido por el grupo de trabajo Acción Universitaria en el Medio, creado por el CDC en el marco del contexto de pandemia. La convocatoria fue financiada e implementada en la órbita de la CSEAM y estuvo dirigida a impulsar iniciativas concretas y de corto plazo (por goteo) que contribuyeran a enfrentar la situación de emergencia sanitaria y social generada por la covid-19 y sus impactos. El llamado se concentró en la emergencia y tuvo los siguientes propósitos (Udelar, CSEAM, 2020a):

1. Desplegar acciones basadas en el cuidado, cumpliendo y promoviendo las medidas indicadas en ese sentido por las autoridades sanitarias y

universitarias, lo que implica concebir dispositivos e iniciativas novedosos que recurran a la creatividad y a los medios tecnológicos disponibles.

2. Diseñar actividades ejecutables en el corto plazo y en tiempos acotados, por lo que puede resultar muy pertinente apoyar actividades vinculadas con procesos que ya estén en marcha, aunque ello no constituye un requisito excluyente.

En términos de caracterización de la línea en función de fondos y participación, el Cuadro 1⁵ resume el presupuesto asignado a la convocatoria así como disposiciones establecidas en las bases del llamado.

Cuadro 1.
Actividades en el Medio para Atender la Emergencia Social y Sanitaria por Covid-19. Resumen de la convocatoria

Año de llamado	2020
Año de ejecución	2020-2021
Monto total asignado a la línea (\$)	2.000.000
Monto máximo disponible por propuesta (\$)	35.000
Cantidad de propuestas financiables por monto máximo	57
Total presentados	49
Total aprobados con financiamiento	41

Fuente: Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio (APEAM), SCEAM, 2021

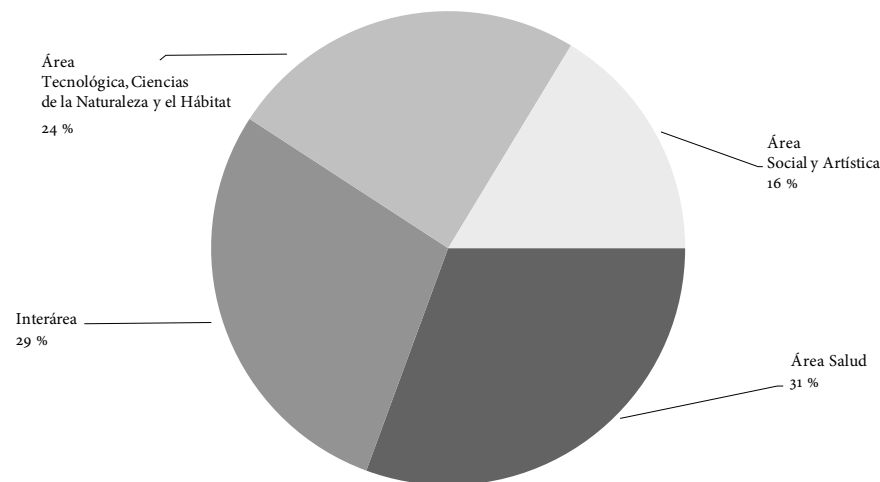
En primer lugar, consideramos la participación de servicios y áreas del conocimiento en las postulaciones. En relación con la presencia de los distintos servicios de la Udelar, se observa que la pertenencia institucional de los y las responsables corresponde a 29 servicios, CENUR u otras reparticiones de Udelar. Adicionalmente, y si se considera la procedencia de los y las responsables, los primeros cinco servicios más frecuentes representan el 38,3 % de las propuestas presentadas. Es decir que se trata de una convocatoria en la que participa una considerable diversidad de servicios —en relación con otras convocatorias de CSEAM—. Las postulaciones de los primeros cinco servicios tuvieron responsables de las Facultades de Agronomía, de Psicología y de Ciencias, y de la Escuela de Nutrición y del CENUR Noreste.

Otro aspecto relevante es el de la incidencia de las áreas de conocimiento en las postulaciones. El Gráfico 1 presenta la cantidad de proyectos presentados por

5 En los cuadros que siguen se presentan valores absolutos y porcentajes, aun si se trata de valores pequeños, para facilitar la observación de los datos en términos relativos.

área del conocimiento según pertenencia de sus responsables. Allí se puede ver una distribución relativamente equitativa entre las áreas, con una mayoría de proyectos con responsables del Área Salud, seguida por proyectos con responsables de más de un área del conocimiento (interáreas).

Gráfico 1.
Actividades en el Medio para Atender la Emergencia Social y Sanitaria por Covid-19.
Cantidad de propuestas presentadas por área de conocimiento de sus responsables

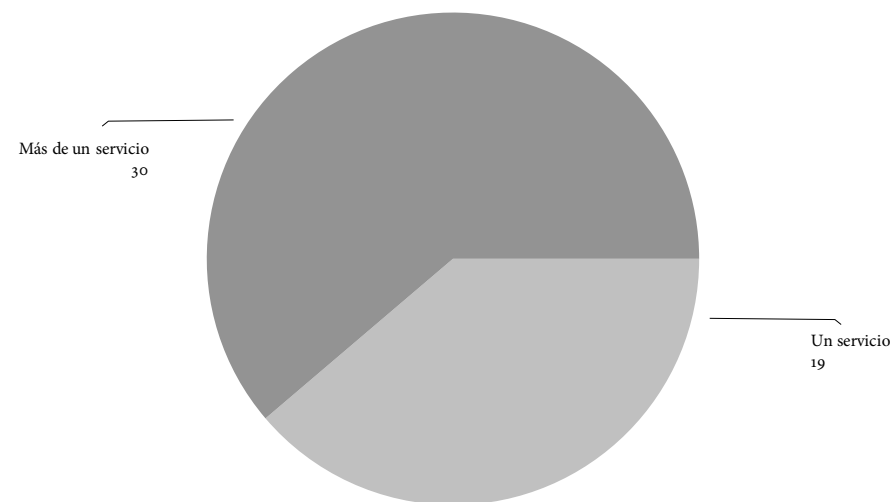


Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

En segundo lugar, respecto a la composición de los equipos que presentan proyectos, el Gráfico 2 informa sobre la diversidad por servicio de los equipos de cada proyecto. Se destaca aquí que de los 49 proyectos presentados 30 están integrados desde diversos servicios universitarios. Asimismo, la convocatoria involucró a un total de 306 participantes en la postulación y a 267 en la ejecución de la línea. A pesar de la mayoría docente, habitual en las convocatorias de CSEAM, se puede destacar el involucramiento de docentes, estudiantes y egresados en la conformación de los equipos.

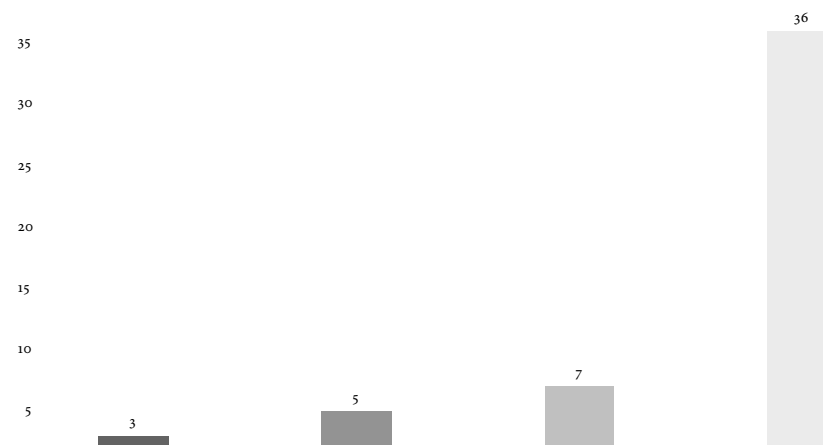
El tercer aspecto a destacar es la localización de los proyectos: el Gráfico 3 y el Cuadro 2 presentan información acerca de la inserción territorial de las propuestas presentadas. En el primer caso, se da cuenta de las sedes de procedencia de los responsables de los proyectos. Allí se puede ver que en esta convocatoria hubo diversidad de procedencias aunque, como en el resto de las convocatorias, los servicios de Montevideo son amplia mayoría.

Gráfico 2.
Actividades en el Medio para Atender la Emergencia Social y Sanitaria por Covid-19.
Cantidad de propuestas de acuerdo a composición por servicios



Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

Gráfico 3.
Actividades en el Medio para Atender la Emergencia Social y Sanitaria por Covid-19.
Cantidad de proyectos por sede de la pertenencia de sus responsables (49 proyectos)



Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

Las postulaciones involucraron acciones en 13 departamentos. Al mismo tiempo, 32 de los 49 proyectos presentados plantearon actividades en Montevideo (en forma exclusiva o complementada con otros departamentos.). La Tabla 1 muestra las regiones donde se proponía ejecutar los proyectos, entre las que se destacan Montevideo y Canelones como región principal, seguida de la región Este.

Tabla 1.
Actividades en el Medio para Atender la Emergencia Social y Sanitaria por Covid-19.
Cantidad de propuestas presentadas según región de ejecución*

Región	Proyectos presentados	
	Cantidad	%
Montevideo y Canelones	34	69,4
Región Este	10	20,4
Región Noreste	9	18,4
Región Litoral Norte	7	14,3
Región Suroeste	4	8,2

Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

(*) Una propuesta puede ejecutarse en más de un departamento.

Tabla 2.
Actividades en el Medio para Atender la Emergencia Social y Sanitaria por Covid-19.
Proyectos presentados de acuerdo a tema principal

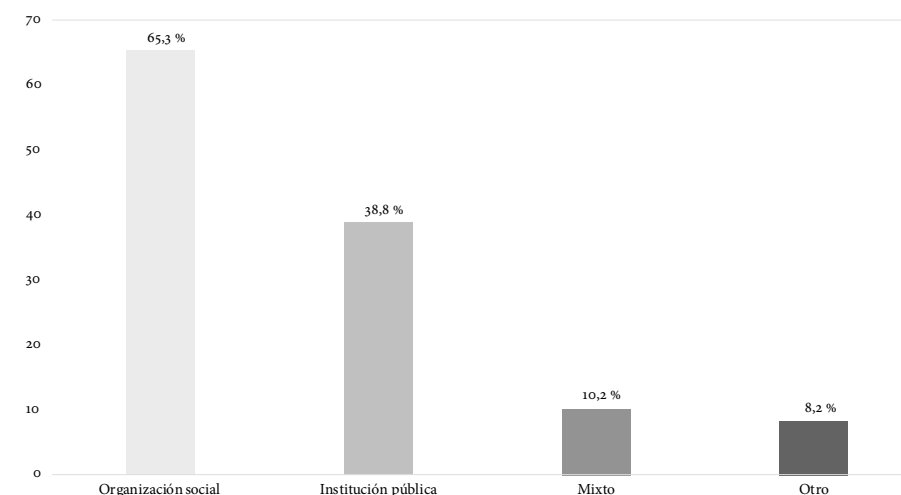
Tema principal	Proyectos presentados	
	Cantidad	%
Huertas y alimentación	19	38,8
Espacios colectivos de sostén y autocuidado	9	18,4
Promoción de salud	8	16,3
Prevención covid-19 (divulgación, promoción, producción de insumos)	5	10,2
Otro	4	8,2
Derechos laborales y económicos	4	8,2
Total	49	100,0

Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

Con relación a los ejes temáticos abordados, la distribución de las propuestas se conformó de acuerdo a una clasificación *ex post* —ya que no había ejes preestablecidos en esta convocatoria—. En este sentido, la mayoría de las propuestas presentadas se centraron en los ejes huertas y alimentación; espacios colectivos de sostén y autocuidado, y, en tercer lugar, propuestas de promoción de salud no directamente vinculadas con la covid-19, pero sí con áreas afectadas por la pandemia o por las medidas asociadas (por ejemplo, el confinamiento, la actividad física en niños, niñas y adolescentes, entre otras) (Tabla 2).

Finalmente, en el tipo de actores sociales con los que articulan los proyectos, se identificó un fuerte énfasis en el trabajo con organizaciones sociales (Gráfico 4).

Gráfico 4.
Actividades en el Medio para Atender la Emergencia Social y Sanitaria por Covid-19.
Porcentaje de proyectos según tipo de actor con el que articula*



Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

(*) Un proyecto puede articular con más de un subtipo de actor social. Se contabilizó una ocurrencia por cada subtipo presente en un mismo proyecto.

La Tabla 3 presenta, a su vez, el detalle por subtipos de actores sociales. Allí se puede ver que las organizaciones vecinales informales, las asociaciones civiles y los centros educativos son los principales interlocutores en esta línea.

Tabla 3.

Actividades en el Medio para Atender la Emergencia Social y Sanitaria por Covid-19. Proyectos presentados según subtipo de actores sociales involucrados*

Actores sociales	Proyectos presentados (49)	
	Cantidad	%
Organizaciones vecinales	16	32,7
Asociaciones culturales, deportivas o religiosas	12	24,5
Centros educativos	11	22,4
Intendencias, municipios	7	14,3
ONG y fundaciones	7	14,3
Cooperativas	4	8,2
Centros de asistencia y redes de salud	3	6,1
Espacios interinstitucionales	3	6,1
Ministerios, Poder Ejecutivo, entes autónomos	3	6,1
Otros	3	6,1
Sindicatos y organizaciones en torno al trabajo	3	6,1
Organizaciones de producción agropecuaria	2	4,1
Centros de investigación	1	2,0
Centros de reclusión o rehabilitación	1	2,0

Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

(*) Un proyecto puede articular con más de un subtipo de actor social. Se contabilizó una ocurrencia por cada subtipo presente en un mismo proyecto.

Convocatoria a Proyectos de Extensión para Atender la Emergencia Social por Covid-19

La modalidad PEES se convocó por primera vez en 2020. Ante la situación de crisis por la pandemia de covid-19, la CSEAM resolvió concentrar fondos de convocatorias concursables habituales en este llamado especial, para el que previó un presupuesto que permitiera acciones de mayor escala, intensidad y duración.⁶

Considerando las estrategias previas que ha desarrollado la CSEAM, se apuntó a la extensión en articulación con otras funciones universitarias. En este sentido, además de desarrollar acciones pertinentes en términos sociales con colectivos e instituciones no universitarias, se espera que este proceso se constituya también en un espacio de enseñanza y una experiencia significativa para estudiantes de Udelar.

⁶ La convocatoria preveía un plazo de ejecución de entre 12 y 15 meses, por lo cual las propuestas financiadas durante 2021 están en proceso de ejecución.

Al mismo tiempo, se pretende que el desarrollo de estos proyectos nutra y sea nutrido por procesos de investigación en todas las áreas del conocimiento.

En este sentido, la convocatoria se orientó a «poner al servicio de la sociedad las capacidades de la Universidad de la República estimulando la construcción de conocimiento socialmente valioso, fortaleciendo el desarrollo y la formación en extensión a través de acciones en terreno y fomentando el trabajo interdisciplinario y la articulación de funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión)» (Udelar, CSEAM, 2020b). Esta edición de la línea de convocatoria proponía:

1. Poner al servicio de la sociedad las capacidades y el conocimiento generado en la Universidad de la República que pueda contribuir de diferentes maneras a paliar la crisis socioeconómica generada por la pandemia de covid-19 en Uruguay.
2. Estimular el desarrollo de propuestas de extensión en terreno con participación de estudiantes y actores sociales.
3. Impulsar abordajes interdisciplinarios y el desarrollo de prácticas integradoras de las funciones universitarias (Udelar, CSEAM, 2020b).

Cuadro 2.

Proyectos de Extensión para Atender la Emergencia Social por Covid-19. Resumen de proyectos para atender la emergencia social por covid-19

Año de llamado	2020
Año de ejecución	2021-2022**
Monto total asignado a la línea (\$)	10.000.000
Monto máximo por propuesta (\$)*	1.000.000
Cantidad de propuestas financiables por monto máximo	10
Plazo de ejecución (meses)	18
Cantidad de propuestas presentadas	38
Cantidad de propuestas financiadas	14

Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

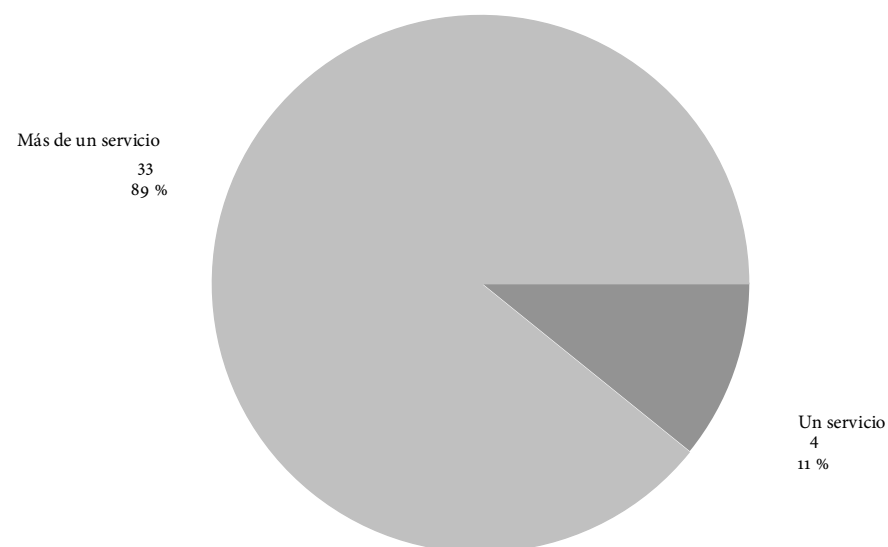
(*) Algunas propuestas solicitan un monto menor al presupuesto máximo asignado. (**) Inicialmente se preveía que la ejecución de los proyectos fuera durante 2020 y 2021, pero debido a la fecha de resolución de la convocatoria la ejecución pasó a ser durante 2021 y primer semestre de 2022.

De acuerdo a las características de la emergencia social actual, y la que se prevé que continuará desarrollándose en el futuro próximo, se propusieron algunos ejes para guiar la elaboración de propuestas y fijar dimensiones a priorizar en la evaluación: a) soberanía alimentaria y redes agroalimentarias; b) salud comunitaria y redes de cuidados; c) procesos colectivos para el sostén de la vida

(organizaciones productivas, organizaciones reproductivas, procesos de defensa de bienes comunes, acceso a cuidados, vivienda y hábitat, derechos y apoyo a colectivos vulnerables); d) coproducción de conocimiento científico-tecnológico, transformaciones laborales y proceso productivos, y e) creación cultural y reconstrucción de memorias colectivas en momentos de crisis.

En primer lugar, el Cuadro 2 resume el presupuesto asignado a la convocatoria, así como disposiciones establecidas en las bases del llamado.

Gráfico 5.
Proyectos de Extensión para Atender la Emergencia Social por Covid-19.
Cantidad de proyectos según integración por servicios



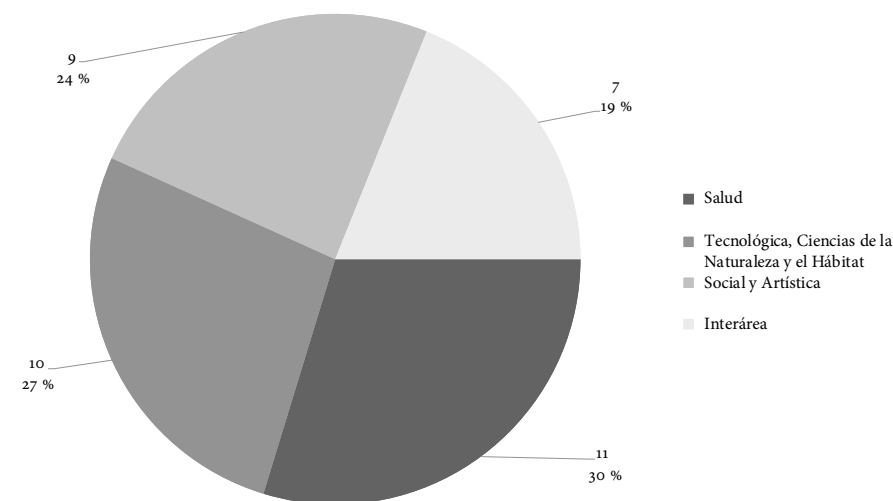
Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

En segundo lugar, en relación con los proyectos presentados por servicio universitario, se observa que los y las responsables de los proyectos presentados pertenecen a 18 servicios, CENUR u otras reparticiones de Udelar diferentes. Al considerar la procedencia de los responsables, se destaca que los primeros 5 servicios representan el 70,3 % las propuestas presentadas. Se destaca también gran participación de responsables de la Facultad de Psicología (18,9 %), seguida por responsables provenientes del CENUR Litoral Norte, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y de la Facultad de Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, las integraciones de los equipos mantienen similar variabilidad que los responsables con respecto a sus servicios de origen. En cuanto a la diversidad de composición de los equipos por servicio al interior de cada proyecto, de los 37 proyectos

presentados 33 tienen composición diversa respecto a servicios universitarios, lo que supone una mayoría clara,⁷ con casi un 90 % (Gráfico 5).

En tercer lugar, el Gráfico 6 presenta la cantidad de proyectos presentados por área del conocimiento a la que sus responsables pertenecen. Allí se puede observar una distribución relativamente equitativa por área entre los proyectos postulados, con una mínima predominancia del Área Salud. Los proyectos presentados con responsables de diferentes áreas (interáreas) fueron 7 de 37.

Gráfico 6. Proyectos de Extensión para Atender la Emergencia Social por Covid-19.
Cantidad de proyectos por área de conocimiento de sus responsables



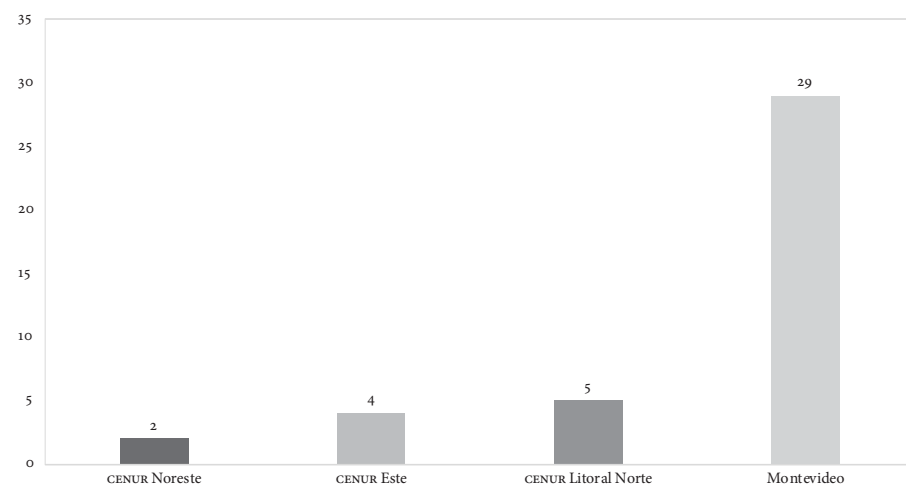
Fuente: APEAM-SCEAM, 2021

El cuarto aspecto considerado es la inserción territorial de los proyectos presentados, que se observa en el Gráfico 7 y en la Tabla 4. En el primer caso, se informa sobre las sedes de procedencia de los y las responsables de los proyectos y se puede ver que, aunque el peso de responsables de servicios en Montevideo es mayoritario, hubo diversidad de procedencias. En este sentido, las propuestas con responsables de los CENUR fueron el 30 % de las presentadas.

⁷ Dos proyectos postulados tenían integración completa de un mismo CENUR pero diversa en lo respectivo a servicios de referencia académica, por lo que se consideraron en la categoría *Más de un servicio*.

Gráfico 7.

Proyectos de Extensión para Atender la Emergencia Social por Covid-19.
Cantidad de proyectos de acuerdo a la sede de sus responsables



Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

Por otro lado, hubo propuestas de ejecución en 18 departamentos; la distribución de propuestas por regiones se puede observar en el Tabla 4.

Tabla 4.

Proyectos de Extensión para Atender la Emergencia Social por Covid-19.
Proyectos presentados según región de ejecución

Región	Proyectos presentados (37)*	
	Cantidad	%
Montevideo y Canelones	33	89,2
Región Litoral Norte	18	48,6
Región Noreste	7	18,9
Región Este	10	27,0
Región Suroeste	3	8,1
Región Centrosur	2	5,4

Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

(*) Una propuesta puede ejecutarse en más de un departamento y en más de una región.

En quinto lugar, en relación con los temas abordados por las propuestas, sobre la base de los ejes —no excluyentes— propuestos por las bases de la convocatoria,

se puede ver la distribución de los proyectos en la Tabla 5. En síntesis, se destaca que más del 70 % (26) de los proyectos presentaron el eje *procesos colectivos para el sostén de la vida*. Mientras, el resto de los ejes fueron indicados de forma relativamente equitativa en las postulaciones (entre un 32 y 43 % según el caso). Es destacable, a pesar de los énfasis, que se presentaron y financiaron propuestas que abordan todos los ejes definidos.

Tabla 5.

Proyectos de Extensión para Atender la Emergencia Social por Covid-19.
Proyectos presentados y financiados de acuerdo a ejes temáticos

Eje temático	Proyectos presentados (37)*	
	Cantidad	%
Procesos colectivos	26	70,3
Salud comunitaria	16	43,2
Creación cultural	14	37,8
Coproducción	13	35,1
Soberanía alimentaria	12	32,4

Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

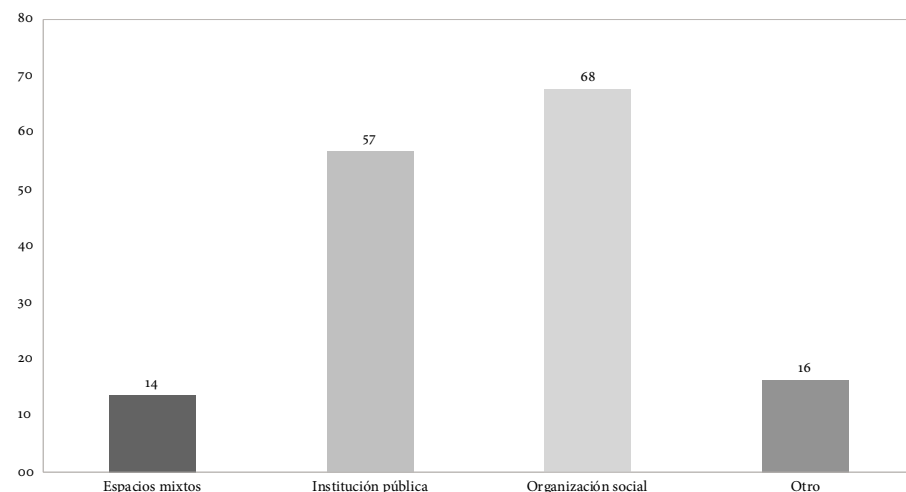
(*) Un proyecto podía indicar tantos ejes como correspondiera.

Finalmente, respecto a los actores sociales en las postulaciones, se presentaron 113 organizaciones e instituciones diferentes. Al mismo tiempo, es mayoritaria la cantidad de proyectos que trabajan con diversos actores sociales.

Al considerar grandes categorías, se identificó que el 68 % de los proyectos postulados (25 en 37) trabajan con organizaciones sociales, de modo que este tipo es el involucrado mayoritariamente en las propuestas. Al mismo tiempo, más de la mitad de los proyectos se vinculan con instituciones públicas más allá de la Udelar.

Gráfico 8.

Proyectos de Extensión para Atender la Emergencia Social por Covid-19.
Porcentaje de proyectos según tipo de actores con los que articula*



Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

(*) Cada proyecto puede articular con más de un tipo de actor.

La Tabla 6 presenta una amplia desagregación en subtipos de organizaciones e instituciones involucradas en los proyectos. En este sentido, se puede observar que los centros educativos y las entidades de Gobierno departamentales y locales son los tipos de instituciones públicas con mayor presencia en los proyectos, mientras que las organizaciones vecinales y asociaciones civiles diversas concentran la mayoría de los subtipos de organizaciones sociales.

Tabla 6.

Proyectos de Extensión para Atender la Emergencia Social por Covid-19.
Proyectos presentados según subtipo de actores sociales*

Subtipo de actores sociales	Proyectos presentados (37)	
	Cantidad	%
Centros educativos	13	35,1
Intendencias y municipios	10	27,0
Organizaciones vecinales	8	21,6
Asociaciones culturales, deportivas o religiosas	7	18,9
Cooperativas	7	18,9
ONG y fundaciones	7	18,9
Emprendimientos, empresas y organizaciones empresariales	6	16,2

Subtipo de actores sociales	Proyectos presentados (37)	
	Cantidad	%
Organizaciones de producción agropecuaria	5	13,5
Sindicatos y organizaciones en torno al trabajo	5	13,5
Centros de asistencia y redes de salud	4	10,8
Organizaciones de economía social y solidaria	4	10,8
Asociaciones reivindicativas y de derechos	3	8,1
Espacios interinstitucionales	3	8,1
Ministerios, Poder Ejecutivo, entes autónomos	3	8,1
Centros de reclusión o rehabilitación	1	2,7
Espacio público	1	2,7

Fuente: APEAM, SCEAM, 2021

(*) Un proyecto puede articular con más de un subtipo de actor social. Se contabilizó una ocurrencia por cada subtipo presente en un mismo proyecto.

Comentarios finales

El redireccionamiento de convocatorias concursables fue una de las respuestas que desde la CSEAM se llevaron a cabo como forma de atender a la coyuntura de crisis social y sanitaria. La diversidad de líneas de acción desplegadas —entre ellas las postulaciones a proyectos específicos que articulan extensión e integralidad y emergencia— es producto del trabajo sistemático que ha llevado adelante la Udelar con organizaciones sociales e instituciones públicas, que ha permitido generar redes, institucionales y territoriales, tanto hacia la propia Universidad como en los espacios donde sostiene procesos de extensión que permitieron producir respuestas en cantidad, calidad y diversidad.

Precisamente, como se puede ver en este caso específico de convocatorias concursables —que representa una pequeña proporción de la respuesta en términos de extensión⁸—, hay un involucramiento de todas las áreas del conocimiento y centros regionales en esa respuesta. Así como una gama muy amplia de temas (huertas y alimentación, espacios colectivos de sostén y auto cuidado, propuestas de promoción de salud, derechos laborales y económicos, etc.) y de organizaciones sociales e instituciones (centros educativos, entidades de Gobierno departamentales y locales, organizaciones vecinales, diversas asociaciones civiles) que

8 En este artículo solo fueron consideradas las propuestas de intervención que presentaron los equipos universitarios en el marco de las convocatorias concursables explicitadas. En ese sentido, se trata solo un pequeño recorte de las actividades de extensión que se desarrollaron en el marco de la emergencia, por una diversidad de equipos de servicios y programas universitarios.

fueron atravesadas por la emergencia. Las múltiples estrategias desplegadas como respuesta al impacto de la crisis social y sanitaria fueron posibles en parte por el trabajo previo sostenido de muchos equipos universitarios que pudieron frente a la emergencia repensar su tarea y adaptarla a las necesidades imperiosas de las circunstancias. Asimismo, la conformación de los equipos de trabajo que llevaron adelante los proyectos, tanto en relación con su interdisciplinariedad como en cuanto a la participación de docentes, estudiantes, egresados y actores no universitarios, implicó también que se conformaran espacios de intervención con un gran valor pedagógico y formativo.

En este sentido, la exigencia sin precedentes que significó la situación de crisis —no presencialidad, cuarentena, baja movilidad, cierre de instituciones, cumplimiento de protocolos, entre otros— supuso la necesidad de activar la creatividad para posibilitar que la Udelar mediante la extensión y la integralidad no se retirara de los espacios sociales de trabajo ni del terreno.

Referencias bibliográficas

- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR), COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (CSEAM) (2020a). *Bases de la convocatoria Llamado a Actividades en el medio para atender la Emergencia Social y Sanitaria*. Recuperado de <<https://www.extension.udelar.edu.uy/llamado-a-actividades-en-el-medio-para-atender-la-emergencia/>>.
- UDELAR (2020b). *Llamado a Proyectos de Extensión para atender la Emergencia Social ante el covid-19*. Recuperado de <<https://www.extension.udelar.edu.uy/convocatoria-a-proyectos-de-extension-para-atender-la-emergencia-social-ante-el-covid-19-2020-2021/>>.

Sección I
Derechos humanos
y poblaciones vulneradas,
miradas desde la academia

¿Todos en el mismo barco? Efectos de la pandemia en la población migrante en Uruguay

JUANA URRUZOLA ASTIAZARÁN¹

Introducción

A partir de la declaración del Gobierno uruguayo del estado de emergencia sanitaria nacional, las medidas tomadas fueron diversificándose a lo largo de los días y meses: la exhortación a la población a permanecer en sus hogares; la exhortación —y en muchos casos obligación— a tomar medidas higiénicas de prevención como el uso de tapabocas y la distancia entre las personas en tanto posibles vectores de contagio; el cierre o las limitaciones de las distintas fronteras; el cierre temporal de distintas instituciones; la suspensión de la atención presencial de muchas instituciones públicas y privadas, que pasó a ser únicamente en formato virtual o telefónico; la limitación o suspensión de distintos trámites; la disminución de la frecuencia del transporte público, y la suspensión, limitación y prohibición de actividades públicas masivas.

El impacto y las consecuencias de estas medidas en el marco de un contexto de emergencia global son difíciles de cuantificar y de comprender al tratarse de un fenómeno nuevo y sumamente complejo que atraviesa al mundo entero. Respecto a Uruguay, algunas de sus consecuencias más generales fueron el envío masivo a seguro de paro de miles de trabajadores; despidos formales e indirectos; un estado de emergencia alimentaria que afectó a gran parte de la población; la suspensión de distintos servicios para la población en general; el pasaje a la virtualidad en diversas instituciones como las educativas; el cierre y la limitación de las distintas fronteras del país; la imposibilidad o la restricción de la movilidad de las personas dentro y fuera del país, y la suspensión o limitación de distintos trámites.

¹ Núcleo de Estudios Migratorios y Movimientos de Población (NEMMPO), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. <juanaurrua@gmail.com>

En este contexto, el presente artículo recopila una experiencia de investigación desarrollada entre los meses de setiembre y diciembre de 2020² cuyo objetivo fue identificar y analizar las consecuencias a partir de la emergencia sanitaria nacional que recaen en la población migrante de Uruguay, en el entendido de que estas son de mayor amplitud y profundidad que lo que esta investigación puede dar cuenta. A su vez, es necesario aclarar que estas consecuencias y problemáticas no son exclusivas de la población migrante, pero que la intersección entre estas y la condición migratoria acarrea, en muchos casos, experiencias y vulnerabilidades particulares.

La investigación se basó en una metodología cualitativa, con entrevistas en profundidad a través de plataformas virtuales a nueve equipos que atienden y trabajan con población migrante y refugiada³ en Uruguay. La selección de los equipos y las personas se relacionó directamente con la intención de ahondar en las diversas dimensiones de las experiencias migratorias. De esta forma, se buscó entrevistar a equipos de diferentes áreas y que atienden distintas demandas de la población migrante en Uruguay: primera atención en distintas ciudades, asesoría legal, asesoría laboral, asesoría de vivienda y atención en salud. Es necesario aclarar que esta investigación no tuvo como objetivo cuantificar las atenciones y que, por lo tanto, no es posible determinar su número exacto. En términos generales, estos equipos atienden a un número muy importante de la población migrante y refugiada en situación de vulnerabilidad en Uruguay, pero se deben tener en cuenta las limitaciones del universo de estudio.

De los equipos que formaron parte de la investigación, siete trabajan en la ciudad de Montevideo, donde se concentra la gran mayoría de la población migrante: Asesoría Legal de la Asociación Civil Idas y Vueltas; Asesoría Laboral Idas y Vueltas; Asesoría de Vivienda Idas y Vueltas; Equipo de Trabajo Social y donaciones Idas y Vueltas; Enfermería Intercultural de Idas y Vueltas; Equipo de voluntarios en Olla popular organizada por la Asociación de Empleados Bancarios del Uruguay (AEBU) con apoyo de Idas y Vueltas, y el Área de Legibilidad del Servicio Ecuménico para la Dignidad Humana (SEDHU). Uno de los equipos desarrolla su trabajo en el pueblo Santa Rosa del departamento de Canelones, con el proyecto de extensión Inmigración e Inclusión Social: el Proceso Reciente en Santa Rosa (Canelones, Uruguay) como caso paradigmático, desarrollado en conjunto entre el NEMMPO e Idas y Vueltas,⁴ mientras que otro de los equipos refiere

2 Convocatoria de la Unidad de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, frente a la emergencia sanitaria.

3 Si bien los equipos trabajan tanto con población migrante como refugiada en Uruguay, esta investigación se centró específicamente en las consecuencias de la pandemia en la población migrante.

4 Proyecto financiado en la convocatoria Derechos Humanos del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Universidad de la República, 2020, llevado a cabo por el NEMMPO y la Asociación Civil Idas y Vueltas.

al Punto de Atención y Orientación para personas refugiadas y migrantes de Idas y Vueltas en convenio con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para el Refugiado (ACNUR), en la ciudad de Chuy del departamento de Rocha (en la frontera Uruguay-Brasil).

Antes de la pandemia: el contexto de la población migrante en Uruguay

A partir de 2009 se observa en Uruguay una transformación en las dinámicas de los movimientos poblacionales: de ser un país principalmente emisor de población pasa a integrarse como receptor de los circuitos migratorios regionales, lo que revierte el saldo migratorio negativo que caracterizaba a las tendencias migratorias uruguayas desde la segunda mitad del siglo pasado (Ministerio de Desarrollo Social [MIDES], 2017; Rivero, Incerti y Márquez, 2019). Otra de las novedades se vincula con el crecimiento de la cantidad de inmigrantes de orígenes latinoamericanos no limítrofes y caribeños que hasta el momento representaban un porcentaje ínfimo en los flujos de población del país, en especial aquellos de origen cubano, venezolano y dominicano, a partir de 2011 (MIDES, 2017). Por último, se destaca la feminización de estos flujos, en particular la de los provenientes de República Dominicana, Bolivia y Colombia (MIDES, 2017).

Siguiendo el trabajo *Inclusión social de inmigrantes recientes que residen en viviendas particulares de Uruguay* (Prieto y Márquez, 2019), basado en las estimaciones de la Encuesta Continua de Hogares, en 2018 figuran 83.347 personas migrantes en Uruguay, de las cuales 24.717 son migrantes recientes (definidas como aquellas nacidas fuera de Uruguay que llevan hasta cinco años de residencia en este país), mientras que 58.630 se caracterizan como migrantes antiguas. En el informe se destaca que el número de personas migrantes recientes se ha incrementado más de un 80 % respecto al último registro censal y que su procedencia se ha transformado en forma sustantiva: «... en 2013 uno de cada cinco inmigrantes recientes había nacido en países latinoamericanos no limítrofes y en 2018 esta proporción era uno de cada dos» (Prieto y Márquez, 2019, p. 3). Estos cambios en la intensidad y el perfil de la migración intrarregional no son exclusivos de nuestro país, sino propios de toda la región sudamericana en los últimos años (Prieto y Márquez, 2019). Específicamente, en Uruguay, y siguiendo este informe, en los últimos cinco años se produjo un crecimiento exponencial de las solicitudes de residencia permanente de ciudadanos venezolanos y, en menor medida, de peruanos. A su vez, se corrobora la persistencia de la migración histórica desde Argentina y Brasil, que lideran hasta 2017 las solicitudes de residencia permanente. Entre 2013 y 2015 hubo un crecimiento repentino de la inmigración dominicana hacia Uruguay, hasta que comenzó la exigencia de visado por parte de nuestro

país, mientras que a partir de 2016 se dio un incremento de la inmigración cubana como parte de la recanalización del flujo migratorio cubano hacia países sudamericanos (Prieto y Márquez, 2019). Otra de las transformaciones en los últimos años se constata en la diversificación de los puestos de entrada al país: los flujos más recientes de migrantes cubanos, dominicanos y venezolanos recorren rutas de viaje donde combinan tramos aéreos y terrestres, «... lo que explica el incremento del saldo migratorio por los puestos de frontera seca en Chuy, Río Branco, Rivera o Fray Bentos» (Prieto y Márquez, 2019, p. 5).

Todas estas migraciones recientes llegan a un país donde rige, desde 2008, la Ley de Migraciones (n.º 18250), considerada de avanzada en tanto reconoce «como derecho inalienable de las personas migrantes y sus familiares sin perjuicio de su situación migratoria, el derecho a la migración, el derecho a la reunificación familiar, al debido proceso y acceso a la justicia, así como a la igualdad de derechos con los nacidos, sin distinción alguna». Sin embargo, por sí misma la ley no garantiza el acceso y el ejercicio de dichos derechos al no estar acompañada de políticas o programas sociales que los hagan efectivos (Uriarte, 2019). A su vez, la ley está acompañada por disposiciones administrativas previas (solicitud de visados para Cuba) y posteriores (exigencia de visado a República Dominicana desde 2014), lo que muestra que no necesariamente representa de forma homogénea las actitudes del Estado y del Gobierno hacia las migraciones (Uriarte y Urruzola, 2018).

Siguiendo el informe ya citado del MIDES (2017), en términos generales la población migrante reciente presenta niveles de pobreza más altos que los de la población no migrante, y entre las personas de orígenes latinoamericanos y caribeños esta situación se acentúa, ya que son el grupo con mayores niveles globales de pobreza. Esta desigualdad se corrobora en todas las edades e incide especialmente en las mujeres de 16 a 64 años, entre las que la prevalencia de pobreza alcanza seis puntos porcentuales más que para las no migrantes. A su vez, los niños y niñas migrantes del mismo grupo presentan la situación más preocupante con porcentajes de pobreza por encima de niños y niñas no migrantes, cuyos valores ya son extremadamente altos en relación con el resto de la población uruguaya (MIDES, 2017, p. 51).

Respecto a la situación laboral, la población migrante se encuentra en Uruguay con un mercado de trabajo fuertemente segmentado por distintos ejes de desigualdad (clase, género y ascendencia étnico-racial), donde la condición migratoria introduce un nuevo eje de segmentación (Márquez, Prieto y Escoto, 2020), por lo que, en términos generales, se enfrentan a una desventaja sistemática en el acceso al empleo (Prieto, Robaina y Koolhaas, 2016). Asimismo, los ocupados presentan, entre la población migrante, mayor riesgo de sobrecualificación y mayor riesgo de informalidad (Prieto, Robaina y Koolhaas, 2016). Según Victoria Prieto, Marcela Robaina y Martín Koolhaas (2006), «... si bien el tiempo de asentamiento mitiga

el efecto adverso de la condición migratoria sobre el empleo, la informalidad y sobrecualificación, este no desaparece entre los inmigrantes más antiguo» (p. 121), mientras que, según Victoria Prieto y Clara Márquez (2019), la informalidad no parece afectar especialmente a los inmigrantes recientes, pero sí se confirma la desigualdad sistemática en la incorporación en el mercado laboral al contar con menores oportunidades de entrar en actividad y un mayor riesgo de estar empleados en ocupaciones para las que están sobreeducados «... y en estas perciben peores remuneraciones que sus pares nativos a igual características sociodemográficas, sector de ocupación, horas de trabajo, y años en la ocupación» (p. 31).

En términos generales, durante la última década y hasta la emergencia sanitaria nacional, Uruguay pasa a integrarse a las dinámicas poblacionales como país receptor de los circuitos migratorios regionales. En este contexto, se da el aumento de inmigrantes de orígenes latinoamericanos no limítrofes y caribeños, en especial de origen cubano, venezolano y dominicano, flujo que se caracteriza por presentar niveles de pobreza más altos al momento de asentarse en Uruguay (en especial en mujeres, niños y niñas); por una desventaja sistemática en el acceso a los empleos; por mayor informalidad y sobrecualificación, y por una peor remuneración en un mercado fuertemente segmentado en términos de género, ascendencia étnico-racial y sector de actividad.

Cuando el virus cruzó la frontera

La gran mayoría de las consecuencias a partir de la declaración de emergencia sanitaria en Uruguay profundizó problemas ya existentes entre la población migrante, pero también emergieron nuevas situaciones, entre ellas una crisis alimentaria que afectó a gran parte de la población migrante. Las distintas problemáticas que emergieron o se profundizaron con el advenimiento de la emergencia sanitaria están interconectadas y muchas veces son interdependientes, por lo que se presentan aquí de forma separada únicamente a modo analítico y explicativo.

Cada entrevista en profundidad ahondó en el funcionamiento y atención de los equipos antes y después de la emergencia sanitaria, así como en las demandas y problemáticas de la población migrante. En muchas de las entrevistas, recordar y reflexionar en torno a las vivencias y experiencias de los últimos meses implicó remover emociones de angustia, tristeza y frustración, no solo por la complejidad y la desesperación en las situaciones diarias que llegaban a cada equipo, sino también por las consecuencias a futuro que comenzaron a vislumbrarse. Varios de los equipos expresaron la impresión de que la pandemia obligó a retroceder varios pasos atrás en relación con la situación de las y los migrantes en Uruguay y que, por lo tanto, emergió la necesidad de atender las nuevas urgencias, teniendo que dejar de lado otros procesos y trabajos necesarios.

Las palabras que más circularon al describir aquellos primeros meses (entre marzo y junio aproximadamente) en relación con la realidad de la población migrante fueron *desesperación* y *angustia* y las demandas concretas que llegaban a los equipos eran la necesidad de comer y de conseguir cualquier trabajo; la imposibilidad de pagar el alquiler de la pensión u otro tipo de vivienda o de pagar los servicios esenciales (luz, agua, etc.); la necesidad de productos básicos de higiene, de atención en salud física y mental y de cubrir las diversas necesidades básicas para hijos/as chicos/as, así como la dificultad de buscar empleos con todos los centros educativos cerrados. Con el transcurso de los meses se sumó la necesidad de abrigo para soportar los fríos del invierno uruguayo.

En este contexto, los distintos equipos que ya venían trabajando con la población migrante tuvieron que adaptar su funcionamiento, sin excepciones. La búsqueda de otros espacios y formatos de atención (telefónica, virtual, domiciliaria), la necesidad de atender nuevas urgencias y de encontrar nuevos recursos, programas y derivaciones para estas. Asimismo, fue necesario rearticular el trabajo de asesoramiento, información y derivación que los equipos hacían en un contexto totalmente nuevo y cambiante. Por último, el trabajo de estos y otros equipos de atención fue vital para muchas personas y familias migrantes, tanto para aquellas recién llegadas como para otras asentadas hace tiempo en Uruguay. A continuación, se desarrollan los principales hallazgos ordenados en las siguientes áreas: trabajo; alimentación; vivienda; salud; género y cuidados, e información, documentación y fronteras.

Trabajo

Al decretarse la emergencia sanitaria nacional, prácticamente todos los espacios laborales sufrieron cambios que afectaron a toda la población en el territorio uruguayo. La dificultad para conseguir trabajo —que, como ya vimos, se enmarca en una desventaja sistemática y que antes de la pandemia tenía una demora de uno o varios meses— de la población migrante más reciente (llegada en los últimos meses, semanas o días antes del 13 de marzo) se vio profundamente agudizada en el nuevo contexto.

La gran mayoría de las y los trabajadores migrantes fue enviada a seguro de paro, con excepción de quienes tenían contratos de prueba o zafrales, que quedaron automáticamente sin ingresos. Todas estas personas se sumaron a las anteriores en la búsqueda de trabajo.

Una vez finalizados los plazos de seguro de paro y comenzada la reapertura total o parcial de las distintas fuentes de trabajo, no todas las personas fueron recontratadas. A su vez, si bien la mayoría de los trabajos temporales e informales (las *changas*) parecieron finalizar abruptamente a partir marzo, con el correr de los meses comenzaron a aparecer, en muchos casos, como las únicas posibilidades

para quienes quedaron desempleados y para quienes aún no habían conseguido trabajo.

La situación en la ciudad del Chuy —y se puede inferir una situación similar en las distintas zonas fronterizas— tuvo sus particularidades con el cierre y las limitaciones de las fronteras (Uruguay, 2020) que imposibilitaron la actividad comercial regular de la zona, lo que repercutió rápidamente en la población en general, y en la migrante en particular, que tenía, en términos generales, los trabajos más precarizados.

La dimensión laboral fue y es clave en tanto articula la gran mayoría de los otros ejes: sin ingresos no hay posibilidad de alimentarse ni de pagar vivienda o servicios esenciales; hay riesgo de desalojo; no se pueden enviar remesas a los países de origen para quienes dependen de estas ni se pueden cubrir necesidades higiénicas y de salud; hay ansiedad, angustia, desesperación, depresión y distintos efectos en la salud física y mental de las personas y de quienes dependen de ellos o ellas.

Alimentación

Antes de la declaración de la emergencia sanitaria nacional, ya era frecuente en los últimos años que algunas personas recién llegadas al país no hubieran comido en las últimas horas o días (desde el trayecto o ya habiendo arribado a Uruguay). Si bien no eran pocos casos, tampoco eran la regla. A su vez, en general se podía responder con rapidez con alguna solución temporal desde los distintos equipos de trabajo hasta que la persona encontrara algún ingreso esporádico y luego un trabajo más estable.

Al decretarse la emergencia, la situación alimentaria devino crisis para gran parte de la población uruguayo y también para una gran parte de la población migrante en Uruguay. Esto provocó que no se pudiera resolver de la misma forma en la que se hacía en casos concretos. A su vez, la urgencia por la alimentación implica su atención en primer lugar, y muchas veces se tuvo que elegir entre comprar alimentos o pagar alquiler, comprar productos de higiene o enviar dinero al país de origen.

Asimismo, entre los equipos preocupaban los efectos negativos en la salud por la falta de o por la mala alimentación, en particular de niños, niñas y adolescentes, en el presente o a futuro. Con el correr de los meses, a la emergencia alimentaria se sumó el factor del frío del invierno uruguayo y la necesidad de conseguir abrigo para vestir y dormir. Si bien esta situación se repite cada año, resulta muy difícil de combatir por la falta de recursos y, obviamente, la combinación de hambre y frío potencia en forma considerable las dificultades.

A la necesidad de alimentos y de abrigo se sumó la de productos de limpieza e higiene, que durante este período se convirtieron en productos de lujo para una

gran parte de la población en el territorio uruguayo: medicamentos, productos de gestión menstrual, para bebés o de higiene personal en general (jabón, champú, pasta de dientes), fundamentales no solo para el bienestar personal, sino también, por ejemplo, para conseguir un empleo.

Parte de la población migrante en situación de vulnerabilidad tenía derecho a las canastas del MIDES⁵ y a otros apoyos, pero en la práctica su acceso no fue muy efectivo y, cuando se lograba, no alcanzaban para mantener la alimentación de la gran mayoría de las familias. Para atender esta situación se desarrollaron distintas estrategias. Desde Idas y Vueltas Montevideo se articuló con CanastasUY⁶ desde abril hasta octubre de 2020. Este proceso implicó la articulación de la donación de canastas de alimentos a ser entregadas entre las personas y familias migrantes en situaciones de mayor vulnerabilidad. A su vez, se creó un equipo desde la asociación para apoyar las donaciones y la atención en la olla popular de AEBU, que funcionó desde abril hasta diciembre de 2020 en la Ciudad Vieja. Asimismo, se articuló con otras instituciones como el Programa de Apoyo Integral a Familias con Menores a cargo de Unicef y un proyecto de abrigo, alimentación y apoyo para vivienda financiado por la Embajada de Suiza. Las canastas y los distintos programas con los que se trabajó fueron fundamentales para el sostén de muchas personas y familias. A su vez, a la olla popular concurrían varias personas migrantes, en general de forma sostenida, aunque representaban un número bastante menor en relación con la población uruguaya.

Desde estos equipos, se planteó que antes de la pandemia para los casos de personas que llegaban con hambre había más recursos para que pudieran conseguir algún trabajo o changa que les permitiera salir de esa situación. Con la pandemia esto desapareció, pero aparecieron nuevos recursos para mitigar esta situación (canastas y ollas populares). Sin embargo, con el correr de los meses y con el descenso generalizado de las donaciones, se dejó de contar con estos recursos.

Las situaciones que llegaron durante los meses de abril a octubre de 2020 se refieren en las entrevistas como sumamente duras, complejas y angustiantes. Continuamente llegaban personas con hambre, para las que la comida de las ollas no alcanzaba, por lo que debían guardar para sus hijas o hijos en la noche. Además de los efectos concretos del hambre, se mostró preocupación por los efectos a largo plazo, sobre todo en niñas y niños.

5 Canasta de Emergencia Alimentaria otorgada por el MIDES a aquellas personas mayores de edad que no tengan empleo, no estén registrados como trabajadores, no se encuentren en seguro de paro, ni reciban otras prestaciones del Estado. Para acceder a ella se debía contar con cédula de identidad uruguaya, pero se dispuso una vía de solicitud alternativa para las personas migrantes que aún no tenían documentación.

6 Se define a CanastasUY como una organización sin fines de lucro que «canaliza las donaciones de empresas y particulares para apoyar con alimentos a familias en situación de alta vulneración de diferentes localidades del país» (véase <<https://www.canastas.uy/>>).

En el punto de atención de Idas y Vueltas en convenio con el ACNUR en la ciudad de Chuy (donde se comenzó a atender presencialmente en julio, con la inauguración de un local propio), todas las personas migrantes que llegaban habían quedado sin trabajo y demandaban apoyos para acceder a alimentación y pagar su vivienda. Desde el equipo se les brindó apoyo con canastas y se articuló con distintos programas y recursos de otras instituciones para derivarlas o inscribirlas en estos.

Para los equipos de SEDHU, la demanda de atención por parte de la población refugiada y migrante creció enormemente, en especial para el equipo del área social del servicio. El servicio pudo responder con asistencia humanitaria a las personas solicitantes de refugio y personas refugiadas (alimentos, apoyo para pagos de alquiler, abrigo y artículos de higiene personal).

En términos generales, para los equipos fue notorio el incremento de las demandas por parte de la población migrante y refugiada y, a su vez, el aumento de la complejidad de esas demandas. Las personas llegaban, en especial durante los primeros meses de la pandemia, con una gran incertidumbre y con situaciones sumamente complejas. A su vez, la asistencia en alimentación implica desatender el objetivo central de trabajar en el acceso a derechos de la población migrante. Fue necesario atender las necesidades más urgentes, ya que nadie más las atendía, mediante donaciones y asistencia concreta. En este sentido, se comparte la sensación de haber dado un paso hacia atrás en el trabajo con la población migrante y refugiada en Uruguay.

Vivienda

El acceso a la vivienda en Montevideo es uno de los problemas centrales para la población migrante. Respecto a este eje, se encuentra el análisis de Pilar Uriarte y Leonardo Fossatti (2018), según el cual las personas que llegan a Uruguay desde otros lugares con escasos recursos se ven prácticamente obligadas a asentarse en pensiones. Si bien estas tienen en promedio un alto costo, no exigen requisitos legales como sí lo hacen quienes alquilan casas o apartamentos, imposibles para quien recién llega, incluso durante sus primeros años en el país. Por otra parte, las pensiones en las que viven las personas migrantes están ubicadas en general en barrios céntricos, estratégicos para la búsqueda de trabajo y cercanos a las distintas instituciones que deben recorrer durante mucho tiempo para todo tipo de trámites. Si bien las viviendas en barrios más periféricos son generalmente más económicas, implican un alto gasto en dinero y tiempo de transporte, al que se suma el desconocimiento del lugar.

De esta forma, las pensiones se tornan las únicas soluciones habitacionales posibles y, en ese contexto, se genera un mercado de pensiones irregulares que aprovechan esta situación de vulnerabilidad para propiciar diversos tipos de

abusos y estafas: «... la precariedad de las instalaciones, su falta de mantenimiento estructural, deficientes condiciones sanitarias, la sobrepoblación y escasa disponibilidad de servicios sanitarios» (Uriarte y Fossatti, 2018, p. 44) son las condiciones a las que están sometidas las personas que allí viven. Varias de las pensiones no tienen habilitación de la Intendencia de Montevideo (IM) y «... no soportan la más mínima inspección para habilitación comercial o de bomberos» (Uriarte y Fossatti, 2018, p. 53). Humedades, inexistencia de ventilación, techos y pisos rotos, peligro de derrumbe, pésimas condiciones de higiene, plagas de insectos o ratas, entre otras características, se suman a diversos conflictos de convivencia como el hacinamiento y la falta de privacidad. A esto se agregan además distintas situaciones de acoso (precios abusivos y arbitrarios, cortes de agua y luz), violencias xenófobas, racistas y de género dirigidas a las personas inmigrantes, así como rechazo y acoso a las mujeres embarazadas y a las mujeres o familias con hijas o hijos pequeños.

Con el advenimiento de la pandemia, las dificultades alimentarias y la falta de empleo se convirtieron en una urgencia, pero las vulneraciones en relación con la vivienda no desaparecieron. Por el contrario, se agudizaron. Al dejar de percibir ingresos, la enorme mayoría de las personas migrantes dejó de poder pagar alquileres o servicios esenciales como luz, agua, gastos comunes, etc. Varios de los recursos disponibles se dirigieron al pago o al apoyo en el pago de la vivienda y los servicios. Desde la IM se activó un programa con este fin, únicamente para las personas que perdieron el trabajo o para quienes demostraran que la pandemia las había afectado, mientras que desde Idas y Vueltas se articuló con el programa de Unicef destinado a familias con menores a cargo, así como con el convenio con la Embajada de Suiza destinado a alimentación, abrigo y apoyo para vivienda.

Al espacio de vivienda de Idas y Vueltas comenzaron a llegar constantemente personas planteando que no podían pagar el alquiler y el miedo al desalojo fue recurrente. Se presentaron varios casos de hostigamiento y distintas violencias (simbólicas y físicas) desde administradores de pensiones hacia personas que no podían pagar. En estos casos, en general, resulta muy difícil denunciar porque los inquilinos no tienen recibos de pago. En el sentido contrario, en otras pensiones sus administradores dieron prórrogas o préstamos a quienes no podían pagar el mes de alquiler. Las pensiones en las que gran parte de los y las inquilinos/as no pudieron seguir pagando debieron cerrar.

Durante el período julio-octubre de 2020 llegaron al espacio de vivienda tres casos de desalojos de pensiones donde habitan mayoritariamente inquilinos migrantes, que fueron atendidos junto al Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República. Los procesos de desalojo tienen varias similitudes, pero los recorridos pueden ser muy distintos, dependiendo de las especificidades de cada situación. De los tres casos, una de las pensiones fue finalmente desalojada, mientras que las otras dos, hasta octubre de 2020, estaban

aún en proceso judicial. En algunas, casi todas las personas tuvieron que dejar de pagar, mientras que en otras partes, de los inquilinos nunca suspendió el pago y otros sí lo hicieron. A su vez, la población que vive en la pensión puede ser muy variada (incluyendo niños/as, mujeres embarazadas, adultos mayores), lo que complejiza las situaciones. Por último, en una de las pensiones amenazadas por desalojo, los y las inquilinos/as se organizaron para alquilar el lugar.

Con relación a la vivienda, es importante señalar la dificultad de llevar adelante las recomendaciones del gobierno (permanecer en casa y adquirir nuevos hábitos de higiene y distancia entre las personas) si se tienen en cuenta las características ya descritas de las pensiones.

Salud

La información sobre salud proviene en particular de la entrevista realizada al equipo de Enfermería Intercultural de Idas y Vueltas. Antes de la pandemia este equipo trabajaba fundamentalmente en dos líneas de acción: la atención y el asesoramiento en cuidados independientes del sistema de salud, y la guía y orientación hacia el sistema de salud.

Con la llegada de la pandemia se dejó de atender en forma presencial en Idas y Vueltas, pero no se dejó de trabajar ni bajó el nivel de atención. Las consultas pasaron a ser telefónicas o presenciales en distintas instituciones de salud. En términos generales, las consultas y los motivos siguen siendo los mismos, pre y pos-pandemia, cambia el contexto y las formas de resolverlos. Si bien con el cierre o la limitación de las fronteras bajó el número de atención de casos nuevos, los que ya se estaban atendiendo se agudizaron o deterioraron.

En general, se detectaron casos de deterioro de la salud física relacionados con la dificultad en el acceso al sistema de salud, que, al modificar su funcionamiento, generó mayores dificultades para la atención de las personas migrantes. Por otra parte, aumentaron las situaciones de descompensación en salud mental (cuadros neuróticos, depresiones graves y cuadros psicóticos), que, en muchos casos, ocurren en personas (especialmente en hombres jóvenes) que ya contaban con antecedentes, pero de forma latente. Con el desarrollo de la pandemia y todas sus consecuencias (en relación con el trabajo, la vivienda, la alimentación, el vínculo con la familia y el país de origen, la imposibilidad de visitar el país de origen o de retornar) muchos de estos casos se agudizaron.

Género y cuidados

Desde varios de los equipos de atención a población migrante se afirma que la complejidad del contexto de emergencia sanitaria agudiza aun más las problemáticas y vulneraciones basadas en género. En primer lugar, parece claro que, en este

contexto de emergencia sanitaria global, los cuidados —rol y tarea históricamente invisibilizados, menospreciados y asignados a las mujeres— pasaron a un lugar central y visible. En este sentido, todas las problemáticas descriptas y analizadas antes se complejizan en términos generales para las mujeres al tener que enfrentarlas como el resto de la población migrante, pero articuladas con, por ejemplo, su rol de cuidadoras.

Como ejemplo, uno de los equipos describe una situación en la que una mujer migrante debía ser sometida a una operación urgente y compleja, pero no contaba con ninguna persona que, en el contexto de pandemia, pudiera cuidar de ella durante su recuperación y, por lo tanto, decidió posponer la operación. Surge inevitablemente la pregunta de quién cuida a las que cuidan. Estas situaciones no son provocadas por la emergencia sanitaria, pero esta las pone de manifiesto o en evidencia y muchas veces las agudiza.

Con la llegada de la pandemia los centros de cuidado y educativos de primera infancia, primaria y secundaria fueron cerrados. Primaria y Secundaria desarrollaron únicamente actividades virtuales desde la declaración de la emergencia, y luego se fue pasando progresivamente a un régimen semipresencial y virtual, en distintas etapas y según el contexto de cada centro: rurales, urbanas, públicas, privadas, de tiempo completo. Para las familias con hijas o hijos, esta situación implicó diversas complejidades: por un lado, la de intentar acompañar y sostener los procesos educativos de los hijos e hijas, en general con insuficientes recursos e instrumentos. Incluso se dieron casos de niños/as que, al comenzar el régimen virtual, no tenían ningún dispositivo electrónico más allá de un celular de algún miembro de la familia para conectarse a clase o realizar sus tareas, y la obtención de la computadora Ceibalita (que le corresponde a cada niña o niño en la educación pública de Uruguay) demoró varios meses. A su vez, para las personas a cargo desempleadas, la búsqueda de trabajo estando a cargo de niñas o niños pequeños, las 24 horas se hace sumamente difícil, mientras que las personas que pudieron continuar trabajando o que encontraron en ese tiempo un empleo se vieron obligadas a buscar estrategias de cuidado para sus hijos e hijas.

Casi sin excepción, los cuidados de los y las hijas pequeñas recaen, sobre todo, si no con exclusividad, en las madres y en otras mujeres del entorno cercano, lo que no varía incluso cuando las mujeres conviven con los padres de sus hijos o hijas. En algunos casos, la abuela de las niñas y niños reside en Uruguay y se hace cargo del cuidado de sus nietas o nietos mientras que la madre o pareja se hace cargo del sostén económico de todos y todas quienes integran la familia. Por otra parte, en los últimos años, muchas de las personas migrantes han traído tanto a sus hijas o hijos como a sus padres u otros familiares mayores para su cuidado y, en términos generales, estos cuidados también recaen en particular sobre las mujeres.

Respecto de niñas, niños y adolescentes, en especial los recién llegados, estos meses de encierro y virtualidad de los procesos educativos resultaron, en general,

muy duros, con enormes dificultades para la integración, sociabilidad y disfrute. La situación de pandemia agudizó enormemente las dificultades ya inherentes al proceso migratorio y de integración en la nueva sociedad, barrio, escuela, liceo y grupos de pares.

Por otra parte, las personas migrantes muchas veces se hacen cargo de otros familiares (padres, hermanas o hermanos, tías o tíos, sobrinas o sobrinos u otros), por ejemplo, enviando dinero a sus países de origen para alimentación, vivienda o salud. En este contexto de falta de trabajo y de recursos para alimentación y vivienda para sí mismas y sus hijos e hijas, muchas de las personas migrantes cargaron también con la responsabilidad del bienestar de otras personas y con la culpa de no poder sostenerlo.

Por último, desde ninguno de los equipos se detectó un aumento de la violencia de género en términos amplios hacia las mujeres, niñas y niños. Esto no constituye en sí mismo un dato, ya que ninguno de los equipos entrevistados se dedica específicamente a atender estas situaciones. Sin embargo, pasó a ser una preocupación central para al menos uno de los equipos, que, desde el comienzo de la pandemia, decidió prestar especial atención al tema y disponibilizar todos los recursos posibles para atender situaciones de violencia basada en género.

Información, documentación y fronteras

En términos generales, quienes trabajan con población migrante en Uruguay plantean que existe una dificultad en la circulación de información sobre sus derechos, procesos y trámites, entre otros. Esta dificultad se vio profundamente agravada en el contexto de encierro, suspensión de atención presencial de la gran mayoría de las instituciones públicas y privadas, cierre de los centros educativos, etc. Si bien casi toda la información y atención quedó disponible de forma virtual o telefónica, este formato muchas veces dificulta el acceso, en especial para las personas recién llegadas o para las que no tienen conectividad, soportes digitales o alfabetización digital. Asimismo, la falta de redes que caracteriza a las personas cuando migran, especialmente si son recién llegados/as, se agudizó en un contexto de exhortación al encierro.

Por un lado, el pasaje de varios trámites y procesos administrativos de distintas instituciones gubernamentales a formatos únicamente virtuales trajo dificultades, pero también ventajas en la reducción de los tiempos y costos de distintos trámites obligatorios para las y los migrantes. Sin embargo, con la declaración de la emergencia sanitaria y la suspensión de la atención presencial en muchas de las instituciones gubernamentales, la gran mayoría de los trámites de documentación legal quedaron suspendidos desde marzo de 2020 y por varios meses, incluidos los procesos de documentación o de solicitud de residencia que se encontraban en trámite, mientras que las personas recién llegadas no pudieron

quiera comenzarlos. Luego de varios meses, estos trámites fueron reactivándose de a poco, en general con atención presencial reducida.

A su vez, a partir del cierre o la limitación de las fronteras, no se otorgó ningún tipo de visa entre marzo y octubre de 2020. Tampoco fue posible tramitar la reunificación familiar para las nacionalidades a las que Uruguay exige visa (Cuba y República Dominicana, por ejemplo), al menos en esos mismos meses. Desde el equipo de asesoría legal de Idas y Vueltas se puntualizó también que recibieron varias consultas por procesos de repatriación para poder volver a los distintos países de origen.

Es así que el cierre y las nuevas limitaciones de las fronteras, que excluyen la posibilidad real o imaginaria de circulación —de regresar al país de origen, de visitarlo o de migrar hacia otro lugar—, agravan muchas de las preocupaciones frecuentes en las personas migrantes.

Todos juntos frente al nuevo enemigo.

Algunas reflexiones pandémicas

El gobierno dice «Los uruguayos vamos a salir de esta». Nosotras preguntamos «¿Y las personas migrantes?» / Vivo con 25 personas en una pensión de tres habitaciones y pésimas condiciones de higiene / ¿Cómo cumplir con el #quedateencasa? No tengo para pagar el alquiler y pueden desalojarme / ¿Cómo puedo mantenerme ahora? Solo había conseguido trabajar de changas. / ¿Cómo estar tranquila si no dejo de pensar en mi familia, que está en la tierra donde nació? / No conozco a nadie para pedirle ayuda. / En tiempos de crisis es necesario estrechar las redes solidarias y cuestionar los discursos nacionalistas. / Abramos las posibilidades de pensarnos más allá de las fronteras y las identidades nacionales.⁷

A lo largo de la investigación fue posible mapear las principales problemáticas materiales y simbólicas de la población migrante en Uruguay, agravadas o provocadas por el contexto de emergencia sanitaria causada por la covid-19. Este panorama rompe los discursos que circularon desde el inicio de la pandemia, principalmente desde los ámbitos gubernamentales, que sostienen que estamos *todos juntos en esto, en el mismo barco* y que *de esta salimos todos juntos*.

Sin embargo, parece claro que cuando las condiciones de partida, las redes de contención y los efectos de la crisis son tan distintos ese *juntos* no es más que una palabra en el aire o, al menos, una manera de dirigirse a ciertos grupos de

⁷ Texto proyectado el 12 de mayo de 2020 en una fachada montevideana. Intervención realizada por las colectivas Retratos de Equipajes y Vecinas a los Muros disponible en <https://www.instagram.com/p/CAHPUCLAY3H/?utm_source=ig_web_copy_link>.

personas, uruguayas, con una casa donde vivir, cuidar y trabajar, en el mejor de los casos. Los demás puede que estén todos juntos tratando de cuidarse mutuamente para no contagiarse, buscando formas para pagar el alquiler y no ser desalojados, trabajando todo el día o buscando trabajo para conseguir plata y poder comer los próximos días. Están juntos porque juntos la crisis se resiste mejor que solos, pero están muy afuera de la consigna nacionalista de la propaganda gubernamental.

Para sorpresa de nadie,

... el avance del covid-19 exhibe todas las características de una pandemia de clase, género y raza [a lo que cabría agregar el estatus migratorio entre otras dimensiones]. Si bien los esfuerzos de mitigación se encubren con la retórica de que *estamos todos juntos en esto*, la práctica, sobre todo de los gobiernos nacionales, revela las motivaciones más siniestras (Harvey, 2020).

Frente al virus, un microorganismo que no reconoce barreras, la mayoría de los países cerraron fronteras y alentaron a sus poblaciones a unirse para *combatirlo* juntos y ganar esa batalla. Esta construcción discursiva, hecha de componentes nacionalistas, patrióticos y bélicos que se propagó desde los Estados-nación abre la pregunta evidente de qué pasa con las personas migrantes y refugiadas. ¿Están en el mismo barco que ese *nosotros*?

En estas narrativas nacionalistas y bélicas se apela en gran parte a lo emotivo. En Uruguay, la Presidencia de la República estrenó recientemente un *spot* publicitario para anunciar la llegada de las vacunas al país que proponía una analogía con la tragedia de Los Andes. En la pieza los sobrevivientes nos recuerdan que si los uruguayos estamos juntos podemos mover montañas, que nos agrandamos frente a la adversidad y que, así como podemos «enmudecer al Maracaná o sobrevivir a una cordillera», podemos controlar el coronavirus. No queda claro qué sucederá con aquellos que no han tenido la suerte de nacer en esta tierra, pero podemos concluir, por omisión, que su suerte es convivir con nosotros, los uruguayos, que estamos genéticamente predispuestos a la hazaña. Quizás hasta podamos contagiarlos con algo de nuestra fuerza.

Mientras tanto, se repite que la única salida es enfrentar y combatir juntos al virus para ganar esta guerra. Es interesante observar cómo el marco discursivo y las medidas tomadas por los distintos gobiernos frente a la covid-19 tienen grandes similitudes con el tratamiento habitual de la inmigración o la *crisis migratoria*, aquella que salía en los titulares del primer mundo cuando la covid-19 no existía. Este es un virus extranjero, migrante, que llega desde afuera a contagiarnos, enfermarnos, matarnos y hundirnos en una crisis mundial. Esto no parece tan lejano de los discursos y las políticas frente a los inmigrantes, que tomaron fuerza en los últimos años desde sectores sociales y partidos políticos ultraderechistas y derechistas en varias partes del mundo. El virus viene a confirmar el relato histórico

autocomplaciente de que los problemas vienen de afuera: ¿quién trajo el virus?, ¿quién me contagió?, ¿quién no se cuidó? son las preguntas que comienzan a tomar relevancia.

El problema, entonces, no tiene tanto que ver con la necesidad de reducir la movilidad y mantener la distancia física para evitar que el virus se propague. A fin de cuentas, posiblemente estas sean medidas de base —o las únicas que conocemos— para intentar frenar una pandemia en un mundo de siete mil millones de personas. El problema es que, en el fondo, estas construcciones discursivas instalan la idea de que antes de la pandemia todo estaba bien y que el problema comenzó cuando llegó el virus desde lejos.

Frente a esta interpretación de la realidad se nos convoca a unirnos y luchar todos juntos, cuando en realidad la pandemia no solo es producto del sistema de producción y explotación capitalista, sino que viene a reforzar este proyecto de mundo y sociedad que ya existía. La precariedad de la vida y el individualismo ya existían, y aunque se diga que *de esta salimos todos juntos*, en lo concreto se agudiza el *sálvese quien pueda*. El teletrabajo también existía, pero ahora se vuelve prácticamente obligatorio. La xenofobia también existía, pero ahora encuentra su justificación perfecta porque el otro es visto, más que nunca, como una amenaza.

María Galindo (2020) dice que «... el coronavirus es un instrumento que parece efectivo para borrar, minimizar, ocultar o poner entre paréntesis otros problemas sociales y políticos que veníamos conceptualizando. De pronto y por arte de magia desaparecen debajo de la alfombra o detrás del gigante» (p. 1). Es cierto lo que dice Galindo: hace más de un año que parece que la covid-19 es el único problema en el mundo. La covid-19 oculta otras problemáticas sociales, refuerza situaciones de explotación, profundiza desigualdades y legitima mecanismos de control social, pero el virus no solo tapa, sino que también devela en la medida en que nos obliga a mirar de cerca las condiciones en que vivimos. Según Abdelmalek Sayad (1996), la migración tiene la misma cualidad de develar otros problemas sociales, como la explotación, la desigualdad, la violencia, el racismo, que emergen en forma inevitable a medida que se trata de colocar a la inmigración como el gran problema. Paradójicamente, mientras se los quiere ocultar detrás de la inmigración, aparecen alrededor de ella. Entonces, la pandemia y la migración no solo tienen en común el hecho de que son utilizadas para reforzar la idea de que los males vienen de afuera y nada tienen que ver con *nosotros*, también permiten que se abra un punto de vista de la crisis, una ventana desde la que mirar la profundidad del problema y entender que está en el centro de un sistema social basado en la explotación de las personas y la destrucción de la naturaleza, una ventana desde la que comprobar el mundo que viene si seguimos en esta dirección y agarrar inmediatamente en sentido contrario.

Referencias bibliográficas

- GALINDO, M. (2020). Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. *Radio Deseo*. Recuperado de <<http://radiodeseo.com/desobediencia-por-tu-culpa-voy-a-sobrevivir-maria-galindo/>>.
- HARVEY, D. (2020, marzo 20). Política anticapitalista en tiempos de covid-19. *Sin Permiso*. Recuperado de <<https://www.sinpermiso.info/textos/politica-anticapitalista-en-tiempos-de-covid-19>>.
- MÁRQUEZ, C., PRIETO, V., y ESCOTO, A. (2020). Segmentación en el ingreso por trabajo según condición migratoria, género y ascendencia étnico-racial en Uruguay. *Migraciones*, (49), 85-118. Recuperado de <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/25613>>.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDES) (2017). Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Montevideo: MIDES. Recuperado de <<http://monotributo.mides.gub.uy/innovaportal/file/76604/1/caracterizacion-de-las-nuevas-corrientes-migratorias-en-uruguay.pdf>>.
- PRIETO, V., y MÁRQUEZ, C. (2019). *Inclusión social de inmigrantes recientes que residen en viviendas particulares de Uruguay*. Documento de Trabajo, 4. Montevideo: PB, UM, FCS, Universidad de la República. Recuperado de <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/23222>>.
- PRIETO, V., ROBAINA S., y KOOLHAAS, M. (2016). Acceso y calidad del empleo de la inmigración reciente en Uruguay. *REMHU. Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 24 (48), 121-144. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/4070/407048610009.pdf>>.
- RIVERO, S., INCERTI, C. y MÁRQUEZ, C. (2019). El reciente proceso migratorio en Uruguay: algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado. *Fronteras*, (12), 100-114. Recuperado de <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21994>>.
- SAYAD, A. (1996). Colonialismo y migraciones. *Mana. Estudios de Antropología Social*, 2 (1), 155-170. Recuperado de <<https://www.proquest.com/openview/5a43e14e8e07ab9c83550379c943f21b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1596377>>.
- URIARTE, P. (2019). Del dicho al hecho. Algunas consideraciones sobre la implementación de una política migratoria con perspectiva de derechos humanos. En Secretaría de Derechos Humanos, *Movilidad Humana* (pp. 38-51). Montevideo: Presidencia de la República.
- URIARTE, P. y FOSSATTI, L. (2018). Viviendo sin derecho. Migraciones latinoamericanas y acceso a la vivienda en Montevideo. *La Rivada*, (11), 42-60. Recuperado de <<https://www.fhuce.edu.uy/index.php/nucleo-de-estudios-migratorios/publicaciones-nemmpo/8387-uriarte-pilar-fossatti-leonardo-2018-viviendo-sin-derecho-migraciones-latinoamericanas-y-acceso-a-la-vivienda-en-montevideo>>.
- URIARTE, P., y URRUZOLA, J. (2018). Las mujeres, los niños y niñas también migran. Corrientes migratorias latinoamericanas en Uruguay desde una perspectiva de género. *Encuentros Latinoamericanos*, 2(2), 23-48. Recuperado de <<https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/enclat/article/view/123>>.
- URUGUAY (2008). Ley n.º 18250: Ley de Migraciones. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18250-2008>>.
- URUGUAY (2020). Decreto n.º 103/020: Aprobación de Medidas para Atender la Situación en la Zona Fronteriza común entre Uruguay y Brasil como Consecuencia de la Emergencia Sanitaria Nacional de la Pandemia de covid-19 (coronavirus). Recuperado de <<http://www.impo.com.uy/bases/decretos/103-2020>>.

Avatares de la extensión: aprendizajes universitarios en el proceso de organización colectiva de las personas en situación de calle

DULCINEA CARDOZO,¹ CECILIA MATONTE,²
NATALIA MONTEALEGRE³ Y GERARDO SARACHU⁴

*No es para quedarnos en casa que hacemos una casa
no es para quedarnos en el amor que amamos
y no morimos para morir
tenemos sed y
paciencias de animal.*

Juan Gelman, *Costumbres*

Una experiencia en extensión

Las reflexiones que siguen provienen de un trabajo de extensión en curso que se profundiza en el contexto de la pandemia. Es por ello que nos resulta necesario partir del reconocimiento de que este artículo ha sido posible por lo compartido generosamente por el equipo del proyecto Desigualdades y Conflictos en Relación a la Situación de Calle.⁵ También tiene como base objetivar las dificultades que

1 Área de Estudios de Cooperativismo y Economía Social y Solidaria, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Universidad de la República (Udelar). <dulcinea.cardozo@gmail.com>.

2 Área de Estudios de Cooperativismo y Economía Social y Solidaria, SCEAM, Udelar.

3 Área de Derechos Humanos, SCEAM, Udelar.

4 Área de Estudios de Cooperativismo y Economía Social y Solidaria, SCEAM, Udelar.

5 El proyecto fue aprobado en la convocatoria a Proyectos para el Fortalecimiento de Trayectorias Integrales 2019-2021 de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), Udelar. El equipo universitario está integrado por Sandra Leopold (FCS), Fiorella Ciapessoni (FCS), Sebastián Aguiar (FCS), Leticia Pérez (FCS), Marcelo Rossal (FHCE), Cecilia Etchebehere

supone escribir sobre procesos que se vienen produciendo, desde diferentes ámbitos y por equipos universitarios, junto con organizaciones sociales también diversas en su composición. Siempre resulta complejo en los espacios en los que se prioriza la acción hacer una pausa para reflexionar y producir conocimientos. Es claro que la acción no está exenta de teoría, que en ella se sintetizan acumulados anteriores, que están contenidos en las propuestas que se impulsan. También parece claro que la diversidad de ámbitos desde los que se despliegan propuestas pueden complementarse y que las miradas interdisciplinarias diversas contribuyen a una mayor comprensión del campo en el que se pretende trabajar. Involucrarse junto con colectivos que buscan organizarse a los efectos de hacer sentir su voz sobre el campo en cuestión es un desafío clave para una universidad pública, una universidad que se hace, efectiva y afectivamente, bien común, producto de la incorporación de las diferentes expresiones de la sociedad civil, que la interpelan y le plantean alternativas colectivas (De Sousa Santos, 2010).

El desafío es la construcción de las necesarias confluencias entre personas y equipos: ¿Cómo se compone con las diferencias, con las múltiples miradas acerca de la realidad social y las posibilidades para su transformación? Cómo se establecen las relaciones entre los participantes pasa a ser clave y en ellas el lugar de los universitarios y de las personas y colectivos que se conforman van construyendo posibilidades que no siempre logran potenciarse mutuamente. La disposición al trabajo conjunto es un primer paso para habilitar esa construcción colectiva, siempre con conciencia sobre la fragilidad que suponen los procesos en formación, las tentativas ensayadas entre personas y equipos que al hacer se van constituyendo a sí mismos, van reconociendo sus posibilidades.

La Unidad Académica del SCEAM de la Udelar tiene un triple cometido que en cada una de sus áreas y líneas de trabajo trata de impulsar. Por un lado, el de promover la extensión en toda la institución mediante diferentes propuestas: programas territoriales, programas temáticos, fondos concursables para diferentes tipos de proyectos de docentes, estudiantes y egresados junto a organizaciones sociales e instituciones diversas. Por otro, el cometido de desplegar propuestas de investigación, enseñanza y extensión que permitan la acumulación temática, incentivando el involucramiento de los diferentes servicios universitarios en dichas propuestas. Finalmente, el tercer cometido hace al fortalecimiento del trabajo en red (red de extensión, trabajos interáreas, campañas públicas, articulación intersectoriales, entre otros) para producir insumos para la definición de políticas académicas en materia de extensión y de relacionamiento con el medio. Se trata de

(FCS), Laura Zapata (FCS), Walter Ferreira (FCS), Sofía Lans (FCS), Martín González (FCS), Diego Castrillejo (FCS), a este primer equipo se integraron los pasantes de Antropología Tacuabé González e Inés Soul y se incorporó durante el proceso Alejandro Guevara. Desde el SCEAM se integraron al acompañamiento del proceso y actividades puntuales durante 2020, de modo escalonado en orden de aparición los docentes Gerardo Sarachu, Natalia Montealegre, Dulcinea Cardozo y Cecilia Matonte.

impulsar que desde los ámbitos de cogobierno y a través de las prácticas universitarias se coloque a la Universidad autónoma al servicio de la sociedad, en conexión con sus necesidades, aportando a la crítica y a la construcción de alternativas para que la educación superior se constituya como un bien público y social que fortalezca la democratización sostenida y permanente.

Desde 2020 un equipo de la unidad académica del SCEAM se dispuso a interactuar con otro equipo docente de la Udelar que, desde 2018 viene desarrollando en la FCS⁶ un trabajo sostenido junto a personas en situación de calle que hacían uso de algunas de las instalaciones de la Facultad y que fueron generando las condiciones para su confluencia en la construcción del colectivo Ni Todo Está Perdido (NITEP), expresión organizativa del movimiento de personas en situación de calle en Uruguay.

Tensiones y propuestas hacia una trayectoria integral

Resulta interesante visualizar el modo en que irrumpe el tema de las personas en situación de calle para la Universidad como un analizador de las complejidades que esta realidad implica. Como relata el propio equipo universitario que presenta a los fondos concursables de extensión de la Udelar el proyecto trayectorias integrales Desigualdades y Conflictos en Relación a la Situación de Calle, la propia elaboración del proyecto resulta del trabajo anterior de docentes, estudiantes, funcionarios y otros actores sociales. Los avatares de esta iniciativa son expresión de las múltiples contradicciones que atraviesan a la Udelar y a sus espacios de participación y decisión a la hora de asumir su función social para la comprensión pública de temas de interés general.

Durante el invierno de 2018 el tema de las personas en situación de calle adquirió estado público, como lo establece el equipo en el proyecto:

... fue tratado a nivel institucional por primera vez en el Consejo de Facultad el 4 de mayo de 2018. Dentro de las primeras resoluciones que se adoptan, en un clima tensionado y de exposición mediática, se encuentra la creación de un grupo de trabajo (GT) integrado por distintas unidades académicas, que tenía entre otros, el objetivo de «atender la situación de las personas que ingresan a la Institución y que no están vinculadas a la Udelar». Este grupo de composición heterogénea comienza a funcionar hacia el 20 de junio de 2018 y pocas semanas después presenta una primera propuesta que se pone a consideración del

6 Se trata de la confluencia de docentes, estudiantes y funcionarios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar que se comprometieron con la generación de un modo de respuesta no represivo ante la situación generada con las personas en calle que, sin ser estudiantes, concurrían habitualmente a ella y hacían uso de sus instalaciones.

Consejo, con diversas medidas que hacen a la construcción de la convivencia, la reflexión crítica sobre la propia situación de calle y sus respuestas en términos de políticas públicas interinstitucionales, la preservación del clima educativo y la regulación de la circulación de los distintas personas que transitan por el edificio de la Facultad de Ciencias Sociales y hacen uso de sus espacios comunes. Entre ellas, se proponía la conformación de un equipo operativo para la atención de la población «externa» con operadores especializados en el trabajo de intervención directa desde una perspectiva de derechos humanos (Aguiar et al., 2019, p. 2).

Si se analiza con detenimiento la situación que se describe, son varios los aprendizajes que se pueden identificar respecto al accionar universitario ante la realidad de las personas que viven, padecen y buscan alternativas ante su situación de calle. En primer lugar, la realidad de las personas que duermen a la intemperie o son usuarias de refugio, sus necesidades y los espacios públicos que se configuran o se restringen: ¿quiénes son los *externos* en una institución pública? Por otro lado, la dimensión institucional, que hace al posicionamiento de las autoridades y de sus ámbitos cogobernados para afrontar las situaciones que se presentan y concebir sus relaciones, en tensión con la definición de la propia Universidad respecto a su compromiso irrestricto con la defensa de los derechos humanos. En tercer lugar, la significación y alcance de la extensión en el accionar universitario, los cometidos de las unidades de extensión de las Facultades y la transversalización de la extensión en las propuestas educativas de estas y de los equipos que en ella habitan. En cuarto lugar, los modos de relación que se proponen entre la Universidad y las organizaciones sociales, el reconocimiento de los saberes de las comunidades y en los sujetos, los saberes universitarios, sus conexiones, sus insuficiencias y las posibilidades existentes y necesarias para un trabajo compartido.

Esta experiencia evidencia la fragilidad ante la construcción de respuestas integrales, no como respuestas puntuales ante la emergencia, sino como estrategias que se integren en las iniciativas educativas de la propia institución, que quienes presentaron el proyecto señalan como:

Desde una perspectiva de defensa de los derechos humanos inherentes a las personas en situación de calle y desde la concepción de una Udelar abierta a los grandes conflictos de la sociedad contemporánea y comprometida con la inclusión social, creímos y creemos posible desarrollar desde la universidad una «invención democrática» que permita acompañar a las personas en situación de calle, investigar y enseñar en relación y coparticipación con quienes son los sujetos protagónicos de esta problemática (Aguiar et al., 2019, p. 3).

En la conformación del grupo de trabajo de la FCS se observa una heterogeneidad potente que posteriormente se verá tensionada y complejizada en 2020

con la emergencia de la crisis sanitaria, social y económica asociada a la pandemia de covid-19. En ese proceso, se destaca el papel movilizador de la Unidad de Extensión de la FCS, los aportes de funcionarios (docentes y de servicios generales, entre otros) de la Facultad, con disposición a pensar en conjunto y cruzar sus acciones y propuestas en diálogo con los ámbitos cogobernados. En ese contexto se produce el reconocimiento de la necesidad de saberes que no se encuentran en la Udelar y que habían sido desplegados por otras personas, colectivos y organizaciones. Entre los apoyos se destaca el reconocimiento de la experiencia de trabajo con personas que pernoctan a la intemperie o que son usuarias de refugio del Centro Cultural Urbano del Ministerio de Educación y Cultura (MEC),⁷ a quienes se integra a la labor conjunta con participación activa de un núcleo de personas en situación de calle que se disponen al intercambio. Las actividades desplegadas desde el mencionado GT —desde su inicio— aborda esta temática apostando al diálogo al generar condiciones para una conversación que parecía bloqueada y dificultada.

Fue así —siguiendo la síntesis del recorrido que nos presenta el GT— que durante el segundo semestre de 2018 se llevó adelante una serie de actividades que muestran en proceso la construcción tendiente a la integralidad: la mesa de diálogo Situación de Calle, Diversidad, Instituciones y Debates, con participación universitaria, de otras instituciones y de usuarios de la Facultad; el Espacio de Formación Integral (EFI) Abordajes Profesionales a la Construcción de Seguridad (a cargo de Alejandro Paternain), que aportó a la mejora de la convivencia en la FCS; trabajo sobre las percepciones de los actores universitarios sobre la situación de calle en el marco de la asignatura Metodología Cualitativa II (dictada por Verónica Filardo), y la contratación —por resolución del Consejo y dependientes del Decanato— de operadores especializados en el trabajo directo con personas en situación de calle, todo ello impulsado por el GT.

Ese equipo, en articulación con otros docentes, construyó también una estrategia de intervención con tres líneas de acción, que se sintetizan de la siguiente manera: 1) la mejora de la convivencia en los espacios comunes de Facultad, 2) la atención directa de diversas problemáticas y derivaciones y 3) el apoyo a una fuerte grupalidad autogestionada de personas en situación de calle que devino en la creación del colectivo NITEP.

El modo de respuesta que se evidencia en este *racconto* de antecedentes hace al sentido de la extensión universitaria, puesto que abre posibilidades para forjar una trayectoria hacia la integralidad. Las líneas de acción interconectadas generan las condiciones para ir hilvanando la enseñanza y la investigación e incluso aportar a la gestión colectiva de espacios universitarios entendidos como espacios para la ciudadanía. En estas iniciativas se pudieron expresar otros modos de convivencia con la pretensión de transformar la dinámica de la propia Facultad, sus

⁷ Véase <<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/urbano>>.

departamentos, programas y equipos con sus integrantes (docentes, estudiantes, funcionarios, egresados, colectivos y organizaciones) en una relación de mutua interpelación.

Es interesante ver cómo, a partir de la experiencia en la FCS, se generaron las condiciones que habilitaron una efectiva construcción colectiva hacia la integralidad en busca de la congruencia de una problemática socialmente relevante, la existencia —aunque fuera incipiente— de colectivos sociales organizados, capacidades y producciones científicas que aborden componentes de ese problema. A estos aspectos necesarios se sumaron como condiciones indispensables la identificación de los saberes y producciones universitarias que podían contribuir con esos procesos, la disposición al diálogo de saberes por parte de los especialistas en alguno de los componentes del problema (disponibilidad a la interacción que no siempre es entendida como parte del trabajo científico), apertura a la comunicación con diversos actores y sensibilidad social conectada con los saberes académicos acumulados y sus potenciales articulaciones.

Campo de problema

Aproximarse a los avatares de la extensión supone, por definición, poner el foco en las vicisitudes o los acontecimientos que puedan ser contrarios al desarrollo o a la buena marcha de algo. Al mismo tiempo, implica no quedarse en las dificultades, sino disponerse al acontecer, al devenir de lo que se puede producir, de aquello que podría desplegarse sobre otras bases con foco en lo que sería plausible articular, potenciando los efectos y producciones de diversos espacios, ámbitos y modos de producción de conocimiento. Es en sí un campo de acción, reflexión y producción de sentidos y conocimiento. La situación de calle —tal como presentamos en el somero listado de antecedentes— implica un recorte acotado de un problema que, además de ser multicausal por el componente de violencia estructural⁸ que supone, implica necesariamente un abordaje intersectorial que se articula en el caso uruguayo con el egreso penitenciario y su abordaje, con la violencia de género que precipita el desamparo de mujeres que logran escapar de la violencia doméstica, con los problemas de salud mental que no cuentan con políticas públicas con presupuesto y medidas acordadas para evitar la situación de

8 Johan Galtung define a la violencia estructural como la violencia indirecta construida siguiendo unas órdenes sociales, y creando grandísimas diferencias entre la autorrealización humana real y la potencial, diferenciándola de la violencia institucional por su naturaleza más abstracta que no puede ser atribuida a ninguna institución en particular. Desde esta perspectiva la violencia estructural es en gran medida vista de un modo tan natural como el aire que nos rodea, atendiendo a que la fórmula general que está detrás de la violencia estructural es la desigualdad, sobre todo en la distribución del poder (Bourgois, 2001).

calle y con el uso problemático de drogas que en muchos casos se precipita ya en la situación de calle.

Las posibilidades que se abrieron en conjunto se fueron consolidando con las iniciativas que el colectivo NITEP fue produciendo en esa relación/relaciones a través de actividades, intervenciones urbanas e intercambios que generaron condiciones para desarrollar un seminario internacional con la participación de colectivos y movimientos de personas en situación de calle de Argentina, Chile, Brasil y Uruguay, y para la participación del Encuentro Latinoamericano de la Sociedad Civil y Personas en Situación de Calle (Enlacalle), realizado en Chile en marzo de 2019.

El equipo universitario también se fue forjando en esa relación, generando proyectos y disputando fondos concursables para movilizar recursos que se orientaran al fortalecimiento organizativo de NITEP, en la medida en que las lógicas institucionales e interinstitucionales hasta la fecha no habilitan respuestas en forma consistente y duradera.

Tal como el equipo mencionado analiza en sus antecedentes, la producción académica sobre el tema calle es incipiente y está disgregada en diferentes espacios de la Universidad, por lo que reviste, como campo de problemas, un carácter fragmentario. Algunos núcleos de sentido que se pueden identificar refieren a los procesos de criminalización de las pobrezas en el marco del tránsito de políticas sociales distintivas del Estado social hacia políticas punitivas orientadas al Estado penal.

Como lo establece el mencionado proyecto de trayectorias integrales Desigualdades y Conflictos en Relación a la Situación de Calle existen múltiples investigaciones realizadas desde diversas perspectivas, que incluyen la sociológica, la económica, la antropológica y la psicológica (Aguiar et al., 2019, p. 2)⁹ y que abordan entre otros aspectos: a) las consecuencias de las prácticas de criminalización respecto a la situación de calle (Camejo et al., 2014); b) las relaciones entre situación de calle, la vivienda y el desistimiento (Ciapessoni y Vigna, 2018); c) la construcción de tipologías sobre las personas *sin hogar* (Ciapessoni, 2009; Chouhy, 2010); d) las trayectorias de usuarios y usuarias de refugios nocturnos (Chouhy, 2010; Ciapessoni, 2013); e) abordajes etnográficos que se enfocan en las implicaciones de la vida personal y cotidiana en las calles (Rial, Rodríguez y Vomero, 2007; Rossal y Fraiman, 2011; Piñeyrúa, 2012), y f) estudios que se centran en las consecuencias del sistema de refugios en las personas sin hogar (Figueredo, 2017; Ciapessoni, 2013), a los que se suman los que abordan g) problemáticas asociadas a la salud mental y los usos de drogas (Suárez y Rossal, 2014).

Lo interesante desde lo que se viene analizando es precisamente la capacidad desplegada por el mencionado equipo para propiciar confluencias en su

9 Los textos referidos en este párrafo fueron retomados del planteo y la sistematización realizado en el citado proyecto.

trayectoria, que logró convocar a diversos docentes de diferentes ámbitos, conectar líneas de investigación y extensión con actividades de enseñanza, ampliar una agenda de trabajo y, al mismo tiempo, redefinir la agenda de investigación sobre la temática a través de la articulación y la colaboración en y desde esa diversidad de enfoques y recorridos.

En este devenir, y como parte del proceso señalado, ya en 2019 se venían haciendo gestiones institucionales desde la FCS con la Intendencia de Montevideo (IM) a los efectos de disponer de un casa para el desarrollo de actividades durante el día y que fuera referencia para el colectivo que se estaba conformando y que pudiera dar lugar al desarrollo de diferentes proyectos sociolaborales y culturales que fueron surgiendo entre las personas participantes de las instancias descriptas. La concreción de un primer acuerdo —con acceso a un edificio, La Casa y con horas de recursos humanos financiadas por la Intendencia de Montevideo— para el acompañamiento del colectivo NITEP se produjo precisamente en el marco de la llegada de la pandemia a Uruguay.

La reflexión sobre la experiencia de la gestión de este ámbito merece un desarrollo más amplio, aunque a los efectos de este texto interesa evidenciar algunos aspectos: la precariedad del edificio alquilado por la IM que se puso a disposición; el hecho de que paralelamente a la entrega de la llave al equipo universitario¹⁰ se abriera una licitación para la gestión de un espacio de atención diurno a personas en situación de calle; que el edificio de La Casa, por su estructura y por la ubicación de los baños, no podía ser utilizado como dos locales autónomos; que el convenio, por diversos motivos, fue suscrito finalmente por el plazo de un año con posibilidad de renovación, pero sin que ello estuviera asegurado; que las personas responsables del convenio eran docentes del equipo universitario, y que los locales de la Udelar fueron prácticamente cerrados en el marco de las medidas sanitarias y se restringieron las posibilidades de hacer uso de sus instalaciones para las actividades con y del colectivo NITEP. El proceso de trayectorias integrales quedó en cierta medida constreñido a la lógica universitaria de los dos años de financiamiento previstos para ese tipo de proyectos y la lógica de los convenios se distanció del tipo de trabajo colaborativo construido a lo largo del tiempo con NITEP y sus integrantes. Al mismo tiempo, la situación vital concreta exigió respuestas inmediatas ante la contingencia, en la medida en que las personas de carne y hueso sin casa fueron exhortadas a *quedarse en casa* al tiempo que no pueden ocupar espacios públicos —para evitar aglomeraciones— y son perseguidos por ello por las autoridades —por medio de lo dispuesto en la Ley de Faltas (Uruguay, 2013)— sin que se les ofrezcan alternativas.

En esa peculiar encrucijada, se accede a una solución que, como suele ocurrir, se materializa en estrategias precarias para afrontar la precariedad. Ante la falta

¹⁰ Nótese que no fue a integrantes del colectivo por razones obvias: se pretendía que ese espacio fuera utilizado durante el día y no como lugar de residencia ni para pasar la noche.

sistemática de respuestas, contar con alguna —aunque fragmentaria y parcial— permitía dar continuidad a un proceso en construcción. Nuevos desafíos se fueron imponiendo. ¿Cómo se puede gestionar colectivamente, con la participación de NITEP, un espacio que nace cogestionado y sostenido en tres meses como un acuerdo entre la FCS a través de su Profundación con el Departamento de Desarrollo Social de la IM? Durante los tres meses iniciales en comodato precario, se abrió en paralelo desde la IM un llamado a propuestas de organizaciones de la sociedad civil (OSC) para desplegar un dispositivo dentro del Programa Calle-Drogas como parte de una estrategia más general para el trabajo con personas en situación de calle en la ciudad de Montevideo.

Una vez finalizada esa licitación, el espacio de La Casa —en el que se encontraba NITEP— pasó a ser gestionado por una OSC cuya propuesta fue seleccionada, negociando con NITEP y con el equipo universitario algunos ámbitos y horarios para el uso de las instalaciones, en el contexto de procesamiento —también con la IM— de un convenio de un año de duración con el equipo universitario que venía trabajando junto con NITEP.

Es en el marco de una situación signada por un cambio en las fuerzas políticas en el Gobierno¹¹ que se produce a su vez en el contexto de la pandemia de covid-19 que se generan transformaciones significativas en las políticas sociales, en la institucionalidad pública en el marco adicional de elecciones municipales, cambios que repercuten —y producen nuevas modificaciones— en el accionar universitario, que al tiempo que tomaba medidas para disminuir la movilidad de sus integrantes era consciente de las interpelaciones de la propia realidad ante el incremento de las demandas sociales y sanitarias de investigación y desarrollo¹² que la agudización de la crisis fue precipitando.

Trayectorias y qué. ¿Camino a un plan integral?

Ante la constatación de las múltiples y valiosas iniciativas relacionadas con la calle y el encierro surge la pregunta de cuál sería la mejor manera de aportar a su institucionalización a fin de permitir su despliegue. Unido a esto nos preguntamos sobre cuáles eran los componentes que permitirían delimitar ese campo de problemas como parte de la necesidad del SCEAM de profundizar en la reflexión respecto al trabajo universitario para la construcción de una línea de extensión ligada a las articulaciones entre la situación de calle y la organización social en Uruguay desde una perspectiva de derechos humanos, promovida y ejecutada

¹¹ En Uruguay, el 1.º de marzo de 2020 asumió la Presidencia de la República el Partido Nacional junto con una coalición de partidos denominada Multicolor, luego de tres gobiernos consecutivos (2005-2020) del Frente Amplio.

¹² Por este motivo se movilizaron desde la institucionalidad una serie de recursos, de los que una parte se encuentra disponible en el sitio de la Udelar <https://coronavirus.udelar.edu.uy/>.

desde la Unidad Académica del SCEAM con proyección a mediano y largo plazo con el formato de Programa Integral, plataforma común construida con la activa y sostenida participación del conjunto de servicios universitarios.

Si bien el proyecto Desigualdades y Conflictos en Relación a la Situación de Calle fue financiado con el llamado a propuestas de Trayectorias Integrales —con un plazo máximo para su ejecución de dos años—, un punto crítico a reconocer es la fragilidad que impone a los equipos universitarios —para su cabal continuidad en cuanto a la profundización del trabajo en la construcción de trayectorias integrales que puedan articular sus actividades de investigación, enseñanza y extensión— la lógica de proyectos financiados a corto plazo y con recursos muy limitados en el rubro salarial.¹³ A esta limitante para ampliar los recursos humanos se sumó la crisis social y sanitaria, ya mencionada, que precipitó el contexto de pandemia e incidió directamente en las posibilidades de circulación de los docentes (fuera por condiciones de riesgo personales, por la exacerbación de las tareas de cuidado o por cuarentenas puntuales que implicaron retiradas imprevistas por al menos dos semanas) en relación con ámbitos de trabajo que no son factibles desde o en la virtualidad. Está claro que este problema no es exclusivo de esta experiencia de trabajo, sino que afecta a todos aquellos equipos universitarios que sostienen parte de sus integrantes o acciones en clave de extensión y formación de recursos humanos con base en la presentación sistemática y concatenada de proyectos. En ese campo encontramos otras experiencias con amplio desarrollo de sus líneas integrales que no se ha logrado que fueran institucionalizadas de modo estable. Un ejemplo notorio es la experiencia de Radio Vilardevoz, que, desde su creación en 1997, se ha venido presentando a distintas modalidades de proyectos concursables de extensión universitaria —incluyendo el llamado a Trayectorias Integrales— con propuestas evaluadas como excelentes.¹⁴

La elección de este ejemplo no es ingenua, en la medida en que varios integrantes de NITEP participan de esa experiencia y en que la bibliografía especializada —y también el diseño de políticas sociales basadas en evidencia científica ligadas a las situaciones de calle y también aquella para la reducción de daños por usos problemáticos de drogas (Ciapessoni, 2013 y 2019, entre otros)— reconocen un vínculo entre problemas de salud mental y egreso de centros de internación psiquiátrica como parte del problema social que deja durmiendo a la intemperie a parte de sus ciudadanos. En Uruguay el relevamiento de personas en situación de calle realizado en 2020 incorpora también que en ese momento (el día en que se hizo ese estudio en la ciudad de Montevideo) el 54 % de las personas en situación de calle habían estado privadas de su libertad por conflictos con la ley penal

13 En lo económico, los proyectos financiados mediante la modalidad Trayectorias Integrales reciben un total de \$ 900.000 para 24 meses. De ese monto se puede destinar a sueldos no más de un 70 %. Ese monto supone financiación a través de la modalidad de extensiones horarias o de contratos por tiempo limitado.

14 Véase Amorena, Baroni, Deleo, Marques Moraes, Ongay y Saldaña, en este volumen.

(MIDES, 2020). Es así que el campo de problemas se complejiza y requiere de una articulación más afinada con otros equipos universitarios en torno a la búsqueda de alternativas para la vida digna; a lo que se suma el énfasis en que la labor de extensión universitaria se desarrolle junto con colectivos sociales organizados como interlocutores clave para un efectivo intercambio de saberes,¹⁵ incluso en aquellos procesos extensionistas que tengan como epicentro trabajar frente a un fenómeno de incipiente organización o disposición para la construcción colectiva.

En ese complejo panorama es que el equipo del SCEAM se integra a esta experiencia en una proyección que propenda al diseño de un programa integral temático que al mismo tiempo que amplíe las interlocuciones permita nutrir este campo de problemas de un modo articulado. Esta modalidad parecería ofrecer —con base en la experiencia de los programas integrales que existen desde hace unos años en la Udelar, aunque sin esa impronta territorial¹⁶— un ámbito de trabajo que permita construir una plataforma de base que potencie y articule esas diversas experiencias en curso.

La definición de PI se sustenta en la concepción de integralidad definida por la Udelar, que requiere de la articulación de tres dimensiones: las funciones universitarias —enseñanza, investigación y extensión—, las disciplinas y los saberes de los actores involucrados en las acciones (Tommasino y Rodríguez, 2011). De ese modo, la propuesta de PI supondría un grado de convergencia, diversidad de propuestas y articulación más amplia que los proyectos a uno o dos años y habilitaría la proyección de las políticas de extensión a mediano y largo plazo. Suponen, además, la delimitación de un campo de acción.

Para esa delimitación entendemos necesario desplegar dos tipos de tareas que por las características de su puesta en práctica resultan indisolubles: asumir un papel en la formación en procesos de extensión junto al trabajo directo con los colectivos implicados, ambas actividades que requieren de aportes múltiples y combinados que suponen planificaciones previas, actividades conjuntas, evaluaciones y sistematizaciones. En ese sentido, desde el inicio se desarrollaron distintas actividades con NITEP, siempre coordinadas con el equipo del proyecto. También se participó en asambleas, talleres sobre autogestión, actividades con

15 Hacer inteligibles los conocimientos y modos de comprender el problema supondrá procesos de mutua interpelación, que exigen a la Universidad —desde su función central de producción de conocimientos— cuestionarse acerca de cómo se producen esos conocimientos y quiénes son los sujetos de esa producción (Rebellato, 1988, p. 103).

16 La estrategia territorial tiene en el programa Apex en la zona del oeste de Montevideo una larga construcción de más de dos décadas de trabajo con múltiples servicios universitarios y expresiones barriales y comunitarias diversas. El PIM ya lleva una década de construcción en la zona este de Montevideo y área metropolitana y constituye una plataforma importante para el conjunto de la Universidad y su vinculación con las redes socioterritoriales. La apuesta a programas integrales temáticos también es una estrategia de relacionamiento con el medio que genera interesantes sinergias para el accionar universitario tanto en Montevideo como desde los centros universitarios regionales (CENUR) en el interior del país.

las trincheras, espacios de comensalidad y convivencia, acompañamientos de pasantías estudiantiles, y se creó un espacio de covisión con quienes trabajan cotidianamente con el colectivo, entre otras. Este involucramiento en las actividades propias de NITEP en su interacción con la Universidad permite visualizar cómo el trabajo en extensión universitaria con colectivos (autogestionados o en procesos de construcción hacia la autogestión) genera condiciones para desarrollar otros modos de producción de conocimiento de carácter colaborativo. La coproducción así entendida permite superar algunos sentidos extractivistas de la producción universitaria para orientarse a identificar nuevas posibilidades que surgen en la relación con los propios sujetos que viven los procesos, los padecen y se plantean alternativas.

En este sentido, el trabajo académico desde un servicio central de extensión junto con un proyecto particular de extensión radicado en algunas Facultades — como el que se viene analizando— deja en evidencia la interpelación mutua que se da en los distintos dominios de la acción y que provoca al mismo tiempo ajustes y modificaciones en la política universitaria de extensión en general.

La interacción entre las áreas centrales y los servicios descentralizados habilita la construcción de la política universitaria a varios niveles que incluye identificar potencialidades y disponer de los acumulados de los diversos equipos universitarios para la construcción de otros espacios de trabajo e incidencia. Un ejemplo en este sentido fue la participación de docentes del proyecto Conflictos y Desigualdades en Relación a las Situaciones de Calle —de FCS y FHCE— en una comisión central de la Universidad conformada en el marco de la pandemia relativa a la generación de programas orientados a la atención a la emergencia social y sanitaria. Al mismo tiempo, desde el Prorectorado de Extensión se integran espacios interinstitucionales de articulación de políticas públicas como el espacio Intercalle (con los organismos públicos nacionales y departamental) y el Consejo Consultivo de Calle de la IM, que implica la producción, pronunciamientos y posicionamientos de la Universidad en la temática que se nutre de los diferentes proyectos.

Como se puede analizar en el caso que se viene compartiendo, desde el equipo de Trayectorias se dispone de un conjunto de saberes y existe disposición de las estructuras centrales para aprender con ellos y aportar a la construcción colectiva que aún está por producirse, pero para que dicha construcción esté disponible para el conjunto de la Universidad es preciso generar condiciones para avanzar desde proyectos puntuales hasta programas integrales, una política nueva, una nueva forma de combinar equipos universitarios. Como primer paso para esa construcción se definió iniciar un intercambio desde sus orígenes con diversos ámbitos de conocimiento de la Universidad para nutrir su diseño e implementación. A los efectos operativos titulamos este proceso en ciernes Estrategias Colectivas para la Vida Digna: Alternativas al Encierro

(Manicomio-Cárcel-Refugios).¹⁷ El trabajo conjunto se desarrolla a partir de tres ejes temáticos como organizadores académicos:

1. Las rupturas e intersecciones con trayectorias vitales signadas por el *continuum* de la violencia institucional¹⁸ (cárcel, manicomio, hogares, refugios) y la construcción de alternativas colectivas ante las situaciones de calle, que están atravesadas por tres dimensiones: trabajo, vivienda y salud.
2. Fortalecimiento de las tentativas organizacionales autogestionarias a partir de colectivos sociales existentes y emergentes.
3. Problematizar el cuidado de los equipos (cuidar al que cuida), los cuidados entre pares en clave de movimiento social y los entramados comunitarios: promoción de redes para la producción y reproducción de la vida.

Este proceso de trabajo implicó problematizar las características de la labor docente desde un SCEAM, sus componentes y también las distinciones con las tareas concretas en el abordaje integral con colectivos sociales organizados. Por un lado, porque el cumplimiento de los cometidos no se reduce a una gestión de lo pedido y al desarrollo de propuestas de extensión propias. Por otro, el cometido del SCEAM incorpora un necesario fortalecimiento de los equipos, promoviendo la integralidad en la labor docente y, al mismo tiempo, supone aportar insumos y llevar a la práctica las políticas en materia integral que son definidas en las instancias de cogobierno. Esto cobra centralidad a la hora de problematizar la tarea y de proponer espacios de trabajo que habiliten y soporten otras proyecciones temáticas y temporales, siempre a partir de los problemas relevantes de la sociedad uruguaya y a los capitales académicos existentes y su proyección a mediano y largo plazo. Todo ello, sobre la base de la definición de la extensión universitaria orientada a la integralidad como la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros, en pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados (Universidad de la República, Rectorado, 2010).

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

17 La propuesta de trabajo «Proyecciones del trabajo: desde la situación de calle y sus procesos de autoorganización, hacia la construcción de una línea de trabajo integrada sobre estrategias colectivas para la vida digna», del 20 de julio de 2020, fue aprobada oportunamente por la CSEAM.

18 Esta formulación se integra a una perspectiva de la violencia estructural, institucional y cotidiana como *continuum* (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004). Existen múltiples abordajes que muestran la pertinencia de este enfoque en Uruguay y la centralidad que cobra (a diferencia de otros contextos) la violencia institucional para comprender las trayectorias de personas en situación de calle en el país. A modo de ejemplo se puede consultar Rossal (2013), entre otros.

aspectos generales del trabajo extensionista en el diseño mismo del PI temático supone una relación entre equipos universitarios de mutua colaboración que implica también afinar modos de acompañamiento de los proyectos, evaluación de su desarrollo y sistematización de aprendizajes para el fortalecimiento de estos equipos en el marco de construcción de una agenda más amplia.

Pensar en los diversos niveles de relacionamiento que se despliegan en el proceso de articulación con distintos equipos para la construcción de un PI —y afinar las metodologías de trabajo en esas interacciones— implica problematizar el proceso y las tensiones resultantes de esas mutuas interpelaciones. Visualizar esas tensiones permite comprender la necesidad de desplegar tres tipos de tareas interconectadas. La primera —y tradicionalmente asociada al trabajo del SCEAM— refiere a las actividades de gestión académica¹⁹ que, en este caso, supondrán también la conformación de un equipo interservicios a cargo de la elaboración del plan integral (PI) que incorpore los múltiples aportes a considerar.²⁰ Se suman a este aspecto los dos componentes antes mencionados y profundamente interconectados entre sí que entendemos deben caracterizar la labor docente del SCEAM. Se trata, en primer lugar, de asumir un papel en la formación en procesos de extensión que solo se despliegan como *praxis* desde un hacer compartido *entre* equipos, a lo que se suma el trabajo directo —como elemento ineludible para que esa *praxis* pueda acontecer— con los colectivos implicados, en actividades concretas. En este sentido, desde nuestro punto de vista, la labor de extensión (y el diseño de PI retoma este modo de concebir la tarea) es siempre en *colabor* (Carenzo, Fernández Álvarez, Castronovo y Gigliarelli, 2019) y tiene como elementos sustantivos los diversos intercambios que suponen múltiples confrontaciones constituyentes de esa producción que es en sí mismo el trabajo extensionista. En esta línea entendemos que el trabajo académico desde un servicio central de extensión deja en evidencia la interpelación mutua que se da en los distintos dominios de la acción (tómese, por ejemplo, lo compartido junto al proyecto particular de extensión radicado en algunas facultades y el colectivo NITEP), que debe estar acompañada de la voluntad de provocar ajustes y modificaciones en la política universitaria de extensión en general. Desde esta perspectiva, entonces, incidir en la política universitaria supone participar en los procesos decisorios de la institución partiendo del despliegue de los diferentes equipos universitarios de docentes, estudiantes,

19 En el contexto de la entrada en vigencia del Estatuto del Personal Docente (a partir del 1.º de enero de 2021) la gestión académica se establece como una función docente en particular de ciertos grados y cargas horarias (véase <<https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/10/Gesti%C3%B3n-acad%C3%A9mica.pdf>>) en lo relativo a los roles de directores o similares en relación con carreras, posgrados, departamentos, institutos u otros. Las tareas que aquí se expresan de ese modo refieren a las diversas instancias constitutivas de la promoción de la extensión y el trabajo conjunto a los servicios universitarios.

20 A la fecha de escritura de este trabajo, se cuenta con la participación activa de las docentes del PIM Valeria Cavalli y Laurent Isach.

egresados y funcionarios, en el entendido de que las políticas académicas no se producen exclusivamente en las áreas centrales. En este sentido, lo que es función de los servicios centrales es elaborar estrategias de trabajo que promuevan la evaluación y acompañamiento de los proyectos para visualizar posibles aprendizajes que nutran dichas políticas, profundizando las instancias que habilitan el reconocimiento de los equipos docentes que trabajan con colectivos sociales organizados. Esta afirmación se sustenta en esta y otras experiencias, a partir de la constatación de que se puede potenciar y contribuir con la formación en las Facultades y los equipos interdisciplinarios activando nuevas conexiones y complementariedades de capacidades y recursos.

Desafíos para la promoción del trabajo autogestionario desde las organizaciones sociales y sus redes

En el proceso analizado entre las diferentes estrategias desplegadas con relación al fortalecimiento organizativo de las personas en situación de calle fue adquiriendo especial significación la cuestión del trabajo y la determinación de aquellas estrategias que pudieran, al tiempo que generar algún tipo de ingreso para las personas participantes, redundar en un fortalecimiento del proceso organizativo como parte de sus bases materiales para la autonomía. Entre sus actividades, el colectivo NITEP ha hecho diversos intercambios y ha formulado proyectos en la búsqueda de consolidar un espacio sociolaboral que pudiera ir abriendo posibilidades para sus participantes. Un ejemplo es el proyecto elaborado por el colectivo con relación a la alimentación saludable que —con diferente grado de maduración— se vienen proponiendo desarrollar. Como parte de las condiciones de posibilidad para la elaboración de este tipo de propuestas por parte de NITEP, resultan clave algunos intercambios que trascienden las fronteras nacionales.

La posibilidad de que integrantes de NITEP visitaran Proyecto 7 de Buenos Aires constituye una referencia de interés para algunos de los participantes en tanto permitió conocer de primera mano las potencialidades de la organización colectiva y la apuesta a la autogestión. El Proyecto 7 de gente en situación de calle cuenta con la gestión directa de varias iniciativas, entre la que se destaca un centro 24 horas para personas en situación de calle. Mediante convenios y subsidios con diversas entidades gubernamentales y no gubernamentales —luego de ocho años de trayectoria— viene destinando recursos económicos y apoyo técnico para:

... generar *proyectos autogestivos y comunitarios*. Se cuenta con un programa de radio semanal, La Voz de la Calle, y un taller de serigrafía textil, Mate cosido. En la actualidad, se está encarando el desarrollo de una imprenta, una panadería y una revista. Por otra parte, Proyecto 7 definió que los puestos de trabajos

que funcionan en el centro (tercerizados a empresas privadas durante la gestión anterior) fueran ocupados por las personas en situación de calle. Así pues, los encargados del centro, los trabajadores de limpieza, el chofer de la unidad de traslado, los cocineros, el ayudante de enfermería y los cadetes son personas que viven o vivieron en la institución. De esta manera, el Centro de Integración Monteagudo es la única institución del país destinada y gestionada por las mismas personas en situación de calle.²¹

El desarrollo de esas experiencias en Argentina, así como otras en Brasil y en Chile, han posibilitado a NITEP pensar sobre otras bases los proyectos sociolaborales y cómo pueden fortalecer el trabajo del colectivo, conscientes de que la dinámica del mundo del trabajo coloca desafíos importantes en vidas instaladas en la precariedad. ¿Qué pasa con aquellas personas que al insertarse laboralmente dejan de estar en situación de calle? ¿Cómo se nutren la organización y los diferentes frentes de lucha de esas experiencias que las personas del colectivo van desarrollando?

Una de las necesidades expresadas por NITEP —en la labor compartida el equipo universitario de FCS, FHCE, FIC y SCEAM— refiere al acceso de las personas del colectivo a propuestas laborales. Por lo que *el trabajo* se ha tornado en una línea del proceso de extensión universitaria que venimos desarrollando. El desafío principal es la construcción de este proceso en clave colectiva, o sea, que las resoluciones laborales de los y las integrantes sean parte de una estrategia de la organización social (NITEP) y no se agoten en las respuestas singulares que se van gestando, sino que se articulen y que potencien a la propia organización. La construcción de esta estrategia de trabajo es lo que desarrollaremos a continuación.

En lo conceptual, entendemos que el trabajo es un organizador social de la inclusión/exclusión en clave de su centralidad para la integración social junto a la participación en redes de sociabilidad (Castel, 1997). Como sabemos, en la sociedad capitalista el trabajo adopta diferentes formas que es preciso desentrañar en su complejidad, ya que, al tiempo que tiene un componente conectado con la creación en algunas de sus variantes, es destructor de identidades y produce profundas alienaciones que lejos de afirmar la humanidad de quien produce la niega (Antunes, 2005). Una mirada de conjunto a las propuestas de políticas sociolaborales orientadas a la inclusión social en Uruguay pone en evidencia esa diversidad de formas de hacer uso del trabajo y promover la inserción: 1) capacitación y formación (vinculadas a los oficios y a la escolarización, ya sea acreditando saberes como finalizando la educación formal), 2) trabajo dependiente (en empresas privadas o públicas), 3) trabajo protegido (propuestas institucionalizadas) y 4) trabajo autogestionado (creación de emprendimientos colectivos y cooperativas).

21 Véase <<https://proyecto7.org/centro-de-integracion-monteagudo/>>.

A excepción del trabajo protegido —pensado y disponibilizado para individuos particulares o para grupos establecidos, mediante encuadres tutelados por la institución organizadora— las otras tres propuestas —en la medida en que se articulen con redes sociales más amplias y sean asumidos como parte del proceso de la propia organización— se pueden pensar como complementarias y parte de una estrategia integral *educativa-laboral* posible de ser desarrollada junto con NITEP, que aporte en el fortalecimiento del proceso autoorganizativo. En este proceso debe estar integrado el análisis de los conflictos y las desigualdades con relación a las situaciones de calle, la instalación en la precariedad y las redes informales de trabajos —en gran medida ilícitos— y las múltiples intermitencias que caracterizan a las personas y colectivos instalados en la precariedad.

La inclusión laboral de los sectores populares se produce en espacios variables entre la informalidad en redes lícitas e ilícitas. Se trata de vidas invadidas tempranamente por trabajos diversos que no generan las condiciones para sostener la reproducción de la vida o la sostienen en condiciones de precariedad, que hacen a las múltiples estrategias de sobrevivencia de las personas, familias y colectivos en las periferias urbanas. Entre esas variadas formas —desde los procesos de autoorganización de los sectores populares en clave de movimientos en lucha— se privilegian en especial dos vías que, en contextos de crisis, siempre adquieren mayor notoriedad. Por un lado, la vía autogestionaria de generación de alternativas, creación o recuperación de emprendimientos para generar trabajos en la producción de bienes o servicios. La otra vía son las clásicas bolsas de trabajo que intentan conectar las ofertas de capacidades de las personas y colectivos laborales con posibles demandas provenientes de potenciales empleadores. Son varios los sindicatos que promueven estas bolsas con trabajadores de su sector o rama. También las organizaciones sociales en clave territorial despliegan estas estrategias ligadas en la actualidad a las redes de ollas populares o a la propia Brigada José Artigas²² —una de las forjadoras del Mercado Popular de Subsistencia— que viene armando una bolsa de trabajo en esa clave combinada de redes de ofrecimientos de trabajos necesarios y generación de emprendimientos autogestionarios. Es de destacar la potencia de la promoción del trabajo autogestionado —emprendimientos productivos—, ya que permite que la propia organización genere trabajo al ubicarse como creadora de propuestas innovadoras a partir de los propios aprendizajes de las y los integrantes en relación con el trabajo institucionalizado, dependiente e informal, identificando límites y obstáculos para que efectivamente sean propuestas que no solo permitan —en el mejor de los casos— la inclusión social de algunos, sino también una transformación social al producir otras formas de trabajar y de vivir.

Ahora bien, muchos son los desafíos en la promoción del trabajo autogestionado. Por un lado, resulta necesaria una mirada hacia el equipo universitario, sus

22 Véase <<https://utd.uy/que-son-las-bolsas-de-trabajo/>>.

concepciones y sus metodologías para abordar la pregunta recursiva sobre qué implica y significa acompañar estos procesos de generación de emprendimientos colectivos de trabajo, en este caso con personas en situación de calle. También es imprescindible preguntarse sobre la construcción de viabilidad de los emprendimientos autogestionados y la integración de los saberes de las compañeras y compañeras en esa construcción, lo que obliga a una mirada hacia el colectivo, sus concepciones y sus necesidades. Ambas dimensiones están interrelacionadas y nos permiten reflexionar, entre otros aspectos, sobre las conceptualizaciones, sobre el tipo de emprendimiento y el vínculo de estos con el colectivo.

Las conceptualizaciones sobre el tipo de emprendimiento

Nuestro marco de referencia para el acompañamiento de este tipo de emprendimientos es la economía social y solidaria, porque nos permite ampliar los universos de significación vinculados al trabajo, a la asistencia, al mercado y a la inclusión social, ya que problematiza sus sentidos hegemónicos e instituidos. Nos interesa resaltar la procedencia latinoamericana de la economía solidaria como una práctica alternativa a los modos de producción hegemónicos, prácticas que enfatizan y promueven su quehacer desde variadas estrategias, impulsando la transformación social hacia un mundo más justo, solidario y libre. Asimismo, la economía social y solidaria se nutre de los acumulados históricos de la economía social de procedencia europea. Pablo Guerra (2012) plantea que hay dos orientaciones de la economía social: la clásica y la paternalista. Con relación a la primera, resalta que es una perspectiva europea que surge a fines de los setenta con la integración de mutuales y asociaciones junto con el cooperativismo, como parte del mismo sector. Guerra (2012) define a la orientación paternalista como un «conjunto de políticas dirigidas a incluir socialmente a los sectores más vulnerables de la población» (p. 77) que surge a fines de los noventa. Franco Rotelli (1992), por su parte, propone la noción de «empresa social» para nombrar experiencias que se crean en Italia de la mano del proceso de reforma psiquiátrica, que implica el cierre de los manicomios y la creación de estrategias innovadoras de inclusión social sin reproducir el circuito de abandono. El autor plantea que estas experiencias se producen en el campo de intersección entre la asistencia y la producción, y que disputan las concepciones de trabajo, asistencia y mercado. Son estas tres ideas las que queremos problematizar en relación con este tipo de emprendimientos.

No circunscribimos al trabajo —como se desprende de lo desarrollado antes— a la generación de empleo y a una resolución económica, sino que entendemos que envuelve la necesidad de la transformación en las relaciones sociales. Es en este sentido que es necesario considerar que la generación del trabajo asociativo supone un tránsito desde el trabajo institucionalizado en entornos protegidos

en condiciones de dependencia y tutela —en el mejor de los casos— hacia la construcción colectiva del trabajo autogestionario en condiciones de interdependencia y cooperación mutua.

El trabajo, como toda práctica social, es productor de subjetividad (Fernández, 2007) y es por eso que nuevas formas de trabajar permiten otras formas de producción y reproducción de tramas afectivas, de saberes, de sostenimiento de la vida (Osorio, Vera, Sarachu y Fernández, 2019). Para ello es necesario que en estos procesos se contemplen distintos movimientos. Por un lado, supone compatibilizar tiempos y espacios diversos que presentan múltiples tensiones: las urgencias de obtener algún tipo de ingreso en el lapso más breve posible; los tiempos y espacios para planificar, para producir, para construir la demanda, para gestionar y comercializar; los espacios y tiempos de evaluar, administrar conflictos, identificar estrategias, tejer relaciones, celebrar y festejar los logros, procesar las frustraciones, entre otros. Asimismo, los tiempos y espacios para compartir saberes y construir nuevos saberes en lo que implica asumir todo el proceso productivo (producción, distribución, comercialización, consumo) y los roles y tareas de la gestión colectiva. Para que todo esto sea posible es necesario generar diversas instancias. Cada emprendimiento tendrá que ir ajustando —en función de sus necesidades y características del proceso— cuántos espacios será necesario crear para sostener ese emprendimiento en particular y a su vez ir dándose los tiempos para crear proceso.

Podemos ver un ejemplo de esto en la experiencia de Bibliobarrio, que en el transcurso de su historia ha generado distintos espacios colectivos para la gestión y toma de decisiones, que incluían un espacio del equipo universitario, otro que se llamó Espacio de Discusión de los Trabajadores y Trabajadoras (EDT), otro de asamblea, otro de gestión y planificación, otro *grupo terapéutico* (que era dentro del horario laboral, pero coordinado por alguien externo al equipo de trabajo) y un espacio de cuidado (entre todos los participantes, también coordinado por alguien externo). En algunos momentos funcionaron todos juntos, en otros solo una parte, y también se crearon otros o se dividieron en comisiones de trabajo. Esto ha dependido del momento del colectivo, del proceso de acompañamiento universitario y de idas y venidas en esa construcción (Cardozo, 2018).

La red: un invariante necesario

El proceso productivo y el de construcción de las viabilidades en los emprendimientos con estas características supone un trabajo en red. Esto implica identificar, construir y fortalecer la articulación con otros colectivos y organizaciones diversas que permitan sostener el respaldo social, técnico y político (Assandri, Dabezies, Matonte y Sarachu, 2011) al igual que para la construcción de la oferta y demanda en clave de economía social y solidaria. Este entramado de organizaciones es la clave de otro mercado de circulación de bienes materiales y simbólicos. Un ejemplo saliente son algunas políticas de consumo de organizaciones sociales, como cuando el Centro de Estudiantes de Psicología integra productos de Riquísimo artesanal a sus cantinas, la Agrupación Federal de Funcionarios de la Universidad de la República (AFFUR) compra budines para sus afiliados a fin de año a NITEP, la Asociación de Docentes de la Universidad de la República (ADUR) compra libros en la campaña de apoyo en la pandemia a Bibliobarrio, o consumidores organizados a través del Mercado Popular de Subsistencia (MPS) hacen distintas compras a estos emprendimientos.

Pero esta red no está acotada al proceso de comercialización, sino que atañe a los distintos elementos necesarios para el funcionamiento de las iniciativas. Solo para integrar un ejemplo que evidencia la relevancia de esta red en los diversos ámbitos que hacen al desarrollo de estas propuestas, en el caso de Panitep —emprendimiento gastronómico del colectivo NITEP— un elemento clave para su viabilidad es la alianza con el bar cooperativo Finisterre, que presta el espacio de la cocina para las cocinadas y el bar para reuniones, acompaña el trabajo productivo, la coordinación con proveedores y los espacios de planificación. Pero la red no es algo estático, sino que en su propia dinámica se amplifica a través de las alianzas organizativas y los vínculos personales de sus integrantes ampliando los ámbitos de comercialización-consumo en una clave de economía solidaria. Para seguir con el ejemplo de Panitep, luego de varios meses de funcionamiento, con la incorporación de un usuario del centro diurno para personas de la tercera edad La Estación se inicia un proceso de diálogo con el equipo técnico que toma como política del refugio la compra a los emprendimientos con los que se relacionen personas en situación de calle y en particular aquellos con los que comparten su ámbito de trabajo.

Esta situación permite problematizar la relación entre trabajo —en el sentido amplio que fue definido y que incorpora el trabajo productivo y reproductivo— y las nociones de asistencia, con las que se discute para el desarrollo del trabajo de extensión universitaria. Rotelli (2000) plantea que hay tres tipos de asistencia. La primera se funda en las instituciones totales —sin relaciones de «dependencia personal y la meta principal es la invalidación»— e implica relaciones de dominio y subordinación, en cuyo marco el trabajo es «un ritual de subordinación» como

por ejemplo en la ergoterapia. La segunda categoría está fundada en los servicios (red de servicios comunitarios) en los que la dependencia no desaparece, sino que se transforma al apelar a la lealtad institucional fundada en la desconfianza y la infantilización, e implica —siguiendo el planteo del mismo autor— una reducción de la persona al papel de asistido y del técnico a profesional. El trabajo en este marco es el impulsado principalmente por los denominados talleres protegidos, definidos por Rotelli como trabajo-estacionamiento, «voy y lo dejo un rato». Rotelli (2000) dirá que en este tipo de asistencia se produce que: «De la violencia del manicomio se entra en una violencia más sutil de la asistencia social [...] “usted no puede, yo te asisto”» (p. 303). El tercer tipo de asistencia es aquella fundada en la empresa social. Trabaja en la reconstrucción del tejido de intercambios sociales, mediante el cultivo de relaciones de confianza y la construcción de condiciones de autoestima. Expresa que el trabajo no es un campo para ampliar la oferta de los servicios, sino una excusa para transformar los mismos servicios y el estatuto de las relaciones entre operadores y usuarios, entre los encargados de la asistencia y aquellos que son asistidos. Para esto, se entiende central contemplar tres dimensiones: la confianza, el lugar de los «técnicos» y la solidaridad. Dentro de esta categoría los

... (técnicos/as) no reparten trabajo a los segundos (usuarios/as), sino que trabajan con ellos. Su trabajo profesional consiste en emprender con ellos una actividad. Hay empresa social cuando una enfermera es presidenta de una cooperativa, cuando un psicólogo administra una radio, cuando un médico va a comprar los árboles para el parque. Y no se crea que hay confusión de papeles o desprofesionalización. Las relaciones de ayuda o de cura se arraigan y se multiplican las opciones, con los materiales que se tocan, con los riesgos, los errores, los éxitos, con los sueños y los miedos, con otras relaciones que se entretienen, más vinculadas a la vida real (De Leonaridis, Mauri y Rotelli, 1995).

Nos interesa plantear —atendiendo a la definición planteada de extensión e integralidad— la posibilidad de ubicar estos emprendimientos como de *trabajo-acogida-vida* (Cardozo, 2018), a través de modalidades de relación y trabajo —entre equipos universitarios y colectivos sociales organizados— en permanente proceso de construcción, pero que integren las distintas situaciones y sus complejidades —características de la organización, singularidad del emprendimiento, contexto, procesos y personas— al tiempo que provocan un desafío de acompañamiento dialógico y sin tutelaje que no deja, sin embargo, de incorporar el cuidado como parte sustantiva del proceso de acompañamiento de los emprendimientos.

El vínculo de los emprendimientos con el colectivo

Como se viene analizando en los apartados anteriores, son varios los desafíos que supone la promoción del trabajo como parte del fortalecimiento organizativo. La lógica de la labor universitaria junto con emprendimientos productivos de NITEP implica atender a la diferencia entre *conseguir un trabajo y colaborar para que los compañeros generen ámbitos de trabajo colectivo*, con atención en cómo la participación en las diversas actividades amplía las posibilidades de vinculación para las personas participantes y en el interés del colectivo por que esas vinculaciones se amplíen y potencien. Al mismo tiempo, desde el proceso organizativo se pueden generar ambientes para la elaboración colectiva de propuestas que puedan dar lugar a nuevas iniciativas laborales.

Si el trabajo con emprendimientos se autonomiza del trabajo con el colectivo y con los espacios de politización, se corren riesgos de fragmentación y disolución. Esto es parte de la vida de los colectivos y de sus dinámicas de funcionamiento, pero debe ser siempre debatido en cada uno de los ámbitos, tanto en los espacios colectivos de los emprendimientos como en los del movimiento, a los efectos de ir identificando los aprendizajes y de ajustar las relaciones. ¿Cuál es el aporte de los emprendimientos para la estrategia organizativa de NITEP? ¿De qué forma y mediante qué prácticas concretas NITEP aporta a la consolidación de estos emprendimientos? Se trata de emprendimientos *del colectivo*, por lo que es clave promover una estrategia en la que se establezcan vínculos sostenidos entre la orgánica de NITEP y la dinámica de los emprendimientos.

La relación entre los equipos (o grupos) que integran cada iniciativa productiva genera tensiones dentro del colectivo y entre emprendimientos. Estas tensiones son producto de las desigualdades —violencia estructural—, por una parte, y también de las que producen las posibilidades concretas de acceso y la diferencia en el rendimiento económico de cada uno de estos ámbitos de trabajo. Es claro que el desarrollo de múltiples iniciativas diversifica las posibilidades y que si bien no disminuye esas tensiones, estas se constituyen en claves fundamentales para un proceso creciente de autonomía y de nuevos desafíos para una organización que lucha por cambiar la realidad de las personas en situación de calle.

Los emprendimientos autogestionarios son definidos por todas aquellas personas que comparten efectivamente el trabajo y la toma de decisiones acerca de estos. Como se viene analizando, esa autonomía de cada emprendimiento se desarrolla en relación de interdependencia con NITEP. Una pregunta para la mutua interpelación puede ser *¿Cómo se desarrollan relaciones de interdependencia en sociedades marcadas por la dependencia y las jerarquías?* El desafío es pensar esas interdependencias con estrategias de apoyo mutuo, cuidados compartidos, espacios de intercambios fluidos, jornadas solidarias, entre otras. En la misma clave que lo anterior, parte de estos procesos de intercambio es propiciar estrategias de

educación popular —metodología que parte de NITEP reconoce como una herramienta acorde para el trabajo conjunto—, pensar espacios interemprendimientos —de formación y producción colectiva— de tal manera que sea posible extraer aprendizajes de las experiencias, compartir saberes e integrar a otras personas del colectivo a dichos procesos para generar condiciones para una integración efectiva y afectiva.

Consideraciones finales

Adentrarnos en los avatares de la extensión exigió un trabajo reflexivo sobre nuestras prácticas y sobre de qué modo estas pueden ser parte de una trayectoria hacia la integralidad. Se trata de un proceso en pleno desarrollo. Compartirlo aquí es también una invitación a intercambiar sobre los desafíos que supone la construcción de una política universitaria en materia de extensión que amplíe su capacidad de ser afectada y transformada a partir de las vivencias concretas. En la experiencia en curso surgen varios aprendizajes de los equipos en su relación con colectivos sociales que se organizan para impulsar luchas, resolver necesidades, resistir y generar propuestas superadoras, pero también la certeza de que la búsqueda de la integralidad y su despliegue a mediano y largo plazo requieren cambios dentro de la Universidad y también en sus relaciones con las diversas expresiones organizativas populares.

Por otra parte, el trabajo —y sus diferentes alternativas— aparece como un componente central para cualquier estrategia organizativa que se oriente hacia la autogestión en busca de la autonomía. La experiencia en proceso junto con NITEP va evidenciando su importancia así como los desafíos que supone para el fortalecimiento organizativo del colectivo. Junto con las experiencias en este ámbito y el desarrollo de espacios reflexivos se va armando una estrategia en red que resulta potente.

El proceso de trabajo compartido junto con el proyecto universitario Desigualdades y Conflictos con Relación a la Situación de Calle, impulsado por un equipo con docentes de la FCS y la FHCE, se produce en un contexto peculiar signado por un cambio en las fuerzas políticas en el Gobierno y el contexto de la pandemia de covid-19. Es en este marco que se generan cambios significativos en el accionar universitario ante el incremento de las demandas sociales y sanitarias de investigación y desarrollo, que la agudización de la crisis social y sanitaria viene precipitando en los diversos ámbitos.

La Universidad de la República, como institución, desde su concepción de la educación y la investigación como bienes públicos y sociales, generó diferentes planos de respuesta y disponibilizó un conjunto de estrategias para atender estas

emergencias en su complejidad,²³ evidenciando la importancia de que lo público se produce en relación con el entramado social y sus organizaciones e instituciones, en determinado contexto social e histórico.

Como parte de ese proceso, ante la agudización de la crisis socioeconómica en la que confluyen los ya mencionados cambios en el elenco gubernamental con los impactos de la pandemia en la región, se fueron evidenciando una serie de situaciones que, junto a la consigna inicial de *quedate en casa*²⁴ se convirtieron en una interrogante: *¿qué pasa con los que no tienen casa?* Esa pregunta se profundiza en la actualidad en la campaña pública que NITEP viene desplegando junto al equipo universitario, denominada «Otro invierno es posible. Ni una muerte más en situación de calle».²⁵

Dentro de la Universidad, la integralidad —como *praxis*— interpela a los proyectos académicos —las formas de concebir las funciones universitarias y sus combinaciones—, a las Facultades —en la mirada interdisciplinaria e intersectorial— y a sus relaciones con otras Facultades, con otros espacios de la Universidad y con otros ámbitos propios de las organizaciones sociales en los diversos campos de acción.

En estas búsquedas, las relaciones entre espacios centrales y descentralizados de la propia Universidad requieren nuevas configuraciones. Desde los ámbitos centrales se necesita ampliar el repertorio de estrategias para el trabajo compartido con los diferentes equipos universitarios en sus servicios intentando superar la visión que reduce las estructuras centrales a gestionar la extensión que hacen otros. Desde cada Facultad en particular, el desafío es incorporar en forma decidida la extensión como parte constitutiva de las propuestas educativas y de investigación y desarrollo.

Reflexionar sobre las experiencias extensionistas y propiciar espacios para la escritura y producción de conocimientos con relación a estas es un desafío permanente que exige superar el mero relato de experiencias y la oralidad que caracteriza el trabajo en terreno hacia una estrategia con mayor articulación con los procesos investigativos y de enseñanza donde la experiencia se nutre y al mismo tiempo genera condiciones para la mutua interpelación.

Como se fue desplegando a lo largo del texto, son varias las tensiones que atraviesan los equipos universitarios en búsqueda de la integralidad. Al desafío

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

24 Un ejemplo elocuente sobre cómo la primera consigna *Quedate en casa* se fue transformando en diversos ámbitos y de acuerdo a distintos intereses se puede observar en el mensaje publicitario de la Cámara de Industrias del Uruguay, disponible en <<http://www.ciu.com.uy/innovaportal/v/89940/1/innova.front/quedate-en-casa-un-mensaje-de-la-industria-nacional.html>>.

25 Para ver los alcances de esta campaña en el contexto de agudización de la cuestión social y sanitaria se puede consultar <<https://www.youtube.com/watch?v=Xhqpy9LkRsg>>.

de construir equipos en instituciones fragilizadas se suma un contexto en el que las carreras académicas tienden a premiar los méritos individuales. Además de estos aspectos observamos cómo deben hacer frente a fragilidades institucionales y respuestas parcializadas y fragmentarias por parte de las políticas públicas, teniendo que movilizar recursos presupuestales y extrapresupuestales en una Universidad que se encuentra debilitada en sus asignaciones presupuestales ante realidades que la demandan fuertemente en una crisis socioeconómica que se profundiza.

Los sistemas de políticas públicas en reestructuración —tanto nacionales como departamentales— nos exigen nuevos posicionamientos de la universidad. Un reto es el de avanzar en algunas propuestas a impulsar junto con las organizaciones sociales y otros actores, en los ámbitos de articulación interinstitucional —como el Consejo Consultivo de Calle de la IM y en la Mesa Intercalle impulsada en el ámbito nacional con la participación de ministerios y de otros organismos—.

En otra escala, la posibilidad que abre construir las bases para un PI temático que incorpore y articule lo producido —y en proceso de producción— por diferentes proyectos de trayectorias integrales puede propiciar una plataforma para el accionar conjunto de la Udelar con las organizaciones sociales y las instituciones de apoyo, profundizando en las alternativas colectivas para una vida digna ante las condiciones de encierro y calle. Esta aventura se sustenta en la convicción de que la Udelar y la educación superior como bien público y social constituye un desafío colectivo que solo podrá ser asumido desde el apoyo mutuo y la consolidación de redes entre las estructuras centrales y descentralizadas —dentro y fuera de la Universidad—.

Referencias bibliográficas

- AGUIAR, S., CASTRILLEJO, D., CIAPESSONI, F., ETCHEBEHERE, M., FERREIRA, W., GONZÁLEZ, M.,... ZAPATA, L. (2019). Proyecto «Desigualdades y conflictos en relación a la situación de calle». Aprobado en la Convocatoria a Proyectos para el Fortalecimiento de Trayectorias Integrales 2019-2021 de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República [mimeo].
- ANTUNES, R. (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires: Herramientas: Taller de Estudios Laborales.
- ASSANDRI, C., DABEZIES, M. J., MATONTE, C., y SARACHU, G. (2011). Viabilidades en construcción: la fase de des-incubación y sus desafíos teórico-metodológicos. *Revista Académica PROCOAS-AUGM*, 1(3), 54-72. Recuperado de <<http://grupomontevideo.org/ndca/caprocesoscooperativos/wp-content/uploads/2016/05/revista-academica-a-3-n1-setiembre-2011.pdf>>.
- BOURGOIS, P. (2001). The power of violence in war and peace: post-cold war lessons from El Salvador. *Ethnography*, 2(1), 5-34. Recuperado de <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/14661380122230803>>.

- CAMEJO, S., DELLA MEA, L., MONETTI, S., PÉREZ, D., PINTADO, N., y SANTOS, R. (2014). Situación de calle y Ley de Faltas. Continuidades y rupturas en las políticas de abordaje a las personas en situación de calle, a partir de la aprobación e implementación de la Ley de Faltas. Ponencia presentada en las *XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- CARDOZO, D. (2018). *La desmanicomialización en el Uruguay: experiencias de gestión colectiva en dos emprendimientos de trabajo-acogida-vida* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/28492>>.
- CARENZO, S., FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I., CASTRONOVO, A., y GIGLIARELLI, E. (2019). Extensión en Colabor: la producción de prácticas autogestionadas de formación para la gestión colectiva del trabajo. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 151-170. doi: 10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8748, 2019
- CASTEL, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- CHOUHY, G. (2010). *Disposiciones y trayectorias de las personas con privaciones residenciales agudas, Informe Final de investigación*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- CIAPESSONI, F. (2009). *Ajustes y desajustes: debates conceptuales sobre las poblaciones sin domicilio*. El Uruguay desde la Sociología, VII. Montevideo: FCS, Universidad de la República.
- CIAPESSONI, F. (2013). *Recorridos y desplazamientos de personas que habitan refugios nocturnos* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/8274>>.
- CIAPESSONI, F. (2019). La prisión y después: violencia, reingreso y situación de calle. *Revista de Ciencias Sociales*, (45), 15-48. Recuperado de <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rsc/v32n45/1688-4981-rsc-32-45-15.pdf>>.
- CIAPESSONI, F., y VIGNA, A. (2018). *El rol de la vivienda en el proceso de desistimiento delictivo*. El Uruguay desde la Sociología, XVI. Montevideo: FCS, Universidad de la República. Recuperado de <<http://nacvi.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2015/05/2015-ciapessoni-y-vigna.pdf>>.
- DE LEONARDIS, O., MAURI, D., y ROTELLI, F. (1995). *La empresa social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Ediciones Trilce-Universidad de la República.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- FIGUEREDO, N. (2017). *Análisis de diseño de la atención del MIDES a adultos en situación de calle a la luz del modelo de Cuidado Continuo y el modelo Vivienda Primero* (Tesis de grado, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/23874>>.
- GUERRA, P. (2012). Las legislaciones sobre economía social y solidaria en América Latina. Entre la autogestión y la visión sectorial. *Revista de la Facultad de Derecho*, 33, 73-94. Recuperado de <<https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/5>>.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDES) (2020). *Relevamiento de la población en situación de calle*. Montevideo: MIDES.
- OSORIO, D., VERA, G., SARACHU, G., y FERNÁNDEZ, L. (2019). Claves para el debate de los comunes, la economía social y solidaria en diálogo con perspectivas feministas. *Otra Economía*, 12(21), 16-31. Recuperado de <<https://www.revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14804>>.
- PIÑEYRÚA, L. (2012). *Situación de calle y preferencias adaptativas: herramientas para el análisis* (Tesis de grado, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/8925>>.
- REBELLATO, J. L. (1988). El marxismo de Gramsci y la Nueva cultura. En IDES, *Para comprender a Gramsci*. Montevideo: IDES-Nuevo Mundo.
- RIAL, V., RODRÍGUEZ, E., y VOMERO, F. (2007). Varones jóvenes en situación de calle Entre el estigma y la marginalidad. *Anuario de Antropología Social de Uruguay*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República. Recuperado de <<https://www.yumpu.com/es/document/read/14428054/antropologia-social-y-cultural-en-uruguay-2007-unesco>>.
- ROSSAL, M. (2013). *Dispositivos estatales, moralidades y dones envenenados: aproximaciones etnográficas a las relaciones de intercambio de pasta base de cocaína* (Tesis de Maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/9277>>.
- ROSSAL, M., y FRAIMAN, R. (2011). *De calles, trancas y botones. Una etnografía sobre violencia, solidaridad, y pobreza urbana*. Montevideo: Ministerio del Interior.
- ROTELLI, F. (1992). Empresa social: construyendo sujetos e derechos. En P. AMARANTE (Org.), *Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade* (pp. 301-306). Río de Janeiro: Fiocruz. Recuperado de <<http://books.scielo.org/id/htjgj/pdf/amarante-9788575413197-15.pdf>>.
- SCHEPER-HUGHES, N., y BOURGOIS, P. (Eds.). (2004). *Violence in War and Peace: An Anthology*. Malden: Blackwell Publishers.
- SUÁREZ, H., y ROSSAL, M. (2014) (Coords.). *Fisuras. Dos estudios sobre pasta base de cocaína. Aproximaciones cuantitativas y etnográficas*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República- OUD- JND.
- 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.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, RECTORADO (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Hacia la reforma universitaria, 10. Montevideo: Universidad de la República.
- URUGUAY (2013). Ley n.º 19.120: Modificación del Código Penal. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19120-2013>>.

Derechos humanos en tiempos de pandemia: *Extensionando con locura II*

JOAQUÍN AMORENA,¹ CECILIA BARONI,² ANDREA DELEO,³ MARIANA MARQUES MORAES,⁴ JOSEFINA ONGAY⁵ Y VICTORIA SALDAÑA⁶

Vilardevoz es un punto cósmico energético en el planeta, es un lugar en el que hay amor

Mauricio Pajares

Introducción

Vilardevoz es un colectivo activista por los derechos humanos y la salud mental. Es una radio comunitaria que sale desde un hospital psiquiátrico, es un boletín digital, una suma de emprendimientos sociolaborales, un dispositivo alternativo en salud mental, es lo que sus participantes van construyendo, un espacio que recibe a la Universidad de la República.

Cuando comenzó la pandemia y se anunciaron las primeras medidas sanitarias, el mundo parecía un gran manicomio. En las instituciones de carácter asilar, las medidas fueron en detrimento de derechos obtenidos como salidas al patio, realización de actividades grupales, recepción de visitas, garantía de condiciones dignas de internación, etc. En ese sentido, la prohibición de visitas generó que muchas de las personas institucionalizadas padecieran una suerte de doble encierro.

1 Colectivo Radio Vilardevoz. <pocopel09@gmail.com>

2 Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar). Colectivo Radio Vilardevoz y proyecto Trayectorias Integrales (CSEAM, 2020-2021).

3 Colectivo Radio Vilardevoz.

4 Facultad de Psicología, Udelar. Colectivo Radio Vilardevoz y del proyecto Trayectorias Integrales (CSEAM, 2020-2021).

5 Facultad de Psicología, Udelar. Colectivo Radio Vilardevoz (2020).

6 Facultad de Derecho, Udelar. Colectivo Radio Vilardevoz.

A su vez, se vio un empeoramiento en las condiciones de aquellas personas en situación de calle en relación con, por ejemplo, sus estrategias de supervivencia.

Encierro y desconcierto, pérdida de sentido y de referencias: el mundo se puso al revés y las preguntas que surgieron ante el *quedate en casa* fueron *¿y los que no tenemos casa?, ¿y los que no tenemos cómo contactarnos?, ¿y la salida al aire?* Estas preguntas se convirtieron en desafíos para el equipo técnico del proyecto comunicacional participativo en salud mental y derechos humanos Vilardevoz (en adelante, Equipo Vilardevoz), para el equipo docente del proyecto Una trayectoria hacia la creación de dispositivos sustitutos al manicomio (habitacionales y sociolaborales) desde una perspectiva integral y de derechos humanos en salud mental presentado al llamado de Fortalecimiento de Trayectorias Integrales 2019-2021 de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) (en adelante Equipo Trayectorias) y la estudiante de psicología Josefina Ongay, quien hizo durante 2020 su práctica preprofesional en Vilardevoz.

A partir del proyecto Sistematización en Radio Vilardevoz: un aporte a la extensión desde el trabajo con la locura (CSEAM, 2011) realizamos la publicación *Extensionando con locura* (Baroni, Jiménez, Mello y Viñar, 2013), donde historizamos y caracterizamos la práctica extensionista en y con Vilardevoz. *Extensionar con locura* permite, por un lado, visibilizar algo que hace tiempo atrás era impensable para la propia Universidad y que era poder hacer extensión con personas y organizaciones *locas*. Por otro, reconocernos como *locos por la extensión* en tanto entendemos que los principios básicos de esta (autonomía, participación, horizontalidad, construcción colectiva) son guía permanente de nuestra práctica como universitarios a la hora de pensar y hacer con otros. Se trata de *extensionar* en modo verbo, neologismo con el que queremos indicar movimientos y acciones que se realizan desde una perspectiva antimanicomial, despatologizante y de derechos humanos, y extensión que genera las condiciones para ejercer derechos, en este caso el de la libertad de expresión y la participación para exigir, así como proponer y generar condiciones mínimas de existencia para personas que se encuentran en el entrecruce de locura y pobreza.⁷

En este trabajo queremos dar cuenta de lo que implicó extensionar con Vilardevoz en tiempos de pandemia. Para ello hemos recuperado y sistematizado diferentes materiales producidos por los distintos actores implicados en Vilardevoz: cuadernos de registro (de los coordinadores del Equipo Vilardevoz, de los docentes del Equipo Trayectorias, de los estudiantes de trayectorias y de la estudiante de Psicología que hizo su práctica en Vilardevoz); producciones realizadas por los participantes de Vilardevoz (boletín digital semanal y programas de radio); propuestas presentadas —entre todos los actores— para dar respuesta

⁷Ver Hablar del *entrecruce de locura y pobreza* implica visibilizar que hay personas que por su situación económica no acceden a tratamientos ni a propuestas de acompañamiento, contención y habilitación más allá de las que brinda el Estado.

a las problemáticas generadas por la pandemia (campañas de donación, proyecto *casa* —Fincas Abandonadas, *delivery* Vilardevoz, etc.)—, y, por último, aparición en medios de comunicación masiva (radio, prensa escrita, televisión).

La articulación entre los distintos actores permitió, a partir de tomar en cuenta los impactos que generaron las medidas sanitarias en el marco de la pandemia, el registro de las diversas realidades y la priorización de la necesidad del colectivo de que las voces de los *locos* no dejara de ser parte del circuito comunicacional.⁸ Esto significó hacer todo lo posible para que Vilardevoz no cortara su transmisión y, por lo tanto, encontrar las maneras para seguir visibilizando una realidad poco conocida.

Radio Vilardevoz: antes de la pandemia

Vilardevoz comenzó a funcionar en 1997 como forma de generar las condiciones para la circulación de la palabra de las personas que estaban internadas, abandonadas u olvidadas en el hospital Vilardebó y también de quienes seguían vinculados con el hospital, en el marco de lo que se conoce como atención ambulatoria o por desarrollar alguna actividad enmarcada en lo que se conoce como rehabilitación. Desde sus inicios, este colectivo está conformado por personas con diversos padecimientos de lo psiquiátrico,⁹ profesionales de distintas áreas, docentes y estudiantes universitarios. Su forma de trabajo es por medio de la autogestión colectiva y del desarrollo de un modelo democrático de trabajo basado en la participación y la horizontalidad.

A lo largo de su historia, el colectivo ha desarrollado diversas acciones y espacios de trabajo que ubican su labor en el entrecruce de los campos de la salud mental, los derechos humanos y la comunicación participativa. Ha logrado

⁸ Una de las metas de Radio Vilardevoz es «Producir un “sentido comunicativo” para la inclusión del discurso del “paciente psiquiátrico” en el circuito comunicacional básico que constituye la opinión pública» (Jiménez, 2000, p. 7). Esto se construye además a partir del entendido de que los medios de comunicación crean opinión y realidad. Ser parte de ese circuito implica estar, ser tomado en cuenta, existir y, en este caso, dejar de ser hablados por otros y dar cuenta de esa existencia en primera persona.

⁹ «Cuando hablamos de personas con padecimiento de lo psiquiátrico, hacemos referencia a dos aspectos: por un lado, personas que han sufrido o sufren desbordes psíquicos o crisis subjetivas y que por ese motivo necesitan apoyo y contención por esa situación de sufrimiento que están o han atravesado y, por otro lado, ese término señala el padecimiento de estas personas por el aparato psiquiátrico, sus instituciones, sus abordajes y sus efectos tanto en quienes han transitado por ellos como en el campo social. En tal sentido, estamos hablando de que el pasaje de cualquier persona por el sistema llamado de salud mental, tiene como uno de sus resultados la producción —y siguiendo a Foucault— a partir de relaciones de saber y de poder que se despliegan a raíz de una concepción basada en el tratamiento de los padecimientos en tanto enfermedad y por lo tanto en la búsqueda de la “cura” de la persona y los síntomas que trae.» (Baroni y Cardozo, 2017, p. 2).

conformar un dispositivo alternativo en salud mental, a pesar de que su cara más visible es haberse consolidado como una de las radios comunitarias que existen en Uruguay. Llevar adelante una emisora, desarrollar otros medios de comunicación (boletín digital de frecuencia semanal, manejo de redes sociales) y diversas formas de intervención comunitaria (fonoplatea abierta al barrio, desembarcos, cine foros, etc.) son parte del quehacer cotidiano de sus integrantes en pos de colaborar con un cambio de imaginario acerca de la locura. Esto redundó, para la mayoría de quienes participan desde la doble condición de locos y de pobres (Basaglia, 2008), en la posibilidad de crear espacios de existencia, referencia y pertenencia así como en la de generar otro lugar posible para la locura diferente al que históricamente se les ha asignado: el lugar de excluido, marginado de la sociedad, o sea, un no lugar que se ha edificado, en la modernidad, en construcciones como las de los manicomios, los asilos y las colonias de «alienados» (Foucault, 1990).

En estos 23 años de trayectoria, este colectivo, y su vocación integradora, ha generado diversas alianzas y redes que le permiten sobrevivir, entre ellas con la Universidad de la República (Baroni, 2020).

Por otra parte, Vilardevoz cuenta con una instancia semanal en la que se piensa y se discute todo lo que atañe al proyecto comunicacional y que le ha permitido a sus participantes generar un espacio de encuentro y de deliberación donde se evalúa, se propone, se comparte y se decide. Esto es importante para comprender cómo y dónde se tramitan los conflictos inherentes a la participación en este colectivo, así como los aciertos, los errores y los cambios en todo grupo humano como la incorporación o el alejamiento de alguno de sus integrantes, y también dónde y quiénes toman las decisiones.

Desde 1997 hasta hoy, Vilardevoz ha pasado por diversas etapas (Baroni, Jiménez, Mello y Viñar, 2012). A lo largo de su historia este colectivo no ha estado ajeno a las diversas políticas sociales como de salud en general, y ha sido a su vez protagonista e impulsor de debates relacionados con sus campos de influencia. Ha generado diversos movimientos que le han permitido resistir haciendo, aspecto que para tiempos de pandemia demostró ser muy útil.

Vilardevoz y la Universidad

La primera práctica formal que se realizó en Vilardevoz data del año 2000. El Consejo de Facultad de Psicología aprobó la propuesta de que estudiantes de Psicología hicieran sus prácticas preprofesionales, lo que comenzó a generar las condiciones para que hoy Vilardevoz sea considerado un escenario para diversas propuestas relacionadas con el desarrollo de los fines universitarios: enseñanza, extensión e investigación así como la realización de prácticas integrales.

El carácter dialógico y bidireccional de la extensión universitaria permitió la puesta en práctica de diversas propuestas en las que, desde una mirada despatologizante y antimanicomial, la locura tiene otro lugar y es hablada por sus propios protagonistas. Pero lo más importante es que los universitarios que se acercan a este colectivo, en el marco de algún proyecto de extensión o investigación, han permitido plasmar muchas de las propuestas y sueños de los vilardevozcenses, lo que hace de este un aspecto central para comprender la potencia de la extensión universitaria. La práctica social, la salida al *terreno*, el encuentro con diversas personas y sus problemáticas obliga a desestructurarse, a pensar de forma creativa, a adaptar las técnicas a las necesidades. En este sentido, la experiencia de Vilardevoz permite un acercamiento en primer término desde lo humano. Prácticas de este tipo dentro de la psicología se vuelven indispensables para que futuros profesionales conozcan otras formas de aplicarla desde lo social. Además de esto, permite cuestionar los roles de poder como profesionales y permite situarse desde una mayor horizontalidad. Como práctica contrahegemónica invita también a poner en cuestión los aprendizajes de la academia, a desaprender y reaprender los saberes, a interpelar la teoría y buscar nuevas respuestas.

En ese marco, queremos destacar que, al momento de comenzar la pandemia, se estaba iniciando la práctica preprofesional anual en Vilardevoz para estudiantes de Psicología y la ejecución del proyecto de trayectorias integrales antes mencionado. El Equipo Trayectorias tuvo que adaptarse al contexto de la emergencia sanitaria por covid-19 y eso le implicó dejar de lado algunas de las actividades previstas con los estudiantes como, por ejemplo, asistir a Vilardevoz. Las actividades de enseñanza, como en toda la Udelar, tuvieron que desarrollarse de forma virtual. En el marco del proyecto se preveía realizar un seminario dirigido a estudiantes de diferentes carreras (Psicología, Medicina, Arquitectura y Economía) que finalmente se hizo con estudiantes de Psicología, de Medicina y de Nutrición. No poder ir al *territorio* generó, sin embargo, que el aula se constituyera en una instancia más importante que otros años, con más tiempo que el habitual para profundizar sobre la salud mental, los derechos humanos (en especial el derecho a participar y el derecho a la vivienda y el trabajo) y problematizarlos en el contexto de emergencia sanitaria. También fue necesario pensar y trabajar herramientas para la investigación en este nuevo marco. Por otro lado, los objetivos del proyecto Trayectorias —que retomaremos más adelante— en relación con contribuir a pensar y concretar soluciones habitacionales y sociolaborales se ajustaron a las necesidades del colectivo en tiempos de pandemia.

A su vez, hasta marzo de 2020 los espacios de trabajo en el local de la radio, ubicado en el hospital Vilardebó, eran el taller central, el taller de emprendimientos socioproductivos, el taller de producción y la salida al aire con fonoplatea abierta al barrio. Las actividades comenzaron en febrero y el colectivo comenzó a planificar el año organizando en un calendario las propuestas y las formas de

incidencia (campañas, ciclos, participación en eventos, etc.), ya que, además, ese año estaría signado por las elecciones municipales y departamentales. Pero lo que no estaba previsto era que también lo estaría por la pandemia.

Vilardevoz en pandemia

Como consecuencia de la declaración de la emergencia sanitaria y con el objetivo de disminuir al mínimo los contagios del virus se generaron diversos protocolos, y en los centros de salud y en las instituciones totales (Goffman, 2004) fueron sumamente estrictos. En el hospital Vilardebó se establecieron medidas como la suspensión de visitas, de actividades grupales y de actividades con *externos* al hospital (usuarios del centro diurno, estudiantes de prácticas de diversas Facultades, participantes de Vilardevoz, usuarios del taller de Sala 12,¹⁰ etc.). Estas medidas se sumaron a las de orden general para todas las instituciones: reducción de aforos, implemento del alcohol en gel y toma de temperatura corporal a la entrada de los establecimientos, uso obligatorio de barbijos en lugares cerrados, exigencia de ventilación de los espacios, limpieza exhaustiva antes y después de la realización de actividades, exhortación a no compartir mate y a mantener distancia física, entre otras.

El 14 de marzo la radio Vilardevoz tuvo su última salida al aire con fonoplatea abierta.¹¹ Antes de transmitir se planteó desde el equipo de coordinación de la radio darse un espacio para intercambiar sobre qué implicaba la emergencia sanitaria para el colectivo, qué podíamos hacer y cómo se iba a hacer y se recordó entonces que podría hacerse junto con el Equipo Trayectorias. Cabe aclarar que si bien las salidas al aire de Vilardevoz se *arman* durante la semana, es en el espacio previo a la salida cuando se termina de definir lo que se conoce como grilla o programación. Esto permite alterar lo acordado según las temáticas emergentes o la situación de los participantes.

El anuncio desde Presidencia, así como lo conversado con las autoridades del propio hospital, ameritó que el tema fuese abordado en esa instancia, ya que, entre otras cosas, dónde y cómo juntarse pasarían a ser algunos de los problemas así como lo fue el poder seguir en contacto.

¹⁰ El taller de Sala 12 es un espacio en el que se desarrollan diversos emprendimientos sociolaborales llevados adelante por personas que han estado o están internadas en el hospital Vilardebó.

¹¹ La fonoplatea abierta fue inaugurada en 2001, ya que en ese momento Vilardevoz no contaba con antena para poder transmitir. Comenzó cuando se hacía el Simulacro de Salida al Aire, invitando a diversos actores a ser entrevistados y a conocer la radio. Hasta el momento de la pandemia era el espacio de encuentro e intercambio social por excelencia en Vilardevoz, y de él han participado más de cincuenta personas por sábado.

Es importante señalar que muchos de los integrantes de Vilardevoz viven la situación de estar en la calle y pasan las noches a la intemperie o en refugios del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). A su vez, muchos no tienen celular lo que enseguida llevó a realizar un primer mapeo de la situación de los participantes de Vilardevoz, que se hizo con los presentes y con los registros de participación del equipo de la radio. De allí surgió que, de 35 personas, 16 se encontraban en situación de calle o refugio, diez estaban institucionalizadas (Vilardebó, casas de salud, otros) y nueve vivían en sus casas o pensiones. Por otra parte, y ante la posibilidad de pasar a trabajar en línea, desde el Equipo de Vilardevoz se relevó el número de personas que tenían algún tipo de conectividad. Allí se estableció que había 17 que contaban con celular propio y podían acceder a internet a través de datos o wifi, cinco no tenían celular, pero sí un teléfono de referencia, diez no tenían celular ni teléfonos de referencia y dos personas tenían acceso a alguna computadora, lo que permitía seguir en contacto vía Facebook.

Este mapeo dio visibilidad a los problemas del colectivo relacionados principalmente con la accesibilidad, la conectividad y la vivienda. Hizo, también, que el Equipo Vilardevoz reflexionara sobre cuál es la emergencia y si se trataba de una emergencia o de varias emergencias y desafíos. Vilardevoz se vio ante la necesidad de generar nuevas respuestas a las viejas necesidades del colectivo dentro de esta nueva realidad sociosanitaria.

A su vez, la situación de emergencia resaltó las tensiones y contradicciones entre las orientaciones para el cuidado ante el nuevo virus y la realidad de muchos miembros de Vilardevoz. Por ejemplo, la orientación para evitar el contagio del *quedate en casa* se contraponía a la realidad de aquellas personas que no contaban con un lugar donde vivir. Esto generó una serie de preguntas y cuestionamientos que se hicieron públicas a través de del «Comunicado: cierre de la fonoplatea abierta y situación del hospital Vilardebó»:

... Nos preocupan las personas usuarias del sistema de refugios MIDES. Nos preguntamos: ¿Cómo pueden hacer para su cuidado y el cuidado de los demás? ¿O las medidas son solo para los que tienen casa? Permanecen en los refugios desde las 18 horas hasta las 9 horas del día siguiente, sin tener donde quedarse durante el resto del día, con una gran reducción de espacios de circulación, aparejando problemas de convivencia, alimentación e higiene personal, además del impacto emocional afectivo de una situación angustiante que se suma a las carencias y vulneraciones que ya tenían.

En este momento varios centros y espacios de contención se encuentran cerrados, además de espacios públicos, incluyendo facultades, que normalmente son utilizados para la permanencia en días de temporal como hoy jueves. Estos días, solidariamente, se está tejiendo una red de organizaciones que puedan brindar

espacios para estos fines y si bien estamos viendo qué lugares pueden abrir durante ese período de tiempo, instamos a las autoridades a tomar medidas urgentes de alojamiento, vivienda, alimentación y cuidado. Esto significa: ampliar el horario de los lugares ya existentes y acondicionar otros para que entre las 9 y las 18 las personas que se encuentran en este tipo de situaciones tengan la posibilidad de cumplir con las medidas tomadas por el gobierno. Así como a abrir lugares donde se pueda pasar el día y la gente esté segura y protegida (Radio Vilardevoz, 19 de marzo de 2020).

Como ya se adelantó, las medidas sanitarias recrudecieron las condiciones de internación y de privación de libertad, lo cual significó manejar los impactos que estas situaciones podían generar. El estado de alarma implica preocuparse por los derechos conquistados hasta el momento y los niveles de desigualdad social que toman mayor visibilidad.

Nuestro país a lo largo de los años ha sufrido muchas crisis, por enfermedades, por vaivenes económicos, políticos y ahora por una pandemia. También, se han conquistado nuevos derechos humanos, fundamentales en distintos ámbitos, entre ellos, la salud.

Eso nos permite ver, que más allá de que hoy el mundo se ve inmerso en días de pandemia, hay problemáticas que estos días se vuelven invisibles, pero están, y lamentablemente siempre estuvieron.

Las causas de fallecimientos hoy pueden darse por un contagio masivo, pero también a raíz del impacto en las condiciones sociales, económicas y sanitarias de todos nosotros. ¿Estamos pensando en esto realmente? (Radio Vilardevoz, 26 de marzo de 2020)

Dicha orientación interpeló también a los equipos involucrados e implicó jerarquizar objetivos así como rediseñar espacios de trabajo en este contexto. Lo generado durante los primeros meses de la pandemia y a distancia afectó fuertemente la dinámica de funcionamiento y la forma de vincularse, pero también reafirmó el concepto y el sentido de para qué hacer radio; concepto que incluye el fortalecimiento de nuestros vínculos, de la palabra, de los abrazos, de los afectos; concepto que la distancia no logró disolver, sino consolidar.

La nueva realidad hizo recordar al Equipo Vilardevoz otras situaciones de crisis en las que se ha encontrado a lo largo de sus 23 años de existencia y cómo logró manejarlas, pensándose y reinventándose: por ejemplo, el año del robo de los equipos y cómo, debido a esa crisis, se desarrolló mayor cantidad de actividades

(Baroni et al., 2012). De cierta forma, la situación de la pandemia como una nueva crisis ha implicado el desarrollo de nuevas actividades y nuevas respuestas.

A continuación presentamos algunos escollos que el colectivo Vilardevoz debió sortear y cómo, en articulación con el Equipo de Trayectorias pudieron hacerlo, convirtiendo, una vez más, los problemas en oportunidades.

La pandemia I.

Foco de covid-19 en el hospital Vilardebó e impactos de las medidas sanitarias

A finales de abril de 2020, a poco más de un mes de iniciada la pandemia en Uruguay, apareció un foco de contagio dentro de una de las salas del Vilardebó, lo que llevó a su dirección a declarar al hospital en cuarentena, cerrando su emergencia y el ingreso de nuevos pacientes. Se conformaron, como respuesta ante esa situación, equipos de salud mental en los hospitales Maciel y Pasteur, lo que demostró la viabilidad de la descentralización de la atención en salud mental y el pasaje de los pacientes del Vilardebó a hospitales generales. En ese sentido, para «... varias organizaciones esa es la oportunidad para dar el primer paso para ir hacia el cierre estipulado por la Ley de Salud Mental [n.º] 19.529 para el 2025» (Radio Vilardevoz, 8 de mayo de 2020) y para que se produjera un cambio de modelo en la atención en salud mental, lo que se plasmó en la publicación del comunicado del 23 de abril de 2020 de la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) y de la Comisión de Contralor de la Atención en Salud Mental, en el que se proponía avanzar hacia el cierre del hospital Vilardebó. Dicho comunicado recibió adhesiones y apoyos por parte del Frente Antimanicomial, de la Facultad de Psicología (Udelar) y de la Coordinadora de Psicólogos.

A su vez, a partir de que no se hicieran las convocatorias para las reuniones de la Comisión Asesora de Salud Mental y de la Comisión Intersectorial podemos pensar que la situación de emergencia sanitaria generó una suerte de congelamiento en los procesos de planificación para la instrumentación de un cronograma de cierre del Vilardebó y de otras instituciones asilares, plasmados en la Ley de Salud Mental n.º 19.529 (Uruguay, 2017).

Desde el inicio de la pandemia, varios proyectos se han paralizado, ya que el foco se ha puesto primordialmente en atender y solucionar la crisis sanitaria por el coronavirus. Es entendible que en circunstancias tan críticas algunos planes no estén en el centro de las prioridades. Sin embargo, si hay algo que el encierro por la emergencia sanitaria ha demostrado es que *las almas repudian todo encierro* y que el recrudecimiento de las lógicas manicomiales deterioran la calidad de vida y el doble encierro profundiza ese deterioro. La necesidad de visibilizar y llevar

a cabo este cronograma y de concretarlo es fundamental. La preocupación desde el colectivo persiste, en tanto los derechos de las personas que todavía residen en estos centros siguen siendo vulnerados.

Entendemos como imperiosa la necesidad de que hoy más que nunca, los organismos de contralor de la atención en salud mental y de derechos humanos se encuentren activos y vigilantes, garantizando los derechos humanos de las personas. Ya que si en condiciones «normales» existen prácticas que [los] violan [...], en este momento ¿qué se puede esperar? (Frente Antimanicomial, 9 de abril 2020).

Como resultado del foco de coronavirus en el hospital Vilardebó, por un lado, quedó de manifiesto su precariedad edilicia, su anacronismo, su estructura y su esencia de «institución total» (Goffman, 2004). En ese sentido, la crudeza de la lógica manicomial se entrecruza con las limitaciones del encierro por la emergencia sanitaria, resultado que impacta fuertemente en la salud mental de todas las personas, porque también las que no estamos en una institución total, de encierro, hemos vivenciado, aunque en el confort de nuestras casas, algunos de sus efectos.

Los que hemos estado internados ya vivimos el aislamiento social. Esta vez nos tocó a todos, locos y cuerdos. Y eso refuerza la idea de que más allá de las etiquetas y los diagnósticos psiquiátricos, somos personas que sienten, disfrutan y gozan como cualquiera y precisan de los vínculos, el afecto y el contacto social para vivir. Que hay cosas que atraviesan los años de edad, el género, la clase social, el nivel educativo y el poder adquisitivo (Radio Vilardevoz, 26 de marzo 2020).

Desde hace un año, dicha realidad nos tiene a todos perplejos. La vida sin un otro físico que acompañe, que dé sentido poniendo el cuerpo y lo problematice en tanto efecto del encuentro con ese otro (cuerpo que se afecta, se potencia y se produce), ha devenido en vulneraciones de la salud mental, que se presentan como novedad, con la incertidumbre de no saber cuándo volverá la presencialidad.

«El tiempo está como detenido: se tiene la sensación de un enorme y vacío presente», así describe Alfredo Moffat (1988, p. 25) el paso del tiempo en el manicomio. ¿Será que entonces esta nueva coyuntura poco tiene de nueva y solo aquellos que no vivimos el encierro permanente nos chocamos con esta cruda realidad?

Por otro lado, dichas prácticas de encierro y aislamiento agudizadas por la pandemia y con una fuerte impronta de *aislamiento social* hace que quienes viven en estas instituciones sufran un *doble encierro* por la suspensión de las salidas, de las visitas, de las diferentes actividades en grupo, etc., además de que las medidas tomadas dificultan el acceso de los usuarios a los servicios, por el miedo al

contagio, por la poca atención presencial por la reducción de personal y por los inconvenientes para trasladar las actividades y servicios al plano de la digitalidad.

También estamos sufriendo por los compañeros que están internados, esos compañeros que realmente ya estaban en el encierro natural de esa forma que significa el tratamiento y que en definitiva, hoy por hoy están doblemente encerrados, nosotros a esos, compañeros desde marzo no los vemos; no vemos a Margarita, no vemos a Toto, sufrimos por ellos, ellos eran la alegría de nosotros y nosotros la de ellos, y sabemos perfectamente que están sufriendo no hemos podido tener acceso a ellos para verlos para nada (Villalba, 26 de agosto de 2020).

La pandemia 2.

Imposibilidad de ingresar al local de la radio

En cuanto a Vilardevoz, una de las medidas tomadas por la dirección del hospital ante el foco de coronavirus —y que afectó más aun el funcionamiento de Vilardevoz— fue la suspensión, también, de las salidas al aire con fonoplatea abierta los sábados. Los talleres que funcionaban durante la semana ya no estaban funcionando, pero ahora Vilardevoz perdía también el único espacio presencial que había logrado mantener. Ello presentó tres problemas fundamentales: no tener donde reunirse, tener que interrumpir la comunicación con la mayoría de los integrantes del colectivo y no poder acceder a los equipos de transmisión para la salida al aire.

No tener un local en el que realizar las actividades generó la activación de las redes de Vilardevoz para conseguir un lugar donde reunirse. Por su parte, el Equipo Trayectorias tomó en sus manos la elaboración de una solicitud al Programa Fincas Abandonadas¹² —la cual fue aprobada a fines de 2020— y ofreció horas para que, en caso de que se desarrollaran espacios de carácter presencial, los integrantes de la radio no perdieran la posibilidad de contar con un espacio de referencia. Además, los participantes de Vilardevoz concordaron en que la radio tenía que salir al aire, hacer su transmisión semanal, que en esta primera etapa fue grabada, y publicar su boletín digital semanal.

Las demandas del colectivo cambiaron tanto como las circunstancias. Como militantes, pero también como actores universitarios, la tarea implicó orientar la extensión como una forma de salir del encierro.

12 El Programa Fincas de la Intendencia de Montevideo recupera inmuebles abandonados, deteriorados y deudores ubicados en áreas centrales de la ciudad de Montevideo con el objetivo de restituirles su función social. Las fincas recuperadas tienen como destino la vivienda social, así como otros posibles usos cívicos. Por más información, véase <https://montevideo.gub.uy/areas-tematicas/ciudad-y-urbanismo/programa-fincas-abandonadas>.

En nuestro caso, [tejer redes] para saciar nuestra necesidad de compañía, de tejer una vez más los hilos de la lucha que cada uno de nosotros tenga como faro. Y en la lucha que tenemos como colectivo, podemos reflexionar y aprovechar este padecimiento colectivo que esta vez traspasa las fronteras del movimiento antimanicomial (Radio Vilardevoz, 2 de abril de 2020).

Fortaleciendo las redes ya existentes y generando otras nuevas, se buscó visibilizar las distintas realidades de cada persona. Para el colectivo vilardevociano, la extensión ha implicado en este tiempo también extender la mirada de la *subjetividad* manicomial para advertir las vulneraciones que por esta sobrevienen: ¿qué vestigio de sujeto deja el manicomio?, ¿qué rastro de humanidad nos queda en el encierro?, ¿qué sucede con el encierro dentro del encierro?

Si bien se tuvieron que suspender los talleres en funcionamiento en Vilardevoz, se buscaron alternativas para que la distancia fuera solo física y no social y afectiva. En este sentido es que se activaron redes entre compañeros, como ya hemos desarrollado antes, se contactaron expasantes de radio Vilardevoz que querían y podían colaborar con la radio acompañando a los participantes —en un primer momento (abril-julio) en la Cooperativa Hincapié¹³ y en un segundo momento (agosto-setiembre) en Radio Pedal—,¹⁴ así como se crearon también grupos de mensajería —con el Equipo Vilardevoz y participantes de la radio— específicos para la producción de la salida al aire y del boletín digital.

Primer momento. Cooperativa Hincapié

En esta situación de incertidumbre y de nuevas dinámicas, la creatividad se volvió indispensable para ver cómo colaborar con que Vilardevoz sostuviera un espacio presencial para no más de ocho personas así como ayudarlos a desarrollar el proyecto Casa. Al no tener permitido el ingreso al local de la radio, buscar otro espacio para encontrarse quedó latente. Se acudió a las ya existentes redes de Vilardevoz con otras organizaciones y movimientos hasta que se pudo acordar con integrantes de la Cooperativa Hincapié, que tenía un local vacío con instalaciones completas —en el que funciona el Centro Juvenil Comunitario El Puente, que, debido a la emergencia sanitaria tenía sus actividades suspendidas—, algunas

13 La Cooperativa Hincapié es una cooperativa constituida en 2012 por profesionales del área educativo/social. La cooperativa gestiona el Centro Juvenil El Puente en la Ciudad Vieja, el Centro Juvenil Capurro, el Centro Juvenil Bella Italia y Aulas Comunitarias en Piedras Blancas y en Ciudad Vieja. Dado que suspendieron las actividades previstas y que tenían un local vacío en Ciudad Vieja, lo ofrecieron, así como horas del equipo técnico para sostener algunos espacios de la radio.

14 Radio Pedal surge en 2015 como un medio de comunicación multiplataforma horizontal, cooperativo y descentralizado, basado en los principios de la economía solidaria y del asociacionismo, y cuenta con local propio en la calle San Salvador, y, dado el vínculo con Vilardevoz, desde sus inicios enseguida respondieron de forma afirmativa a la solicitud de usar sus instalaciones.

horas de educadores y muchas ganas de colaborar con Vilardevoz. Este acuerdo implicó cumplir con que a cada espacio de encuentro podían concurrir hasta cinco personas, lo que llevó a priorizar la presencialidad de quienes estaban en situación de calle y la conectividad.

Los encuentros presenciales se desarrollaron durante cuatro meses, tres veces por semana. En ellos, además de los integrantes de Vilardevoz participaron integrantes de la Cooperativa Hincapié y del Equipo Trayectorias. Esto generó nuevos encuentros, nuevas miradas, energías renovadoras. Pasaron muchas cosas. Fue un espacio múltiple. Mientras se compartía el desayuno se hablaba de cómo se venía pasando y cómo nos sentíamos. Hubo momentos *desestructurados*, momentos lúdicos (en El Puente tienen varios juegos), momentos para leer alguna cosa, para tocar algún instrumento, para cuidar las plantas (que tienen varias), momentos para descansar y para contemplar en silencio el sol de la mañana. También los hubo más estructurados, con conversaciones sobre los impactos de las medidas que se fueron tomando, sobre el efecto del *vaciamiento* de los espacios públicos, sobre el miedo de la gente, sobre cómo nos iban afectando la pérdida del contacto físico y las nuevas formas de saludos, entre otros muchos temas. Se participó de las caóticas asambleas de la radio por Zoom, se escribieron artículos para el boletín y —fundamental— se organizaron almuerzos. ¿Qué comemos? ¿Quedó algo del otro día? Esto implicó hacer la lista de lo que se precisaba, ir a hacer las compras, cocinar y dejar todo lo más limpio posible. Se comía rico en El Puente. Era tiempo compartido, de trabajo y de convivencia. ¡Qué difícil es por momentos la convivencia! En ese aprendizaje continuamos, intentando hacer de este mundo algo que se pueda compartir...

Segundo momento. Radio Pedal

En junio de 2020 las actividades educativas, que estaban suspendidas en Hincapié, comenzaron a volver gradualmente a la presencialidad. Ello implicó volver a buscar un espacio para reunirse y Radio Pedal nos ofreció en préstamo su local para reunirnos los jueves y sábados de la mañana.

En estos espacios se daban instancias de intercambio sobre la situación de la pandemia, la de la radio en tanto medio de comunicación y colectivo, y sobre situaciones individuales de los participantes; nos conectábamos a asambleas extendidas con el resto del equipo y con los participantes de Vilardevoz, de forma virtual. Asimismo, hacíamos producciones escritas para alimentar el boletín semanal y producciones radiales para la salida al aire. También se leía el boletín semanal y se escuchaba por internet la salida al aire de los sábados de mañana, como forma de acceder y evaluar parte de lo trabajado en la semana por los participantes. Por otro lado, Radio Pedal y Vilardevoz se abocaron a una campaña de donaciones de termos, mates, yerba, tabaco, hojillas y toallas higiénicas tanto para los

participantes de la radio como para usuarios internados en el hospital Vilardebó y de algunos refugios del MIDES. También se precisaban guitarras así como muebles y artículos necesarios para ayudar a un compañero de la radio al que en plena pandemia se le adjudicó una vivienda del Banco de Previsión Social (BPS) con la que pudo salir del sistema de refugios del MIDES.

Al estar físicamente en Radio Pedal, Vilardevoz se sumó además a otras actividades organizadas por ellos, como la feria de trueque.

La pandemia 3.

Salidas al aire de emergencia

Como ya se mencionó, otro de los problemas que se presentó al no poder acceder al local de la radio en el hospital fue no tener acceso a los equipos necesarios para la salida al aire. Por esta razón, tuvimos que suspender las salidas de los sábados de mañana por la 95.1 FM.

En ese momento se optó por hacer salidas *de emergencia* solo por internet y grabadas. Como colectivo, suspender las transmisiones no fue una opción. Algunos de sus programas habituales como la Mesa de Bienvenida y la Mesa de Noticias fueron realizadas por medio de mensajes grabados tanto en formato de saludos como de lectura del boletín semanal. Poco a poco comenzaron a realizarse entrevistas grabadas para pensar cómo se estaba viviendo la pandemia desde diversas organizaciones y poder visibilizar cómo estaban llevando esta situación. Saber de otras *radios locas* permitió, por ejemplo, compartir las realidades de países como Argentina, Costa Rica o Portugal.

De esta manera, Vilardevoz logró mantener su salida al aire de todos los sábados, llevada a cabo a partir de la reorganización de la producción radial, que incluyó pasar algunos programas ya emitidos de entrevistas a músicos y actores sociales. La producción de entrevistas no paró, aunque se cambió su formato. Gracias a que WhatsApp no tiene límite de minutos en sus audios, se pudieron dar por allí un sinfín de intercambios que inauguraron el trabajo *a distancia* en esta radio. Sábado a sábado se siguieron emitiendo noticias tanto nacionales como internacionales, gracias al trabajo de investigación y a audios grabados para luego unir y lanzar al aire. Cabe destacar que varias personas que participan en la radio no conocían o no entendían cómo funcionan ciertos aspectos de la tecnología, lo que implicó que los equipos de trabajo, tanto de Trayectorias como de Vilardevoz, estuvieran disponibles para enseñar a usar botones, micrófonos y pantallas.

La participación de la audiencia tampoco se limitó única y exclusivamente a la Mesa de Bienvenida, sino que participó en varias campañas, desde el Especial Día del Libro, en la que conocimos sus voces mediante el poder compartir poemas y cuentos.

Entre marzo y julio se llevaron adelante 14 salidas al aire que Vilardevoz denominó *de emergencia*. Para todos los que participamos en sacar la radio adelante, las salidas grabadas de los sábados fueron una de las formas que tuvimos para no perdernos, para mantener la comunicación entre nosotros y acompañarnos. Los grupos de WhatsApp colaboraron mucho en esta etapa y se crearon grupos específicos para la producción de la salida al aire y del boletín digital. En esta nueva forma de trabajo, el equipo y los participantes de Vilardevoz tuvieron que rediseñar roles y tareas, al pasar de lo presencial a lo virtual, lo que implicó tanto a su vez el desarrollo de nuevas habilidades digitales como el uso de plataformas virtuales (como Zoom o Jitsi) para poder encontrarnos y seguir planificando las actividades para ese año tan particular.

Otras estrategias se generaron desde la producción del boletín semanal de Vilardevoz, en el que se publicaron las actividades a las que se buscaba asistir en estos tiempos de pandemia. Hacer el boletín implica trabajo de investigación, de producción escrita y de edición, lo cual se hizo mediante videoconferencias, mensajes y llamadas telefónicas y se volvió por momentos una tarea tediosa, de constantes intercambios que fueron poblando la sección del boletín Redes y Movimientos, donde se publican las actividades de colectivos amigos. También, y como característica de este tiempo, se difundieron campañas de donación, de localización de ollas solidarias, entre otras estrategias de contención y asistencia.

El recrudescimiento de las medidas por la pandemia y el aumento de algunas vulneraciones requirieron la participación activa de la sociedad para mitigar el impacto socioeconómico de esta coyuntura. Como colectivo, Vilardevoz se sumó a distintas campañas (como Cuarentena sin Casa del colectivo NITEP)¹⁵ o donaciones para ollas populares, en el entendido de que el compromiso por visibilizar y transformar la realidad es de todas y todos.

La pandemia 4.

La conectividad en la radio

Esta pandemia se vio caracterizada por la explosión del uso de redes sociales y recursos digitales para estar conectados ante las medidas de confinamiento y de cuarentena para evitar el contagio de covid-19, cuya característica es ser peligrosamente contagiosa, aspecto que comparte con la imagen del loco peligroso, de la locura como contagiosa y del encierro como solución.

El virus se propaga por el mundo y con él la máquina *infodémica* se propaga por las redes sociales, la prensa y por los medios de difusión masiva. Allí se vio que circula un exceso de información respecto al virus en el que resulta

¹⁵ Ni todo está perdido (NITEP) surge a fines de 2018. Es un colectivo integrado en su mayoría por personas en situación de calle que genera varias acciones para visibilizar y modificar la realidad de las personas en esta condición.

complicado distinguir los hechos de las noticias falsas y donde los medios tradicionales tienden a reproducir la información muchas veces desde una postura alarmista y unilateral.

¿Y dónde quedan en esta crisis la voz y las opiniones de aquellos que no tienen forma de cuidarse desde casa porque no la tienen; la de los excluidos; la de aquellos que ya viven el encierro con anterioridad? En estos momentos en los que lo colectivo pasa a un segundo plano para cuidar lo individual, los medios comunitarios como Vilardevoz pudieron generar y difundir contenidos creados por los miembros más vulnerados de la sociedad, fomentando a la vez derechos humanos como la comunicación y la libre expresión.

Parece buen momento para recordar que existen por suerte otros medios de comunicación, como las radios y medios comunitarios, que producen otro tipo de información y de contenidos, que contemplan la realidad actual desde otra mirada, lo que contribuye de una forma más positiva a la salud de la comunidad (Radio Vilardevoz, 2 de abril de 2020).

Por otro lado, el exceso de información se contrasta con la realidad de aquellas personas que encuentran diversas limitantes para acceder a la información en un mundo cada vez más digitalizado. En ese sentido, el acceso a la información se reconoce como una parte esencial del derecho a la salud (Amnistía Internacional, 2020). La necesidad de acceso a internet dejó relucir algunas desigualdades. En el mapeo que hicimos, se vio que un poco más del 50 % de los participantes del colectivo Vilardevoz no tiene acceso a internet ni espacios ni medios para conectarse o que no tienen los conocimientos informáticos para poder hacerlo, lo cual además afecta las posibilidades de estar informado, de saber qué está pasando. ¿Por qué está cerrada la radio? ¿Dónde se están juntando? ¿Qué es un virus? ¿Es real lo que está pasando o es una locura? Estas preguntas llevaron a pensar sobre distintos tipos de desigualdades y sobre la importancia de que existan espacios donde se pueda participar y estar *conectado*.

Pero ¿cómo nos conectamos? Desde la radio se propiciaron espacios para tratar de responder estas preguntas desde la información brindada por fuentes confiables y a su vez desde la experiencia y el saber colectivo, incentivando el diálogo, el análisis, el encuentro con la otra persona en una situación compartida de incertidumbre ante la pandemia. Para los equipos, tanto el de Vilardevoz como el de Trayectorias, implicó además poder acompañar y contribuir a la concreción de propuestas tanto individuales como colectivas a partir de esta información ya que

Todas las personas y comunidades afectadas tienen derecho a información clara, accesible, oportuna y significativa sobre la naturaleza y el grado de la amenaza a la salud, a información sobre las posibles medidas que se tomen para mitigar

los riesgos, a información de alerta temprana sobre las posibles consecuencias futuras y a información sobre las iniciativas de respuesta en curso (Amnistía Internacional, 2020, p. 5).

Asimismo, desde las formas de divulgación que tiene la radio destacamos el boletín semanal que, por su formato escrito, cumple además con la función de oficiar de memoria de lo andado además de brindar información a la población en un formato claro, sencillo y accesible y en el que también se aportó a la desmitificación sobre algunos aspectos del virus. Esto se muestra en la columna «Ojo con los Rumores» donde se dice que

Anda circulando por las redes que existe un medicamento contra el coronavirus. Eso NO es cierto lo ÚNICO que puede curar este VIRUS, es una vacuna, la cual aún no existe. Los laboratorios importantes están tratando de encontrar la vacuna, la cual podría estar pronta en 18 meses más o menos... Por eso decimos ojo con los rumores y recomendamos ir a las páginas oficiales para informarse porque en tiempos de coronavirus, como en todos los tiempos, informarse bien es importante (Radio Vilardevoz, 2 de abril de 2020).

Además del acceso a la información, otro punto crucial fue mantenerse conectados y poder acompañar a los participantes de Vilardevoz que no tenían cómo acceder a redes virtuales. Con los que si accedían se generaron estrategias de intercambio, una de las cuales consistió en la creación de grupos de WhatsApp con aquellos participantes que tenían acceso a celulares. Así se refleja en el comunicado emitido por Vilardevoz al inicio de la pandemia:

Les contamos que por parte de la radio estamos realizando grupos de trabajo vía WhatsApp con las personas del colectivo para que el aislamiento solo sea físico y no afectivo, de esta manera todas/os poder llevar la cuarentena de la mejor manera. También estamos en articulación con demás colectivos de usuarios y actores de los organismos públicos para tratar de aportar en esta situación (Radio Vilardevoz, 19 de marzo de 2020).

Estas conexiones digitales permitieron continuar sosteniendo los acompañamientos que se realizan desde Vilardevoz con cada participante, buscando indagar en cómo cada uno transitaba la pandemia, las necesidades que iban surgiendo, las redes con las que contaban, y a su vez fortalecer las redes desde el colectivo. Así se describe en el Boletín Semanal de abril de 2020:

Es así que, en estos 17 días, en ese grupo 16 personas estamos compartiendo sentires, discutiendo sobre las noticias que nos van llegando, escribiendo textos

y grabando audios. También nos pasamos chistes, recetas, actividades y canciones. Paralelamente, cinco compañeros de la radio durante el día están yendo a Cooperativa Hincapié, ya que viven en refugios y durante el día no tenían donde estar. Desde ahí y con el apoyo de coordinadores de la cooperativa, que son como diez, se han grabado algunos programas, saludos, han cocinado, vieron películas y se mantiene el contacto y el afecto que es muy importante en estos tiempos. Luego está el grupo de producción y del equipo, de 12 personas, que realiza coordinaciones sobre seguimientos así como acompañamientos a las producciones para que salga el boletín y la salida al aire de forma semanal (Radio Vilardevoz, 2 de abril de 2020).

A su vez, esto fue un desafío para todos los integrantes del colectivo, ya que implicó desarrollar una nueva modalidad de acompañamiento que, como dice Alba Villalba, por momentos fue «Enloquecedora-mente virtual», dado «que la necesidad lo hacía urgente, pertenecer y ejercer el activismo» (Radio Vilardevoz, 17 de diciembre de 2020).

La pandemia 5.

Regresar al hospital 2020 e irse de nuevo en 2021

A mediados de 2020 se permitió el retorno a las actividades dentro del hospital bajo un nuevo protocolo sanitario. Este protocolo incluyó la cantidad de personas que podían ingresar, la aplicación del *triage* al ingresar, no poder estar en los patios (cuando reunirse al aire libre está recomendado) y la solicitud de que las personas no circularan solas por la institución, ni siquiera para ir al baño. Vilardevoz no retomó su espacio de fonoplatea abierta ni el patio multiexpresivo, así como tampoco aceptó que las personas tuvieran que ir acompañadas al baño por el solo hecho de ser *usuarias*.

No dejamos de lado lo que es el protocolo con el tema de la pandemia, y la nueva normalidad, pero en definitiva está muy restringido el acceso, realmente nos alerta, nos preocupa, nos pone mal. Nuestros compañeros participantes incluso tienen la dificultad de lo que significa ese entrecruce de pobreza y locura; y a veces se quedan muchos afuera sin poder acceder [...] a la comida porque pueden entrar de siete a diez participantes (Villalba, 2020, 39:22).

El hospital se mantiene en alarma, buscando no repetir otro foco de contagio dentro de la institución. La hipervigilancia, el miedo al otro, al de *afuera*, al que vive en calle queda justificado en tiempos de pandemia. El adentro/afuera que costó tanto desdibujar en el marco de producir alternativas a lo manicomial se volvía a fortalecer resguardado en la protección de las personas internadas de los

peligros del coronavirus. En estos momentos en los que la circulación se restringe las necesidades apremian, y comienza a crecer nuevamente la idea del otro peligroso... Ya no *el loco, el puto, el anormal*, como trabajó Foucault, sino el que tiene o porta covid-19. El mundo enloquece y la historia se repite: ante el desconocimiento, el aislamiento; el encierro y el aislamiento como respuestas a la primera pandemia de este siglo.

Es así como las actividades de la radio se reiniciaron dentro del hospital, pero con la falta de las compañeras y compañeros que estaban internados en él y también la de aquellos otros internados en otras instituciones similares. En ese momento de apertura, de movilidad, cuando los espacios se empezaron a abrir y nos volvíamos a encontrar, vimos que no era igual para aquellos que continuaban institucionalizados y surgían así nuevas dicotomías, entre las cuales la más significativa en tiempos de internet parecía ser la de conectados/no conectados.

Con la vuelta a la presencialidad, y en tanto las medidas de aforo reducido no implicaron abandonar el contacto con aquellos que podían quedarse en sus casas, se instaló una doble modalidad de trabajo (presencial y a distancia) para garantizar la participación, la compañía y la producción contenidos. Vilardevoz no paró, incluso festejó su cumpleaños y lo hizo adecuándose a las modalidades del momento. Así celebró realizó su aniversario vía Zoom y con aforo reducido.

Cumplimos 23 años en un año lleno de cambios, dificultades y retos y ya que no podíamos encontrarnos físicamente por la pandemia decidimos juntarnos en un súper Zoom! Durante cuatro horas estuvimos con más de setenta amigas, amigos e integrantes de diferentes colectivos con los que estuvimos celebrando, recordando y hasta llorando. Y es que cumplir años hace que se revise lo recorrido y, en definitiva, que muchas cosas vuelvan a pasar por el corazón como diría Galeano cuando refiere a recordar (Radio Vilardevoz, 24 de diciembre de 2020).

También se participó de otras actividades como en las del 10 de octubre, en el marco del Día Mundial de la Salud Mental. Desde el Equipo Trayectorias se propuso aprovechar la invitación del Servicio Paz y Justicia (Serpaj) y de la INDDHH para formar parte de la *Campaña Salud Mental 2020: un derecho de todas las personas*, que finalizó con una feria de colectivos que en la explanada de la IM antes de la IX Marcha por Salud Mental, Desmanicomialización y Vida Digna. Para esa instancia, y según el objetivo de fortalecer los emprendimientos socioproductivos de Vilardevoz (*stand* y editorial), se pudo llegar a la feria con diversos materiales de difusión, así como algunos productos que la radio vende para ser autosustentable.

En febrero de 2021, se emitió una nueva resolución debido al aumento de casos de covid-19 que no permitió continuar con el espacio de radio dentro del hospital. La comunicación del rector de la Universidad acerca del uso de locales

universitarios por parte de escuelas y liceos (*La Diaria*, 2 de marzo de 2021) animaron al equipo de Vilardevoz a gestionar un espacio dentro de la Facultad de Psicología para poder continuar con los talleres y la salida al aire. Si bien aún no se lograba retomar el espacio de fonoplatea abierta, estar dentro de la Facultad permitía cierta permeabilidad en el acceso y el uso del espacio. Un ejemplo de esto fue poder contar luego de un año con algunos invitados/as presenciales en la salida al aire, con los cuidados correspondientes. Salir del hospital implicó para el colectivo dejar un espacio de resistencia. Los compañeros internados aún no lograban asistir y continuaban en cuarentena.

El espacio dentro de la Facultad también ha implicado buscar opciones para los almuerzos de los días de funcionamientos (jueves, viernes y sábados), comida que era garantizada desde el hospital y con la cual los participantes cuentan. Para esto también se recurrió a las redes de la radio y se logró coordinar y contar con el apoyo del Centro de Estudiantes Universitarios de Psicología, que se organizó para cocinar los almuerzos para el espacio de los sábados. Igualmente, se gestionó el apoyo del Mercado Popular de Subsistencia, que aportó los desayunos en las actividades de la semana.

Remarcando la importancia de tejer redes y la unión de los colectivos, ya que sin estos y sin comunicación alternativa no sería posible sobrellevar esta crisis económica-pandémica. Lo que nos queda es tejer redes y unir en aprendizajes, intercambios y buena salud mental con locura radial (Radio Vilardevoz, 30 de abril de 2021).

Algunas consideraciones acerca de nuestra práctica extensionista en pandemia

Es raro, porque estoy pasando bien, pero no como quisiera. [...] La biblioteca está cerrada, la biblioteca nacional... hasta las Iglesias [...] y me siento un poco perdido porque mientras no estoy en el refugio voy y vengo. Ahora ni siquiera hay comida en las volquetas, yo a veces consigo para comer en las volquetas o en los tachos una botella de Coca-Cola o algo que la gente pasa y tira, pero como la gente está en su casa, no sale... (Willy Vallejo citado en Fierro, 2020).

El *no saber* que generó la pandemia fue inédito: ¿cómo articular una práctica de extensión con el colectivo vilardevociano que se condijera con los objetivos esperados y a la vez se sostuviera en las condiciones de contingencia generadas por la pandemia? ¿Qué hacer con el encierro como universitarios desde el propio encierro?

La necesidad de desdoblarnos y ponernos en función de la tríada extensión-investigación-enseñanza fue de suma importancia para aprehender el saber desde una posición ético-reflexiva que reconoce sus alcances sin perder de vista sus limitaciones. Cómo acomodarnos desde el lugar de docente-estudiante-egresado para extender nuevas prácticas no solo supone una revisión de las tareas, sino también un diálogo junto con todas las partes involucradas. Al decir de Marcelo Percia (2004), formar equipos se trata de un *impoder* compartido que permite la deliberación frente a la incertidumbre o a lo que no tiene solución. La toma de decisiones, como pasantes, coordinadores, participantes, integrantes de un proyecto, fue sumar las voces con algunas certezas: la radio tenía que seguir. A partir de allí se reconocieron ciertas imposibilidades del ambiente para jugar con la construcción de posibilidades y respuestas concretas. Para ello, no perder de vista el sentido y el propósito del colectivo Vilardevoz resultó vital. No dejar de salir al aire ni de tejer redes significó poder construir nuevas formas de extender la escucha, la conexión, el lazo social. Así, podemos hablar de extensión en tanto acción y efecto de *extensionar*; extenderse con preguntas, con o sin certezas, ubicados en un espacio sin pretensiones de invadirlo y quedarnos allí; *extensionar* para democratizar la palabra, aun cuando es difícil encontrarle el sentido, aun cuando las circunstancias tampoco lo encuentran.

De ahí nuestro rol de actores universitarios, que orientamos nuestras teorías y saberes hacia nuevas realidades que nos exigen interpelar lo que pensamos y practicamos. Democratizar el saber, en prácticas que amplifican la voz de quienes no la tienen, implicó en estas circunstancias resignificar la historia de un colectivo que nació resistiendo el encierro y sus lógicas más perversas y darle un nuevo sentido en clave de pandemia. De este proceso continuo, colectivo y espiralado, devienen nuevos aprendizajes que potencian construcciones, reconstrucciones y deconstrucciones teóricas.

La fuerza del trabajo colectivo, con sus vaivenes, sus contradicciones y tensiones constantes, existe, permanece y lucha. Asumir el desafío de participar en Vilardevoz no es tarea sencilla, sobre todo dentro del predio del hospital, donde lo característico no es la red comunicacional entre actores, sino la falta de esta (Moffat, 1988), y más aún en un momento social e histórico en el que el encierro y la falta de comunicación son parte de la cotidianeidad de todas y todos.

El encuentro colectivo irrumpió para problematizar la vida a partir del trabajo con las circunstancias del medio y las contingencias del diario vivir. Así se reinventaron las posibilidades para *devenir otros*, mediante la *re-creación* de los espacios y la extensión de la mirada hacia nuevos territorios. Convocar a la locura, darle voz y amplificarla, es poner la subjetividad en acción de aquellos que por tanto tiempo permanecieron espectadores de sus propias vidas (Rolnik, 2001). De su relación con el mundo (activa, protagonista y necesaria), se movilizan y flexibilizan

las condiciones de existencia, a través de una propuesta disruptiva y sensible a un mundo cargado de intensidades que todas y todos experimentamos.

Sin embargo, en estas circunstancias las dificultades para vivir con dignidad se profundizaron. La falta de acceso a recursos —materiales, económicos, digitales, sociales— visibilizó una realidad que persiste y agrieta las brechas sociales, el estigma y la posibilidad de transformar colectivamente. Si bien no desconocemos que esta realidad nos afecta y golpea con dureza, pudimos sentir que la Universidad, a través de nuestra práctica, contribuyó a generar entramado social, así como a buscar soluciones a los diversos problemas que se iban presentando. Asimismo, sumar sentidos, cuerpos, voces aportó a que Vilardevoz no dejara, entre otras cosas, de transmitir.

Figura 1.

Previa del colectivo Vilardevoz para la VIII Marcha por Salud Mental, Desmanicomialización y Vida Digna, 10 de octubre 2020



Fuente: Radio Vilardevoz

Poner la vida en el centro es potenciar los cuerpos, en el entendido de que la ética no es ni un fin ni un principio estático, sino que se encuentra en el movimiento (Fariña, 2000). El movimiento de nuestra práctica extensionista fue tener presente que «La causa de los locos no admite la menor demora», como dice uno de los eslóganes de la radio, así como saber que la salud está inexorablemente ligada a los derechos humanos. Como colectivo y como equipo asumimos el compromiso por el buen vivir y por la dignidad de todos y todas, porque entendemos que la justicia social también implica lucha por un mundo sin manicomios y para ello hay que construir alternativas. La pandemia nos mostró que ante una emergencia sanitaria lo que nos mantuvo «cuerdos» fue poder seguir apostando a la generación de prácticas emancipatorias, en las que, como plantea José Luis

Rebellato (2000), «la validez de la dignidad es parte sustantiva de las luchas de resistencia» (p. 29).

Figura 2.

VIII Marcha por Salud Mental, Desmanicomialización y Vida Digna, 10 de octubre 2020



Fuente: Radio Vilardevoz

Referencias bibliográficas

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2020). *Respuestas a la enfermedad por coronavirus (covid-19) y obligaciones de los estados en materia de derechos humanos: observaciones preliminares* [en línea]. Recuperado de <<https://www.amnesty.org/download/Documents/POL3019672020SPANISH.pdf>>.
- BARONI, C. (2020). *Una cartografía antimanicomial. Aportes de Radio Vilardevoz al proceso de desmanicomialización en Uruguay (1997-2017)* (Tesis de Doctorado, Universidad de la República, Montevideo) [mimeo].
- BARONI, C., y CARDOZO, D. (2017). Proyecto Emprendimientos Socioprodutivos, Desmanicomialización y Ciudadanía. [Informe. Llamado Semilleros de Iniciativas Interdisciplinarias 2015]. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <<https://www.ei.udelar.edu.uy/grupos-financiados/sigla-acronimo/emprendimientos-socioprodutivos-desmanicomializacion->>.
- BARONI, C., JIMÉNEZ, A., MELLO, S., y VIÑAR, M. (2012). Extensionando con locura. En COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (Ed.), *Apuntes para la acción II. Sistematización de experiencias de extensión universitaria* (pp. 61-87). Montevideo: Nordan. Recuperado de <<https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Apuntes-para-la-accio%CC%81n-II.pdf>>.
- BARRÁN, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 1*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BASAGLIA, F. (2008). *La condena de ser pobre y loco: alternativas al manicomio*. Buenos Aires: Topía Editorial.

- FARIÑA, M. (2000). La ética en movimiento. *Fundamentos en Humanidades*, 1(2), 11-16. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/184/18400202.pdf>>.
- FIERRO, J. (2020). *Cuarentena sin casa* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RoKOGbo1mwY&list=RDRoKOGbo1mwY&index=1&tab_channel=JorgeFierro>.
- FOUCAULT, M. (1990). *Historia de la locura en la época clásica. Tomo I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GOFFMAN, E. (2004). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales* (8.ª ed). Buenos Aires: Amorrortu.
- JIMÉNEZ, A. (2000). La máquina de hablar. En C. BARONI (Comp.) (2010). *Radio Vilardevoz*. Recuperado de <https://www.academia.edu/39743001/Radio_Vilardevoz>.
- LA DIARIA (2021, marzo 2). Liceales comenzaron clases presenciales en edificios de la Udelar. *La Diaria*. Recuperado de <<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/3/liceales-comenzaron-clases-presenciales-en-edificios-de-la-udelar/>>.
- MOFFATT, A. (1988). *Psicoterapia del oprimido*. Buenos Aires: Humanitas.
- PERCIA, M. (2004). *Deliberar la psicosis*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- RADIO VILARDEVOZ (19 de marzo de 2020). Comunicado: cierre de la fonoplatea abierta y situación del Hospital Vilardebó en *Boletín*. Archivo de Radio Vilardevoz: Sección documentos digitales.
- RADIO VILARDEVOZ (19 de marzo de 2020). *Boletín*. Archivo de Radio Vilardevoz: Sección documentos digitales.
- RADIO VILARDEVOZ (26 de marzo de 2020). *Boletín*. Archivo de Radio Vilardevoz: Sección documentos digitales.
- RADIO VILARDEVOZ (2 de abril de 2020). *Boletín*. Archivo de Radio Vilardevoz: Sección documentos digitales.
- RADIO VILARDEVOZ (8 de mayo de 2020). *Boletín*. Archivo de Radio Vilardevoz: Sección documentos digitales.
- RADIO VILARDEVOZ (17 de diciembre de 2020). *Boletín*. Archivo de Radio Vilardevoz: Sección documentos digitales.
- RADIO VILARDEVOZ (24 de diciembre de 2020). *Boletín*. Archivo de Radio Vilardevoz: Sección documentos digitales.
- RADIO VILARDEVOZ (30 de abril de 2021). *Boletín*. Archivo de Radio Vilardevoz: Sección documentos digitales.
- REBELLATO, J. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.
- ROLNIK, S. (2001). ¿El arte cura? [en línea]. Recuperado de <http://www.medicinayarte.com/img/rolnik_arte_cura.pdf>.
- URUGUAY (2017). Ley n.º 19.529: Ley de Salud Mental. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19529-2017>>.
- VILLALBA, A. (2020). [Entrevista en *TV Ciudad*] Salud mental: la otra pandemia [Episodio de serie de televisión]. En *La letra chica* (27 de agosto de 2020). Recuperado <<https://www.youtube.com/watch?v=Gv7TCM9UPPw>>.

Sección II
Efectos de la pandemia
para los contextos educativos

Interrupciones y tejidos en pandemia. El trabajo del maestro y del asistente territorial en el Programa Maestros Comunitarios¹

ELOÍSA BORDOLI² Y MARTÍN FABREAU³

Introducción

El tiempo excepcional y distópico que la pandemia ha provocado se asocia a una catástrofe en tanto acontecimiento que irrumpe y establece una discontinuidad, una ruptura. No es que en el capitalismo tardío que erosiona sistemáticamente el ecosistema no se previera la posibilidad de una propagación zoonótica directa al ser humano de un microorganismo como el SARS-CoV-2 o la introducción de este virus al *Homo sapiens* por medio de un huésped intermediario o alguna de las otras hipótesis que los científicos indagan en la actualidad en torno al origen de la pandemia. La catástrofe, acontecimiento que irrumpe, se diferencia de una crisis en tanto sucede en el presente y disloca, desacomoda. Esta dislocación genera incertidumbres y temores al tiempo que muestra la fragilidad de la condición humana. También se ponen en evidencia y se profundizan las desigualdades persistentes o estructurales y las nuevas, asociadas a las diferencias y particulares de los diversos grupos sociales (Fitoussi y Rosanvallon, 2010). En este tiempo excepcional se exponen las injusticias e inequidades económicas, socioculturales y de acceso a la educación de los sujetos. De este modo, la herida infligida al pleno goce de los derechos de todos los sujetos en tanto tales (Rancière, 2014) se acrecienta

- 1 Los autores deseamos agradecer a los maestros comunitarios con quienes hemos compartido numerosas instancias de trabajo conjunto en los últimos tiempos y en particular en 2020. Asimismo agradecemos especialmente los aportes de los compañeros de la Coordinación Nacional del Programa de Maestros Comunitarios (PMC): Ana Celia Le Pera de Horta (coordinadora), Teresa Nogués y a las asistentes territoriales Mónica Grosso, Noel Cordano y Victoria Méndez.
- 2 Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República, Uruguay. <eloisabordoli@gmail.com>
- 3 Asistente Territorial, PMC, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República, Uruguay.

al tiempo que nos interpela y nos exige la búsqueda de alternativas más humanas e igualitarias.

Específicamente en el terreno educativo en Uruguay, el 14 de marzo de 2020, el cierre físico de los establecimientos escolares produjo una discontinuidad en la dinámica educativa y familiar en tanto lo escolar opera como ese *lugar otro* que regula las infancias al tiempo que organiza los contextos familiares y sociales (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], Consejo Directivo Central [Codicen], 2020).⁴ En otros términos, con el cierre de las escuelas se estableció un hiato en las formas modernas de transmisión intergeneracional de la cultura. La cotidianeidad de la relación pedagógica se interrumpió al cerrarse el espacio habilitante de la copresencia de docentes y estudiantes, y esto exigió a los maestros diversos movimientos de búsqueda por reestablecer el vínculo con los niños y con sus familias, así como el empleo de herramientas y plataformas virtuales.

En clave comparativa con los países de la región, el pequeño país del sur se encontraba en mejores condiciones para la conectividad y el trabajo educativo virtual. En este sentido, cabe recordar que en 2007 se inició un proceso de inclusión digital de estudiantes por medio del Plan Ceibal⁵ y en 2011 la extensión de fibra óptica a cargo de ANTEL, la empresa de telefonía estatal. Ambas políticas se configuran en condiciones *sine qua non* para el acceso y uso educativo de las tecnologías.⁶ No obstante, durante estos meses de pandemia las brechas digitales se han puesto en evidencia, de forma descarnada, mostrando que no todas las

4 «El 13 de marzo de 2020 se reportó oficialmente el primer caso de covid-19 en Uruguay. De forma inmediata el gobierno nacional decretó la emergencia sanitaria nacional y un cierre parcial de fronteras con los países declarados en riesgo, suspendió los espectáculos públicos y exhortó a la población a extremar las medidas de higiene personal y a restringir la circulación, fundamentalmente a aquellos quienes presentaran síntomas o hubieran estado en contacto con personas con la sintomatología de covid-19. Un día después, el gobierno dispuso la suspensión por 14 días de las clases en centros públicos y privados, en todos los niveles educativos, y organizó un mecanismo para garantizar la alimentación diaria a los y las estudiantes que almuerzan normalmente en los centros educativos.» (Unicef, 2020, p. 10).

5 El Plan Ceibal trasciende los programas denominados One Laptop Per Child en tanto que en el marco de este se ha desarrollado, en articulación con la ANEP, una política sistemática de actualización docente y ha implementado un conjunto significativo de recursos y programas educativos, así como de formación en servicio de los docentes. Según se consigna en su sitio web, este tiene por finalidad la inclusión e igualdad de oportunidades y fue creado con «el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño, niña y adolescente que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a internet gratuita desde el centro educativo. Además, el Plan Ceibal provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender (Plan Ceibal, s.f.).»

6 Diversos autores trabajan en torno al incremento de las desigualdades educativas a partir del acceso y empleo de las tecnologías en las escuelas. En esta línea se plantea la existencia de brechas digitales de primer, segundo y tercer orden. Esta última refiere a las diferencias entre los establecimientos que ofrecen tecnologías con un abordaje pedagógico y aquellos que lo omiten

ceibalitas están en condiciones en la actualidad y que un extenso número de hogares no cuenta con conexión o tiene una inestable.

En este trabajo, también es pertinente recordar que en 2005 se creó el PMC en la órbita del CEIP de la ANEP y así surgió el trabajo socioeducativo que sus docentes han ido configurando en los tres lustros precedentes. La focalización en este programa así como en la figura del comunitario no son arbitrarias, sino que revisten relevancia en este tiempo distópico, de intermitencia de la presencialidad, de (des)vinculación escolar y (des)conexiones. Como analizaremos, el maestro comunitario (MC) se ha caracterizado, entre otras cosas, por su conocimiento del territorio y de las familias de los escolares. Este rasgo diferencial lo ha ubicado como una pieza central en el restablecimiento del vínculo de los niños y las familias con la escuela. También interesa recuperar otra característica singular de este programa: su capacidad de tejer y tender redes en el marco de las escuelas, con sus pares, con las familias, con otras instituciones y con otros profesionales. Esta característica le ha permitido al PMC una plasticidad especial y lo ha dotado de una capacidad para repensarse y recrearse en función de los nuevos desafíos que la tozuda realidad impone. En este marco, desde hace más de una década, la FHCE de la Universidad de la República ha estado colaborando con el programa por medio de la figura de los asistentes territoriales (AT).⁷ En 2020, las escuelas y los territorios en los que trabajaron de forma complementaria los MC y los AT tuvieron mejores resultados en el diseño de estrategias que permitieron la identificación y ubicación de los niños que no se conectaban con los maestros de clase.

En este particular tiempo, conmocionado por los múltiples efectos de la pandemia, este trabajo tiene como objetivo visitar el PMC, su figura central, sus líneas de intervención socioeducativas, así como el aporte que los asistentes territoriales han hecho en más de una década de trabajo conjunto. La relevancia actual de analizar y reflexionar sobre este programa se ubica en tres acontecimientos. En primer lugar y como indicamos, el PMC ha tenido un rol central en la ubicación de los niños y familias que se desvincularon con el cierre de las escuelas el 14 de marzo del año pasado. En segundo lugar, el programa y sus figuras, en virtud de su modo flexible y reticular de trabajo, posibilitaron el zurcido del lazo de un

(Fernández Enguita, 2020). La condición *sine qua non*, tener o no una ceibalita en condiciones y acceso a internet alude al establecimiento de una brecha digital de primer orden.

7 Al amparo del convenio marco de la Udelar y la ANEP firmado el 27 de marzo de 2006, el 15 de junio de 2010 se firmó el primer convenio específico FHCE-Codicen para la contratación, por medio de un llamado público, de cuatro AT que trabajarían en el marco del PMC. En el convenio que se renovó el 28 de diciembre de 2011 se establecía que: «El Consejo de Educación Primaria de la ANEP con el apoyo del Ministerio de Desarrollo Social ha implementado el Programa de Maestros Comunitarios con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de todos los niños que asisten a las escuelas públicas de nuestro país. Esta estrategia se enmarcó en las políticas educativas del CEIP de la ANEP para el quinquenio 2005-2009 y se confirma su continuidad en el Plan de Acción 2010-2015 que explicita la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA)» (ANEP, Codicen y Udelar, FHCE, 2011, p. 1).

número significativo de familias y niños que se habían desatado de la trama escolar. En tercer lugar, y de modo paradójico en relación con lo indicado antes, el PMC está sufriendo un recorte significativo vinculado a las condiciones laborales de sus docentes y a los AT. En febrero de 2021, las autoridades del CEIP citaron a los MC a las escuelas con el objetivo de identificarán ámbitos cercanos a los establecimientos educativos que pudieran oficiar de aulas móviles o provisorias para el dictado de clases en tanto las pautas sanitarias, vinculadas al aforo y al distanciamiento físico, exigían la instalación de trescientas aulas nuevas. Increíblemente, en el mismo mes de febrero en que los MC, por su conocimiento del territorio, asistieron a dar cumplimiento con lo solicitado por las autoridades, estas decidieron que estos maestros, a partir de 2021, no cobrarán más los meses de febrero. En consonancia con la vulneración de los derechos laborales de los maestros y la política de ajuste las actuales autoridades de Primaria adeudan dos partidas del convenio vigente de trabajo mantenido con la FHCE mediante el cual se abonaban los salarios de los asistentes territoriales del PMC.

En función de lo señalado, este texto se estructura en cuatro apartados. En el primero, «Surgimiento y figuras», se procura dar cuenta de las particularidades del PMC con respecto al relacionamiento interinstitucional, así como a sus figuras y líneas de intervención. En un segundo momento, en «Otra forma de tejer la red», se pone el acento en el modo organizacional y de funcionamiento del programa. Los dos primeros apartados habilitarán la comprensión del tercero, «PMC: actor clave en la emergencia sanitaria», en tanto procuran delinear los sellos de identidad del programa y su flexibilidad para redefinir los modos de intervención socioeducativa exigidos por el cierre de las escuelas. En el último, «A modo de cierre: PMC es cercanía», se ofrecen algunas reflexiones y nuevas interrogantes.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se nutre de fuentes documentales y, especialmente, del trabajo de campo efectuado por los asistentes territoriales a lo largo de 2020. El texto procura integrar alguno de los emergentes sucedidos en el marco de las coordinaciones con los MC en los nodos,⁸ en los grupos de referencia (GR)⁹ y en los trayectos de formación que se efectuaron con Ceibal, así como fragmentos de algunas entrevistas. Sin lugar a dudas, este texto deberá ser reanalizado en un mediano plazo, con la distancia que brinda el tiempo, y anhelamos que con menos urgencias y angustias que tiñen el doloroso presente.

8 Los maestros comunitarios, en función de las zonas y jurisdicciones del CEIP, se reúnen en forma periódica para planificar, coordinar y reflexionar sobre el quehacer en territorio y en sus escuelas.

9 En los GR se reúnen periódicamente representantes de los MC por nodo con directores e inspectores referentes del PMC para coordinar las tareas de la jurisdicción.

Surgimiento y figuras del Programa Maestros Comunitarios

Como hemos presentado en trabajos anteriores,¹⁰ el PMC tiene un surgimiento *sui generis* para el centenario sistema de educación primaria que le otorga a este una serie de marcas identitarias específicas. En este apartado señalaremos dos de ellas: la territorialidad y el relacionamiento interinstitucional. La figura del maestro comunitario tiene un origen exógeno, en el territorio y en una organización no gubernamental (ONG). Antes de 2005, la ONG El Abrojo¹¹ trabajaba con las familias de un barrio que había sido realojado y, específicamente, las maestras de esta organización tuvieron como objetivo revincular a los niños que no estaban asistiendo a la escuela por medio de lo que denominaban «alfabetización a cielo abierto» (Briozzo y Rodríguez, 2005, p. 21). En esta tarea incluían a las familias o a los adultos referentes de los niños como aliados pedagógicos. En 2005 la ONG redefinió un acuerdo de trabajo con el programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), con la finalidad de colaborar desde lo técnico con Primaria en el traspaso metodológico de los modos de abordar la tarea en los hogares con los niños y sus familias. Es por ello que, en una primera instancia, El Abrojo colaboró en la implementación del programa, fundamentalmente, en relación con dos de las líneas que estructurarán la labor del PMC en el marco del CEIP: «alfabetización en hogares» y «grupo de padres» (Mides-Infamilia y ANEP-CEP, 2007, p. 4). En documento se precisa lo siguiente:

Para que pudiera llevarse a cabo ese trabajo conjunto en julio de 2005, un mes antes de la creación del PMC, se firmó un convenio entre la Presidencia de la República, la ANEP e Infamilia en el que se consignaron aspectos generales de su implementación. Un convenio en el que se estableció que el CEP era el actor responsable de la ejecución del PMC, y que sus autoridades se comprometerían a designar un referente institucional que se encargaría de los aspectos técnicos y administrativos del programa. Por otro lado, Infamilia contrataría una Organización de la Sociedad Civil [OSC] especializada en estrategias de alfabetización para llevar a cabo actividades de apoyo técnico pedagógico y de capacitación durante la instalación del programa (MIDES, Infamilia y ANEP, CEIP, 2010, p. 16).

10 Específicamente nos referimos al libro de Eloísa Bordoli (2019).

11 El Abrojo es una ONG sin fines de lucro con más de treinta años de actividad, «orientada al desarrollo de procesos de autonomía creciente y transformaciones creativas en la sociedad». Esta institución trabaja a partir de «acciones, proyectos y actividades concretas» al tiempo que promueve el debate público en temáticas relacionadas con políticas sociales, «específicamente los derechos humanos, la inclusión social y la construcción de espacios cada vez más amplios de ciudadanía» (El Abrojo, s.f.). Por más información, véase <<https://www.elabrojo.org.uy/>>.

Valoramos importante narrar esta génesis, en tanto da cuenta de alguno de los rasgos centrales del PMC que mencionamos precedentemente: territorialidad e interinstitucionalidad. La tradicional estructura piramidal de Primaria y su modo de tramitar la regulación de las infancias y la transmisión de la cultura son interpeladas por este doble movimiento exógeno: en territorio había niños que no asistían a la escuela y, a su vez, eran alfabetizados por otras OSC.

La virtuosa negociación de las autoridades educativas, técnicas y políticas en 2005 permitió no solo inscribir en forma orgánica un programa diferente en la institución educativa formal, sino que, principalmente, habilitó nuevos dispositivos socioeducativos de intervención que posibilitaron la inscripción de los niños desafiados del sistema en las escuelas. Con esta doble clave, trabajo en territorio y alianzas de diversas instituciones, el PMC inició su recorrido enmarcado en el CEIP e impulsó nuevos modos de inclusión educativa tendientes a garantizar el derecho a la educación de todos los niños, así como «nuevas formas de hacer escuela» (MIDES, Infamilia y ANEP, CEP, 2007a, p. 4). En el proceso de construcción del programa, el sintagma señalado, de modo paulatino, fue adquiriendo un valor central en el análisis de los colectivos docentes y en la búsqueda y elaboración de otros modos de pensar la escuela y su propia labor (Bordoli, 2019).

Objetivos y líneas de intervención del Programa Maestros Comunitarios

Los objetivos y las líneas de trabajo socioeducativas del programa dan cuenta de los problemas que el PMC buscaba solucionar, así como de sus rasgos particulares señalados. Los dos objetivos que se plantean inicialmente son:

Mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar. El maestro comunitario desarrolla con las familias una serie de estrategias de forma de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños.

Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. El maestro comunitario tiene la tarea de brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos (MIDES, Infamilia y ANEP, CEP, 2007a, p. 5).

En función de ello, el PMC implementa cuatro líneas, dos en territorio y dos en el espacio escolar: alfabetización en hogares, grupo de padres y madres, espacio

de aprendizaje para la integración y aceleración escolar¹² (MIDES, Infamilia y ANEP, CEP, 2007a, p. 6).

La figura del maestro comunitario

En el marco del CEIP, el maestro comunitario no implica un cargo nuevo, sino una función. Más allá de las implicancias presupuestales, esta definición implica que el maestro que elija trabajar como comunitario debe desempeñarse como maestro de aula a contraturno. A su vez, es el maestro director de cada escuela quien tiene la potestad de elegir a los docentes que podrán desempeñarse en la función comunitaria. Los criterios para dicha selección se consignan en la siguiente resolución:

... el director formulará propuestas fundadas a favor de los maestros que, a su juicio, reúnan en mayor grado las condiciones requeridas para la función. A tales efectos la fundamentación deberá tener en cuenta:

- El conocimiento que posee de la comunidad a la que pertenecen los alumnos.
- La preocupación e interés por ayudar a los alumnos a aprender, así como la capacidad e iniciativas para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles.
- La aptitud para las relaciones humanas, apreciada a través de la actuación del aspirante en su trato con el alumnado, con los demás maestros, con las familias y con la comunidad o vecindario.
- La posibilidad práctica de poder extender su horario (ANEP, Codicen, 2008, art. 4).

Asimismo, la Coordinación Técnica CEIP-Infamilia elaboró una guía de trabajo para los MC en la cual se subraya que estos deben desarrollar trabajo en hogares y en la comunidad, con las redes comunitarias y de protección social de la infancia. Al respecto, se señala que el comunitario

... es un docente cuyo desempeño profesional apunta a revertir el fracaso escolar, desarrollando un trabajo en redes y contextualizando su accionar en los ámbitos familiar, comunitario y grupal. Su campo de intervención se centra en la atención de las dificultades en los procesos de aprendizaje y de inserción de los niños provenientes de condiciones de socialización signadas por la pobreza [...]. Su trabajo, esencialmente pedagógico, no pretende sustituir la tarea de los equipos interdisciplinarios; más aún, siempre que la situación de los alumnos lo requiera, el maestro comunitario facilita el acceso a los técnicos especializados en las

¹² En 2013 se implementó una quinta actividad, *transiciones educativas*, destinada al pasaje de los niños de educación inicial a primaria.

distintas disciplinas (psicólogos, asistentes sociales, fonoatras, psicopedagogos, psicomotricistas, entre otros) (MIDES, Infamilia y ANEP, CEP, 2007b, p. 4).

En trabajos de investigaciones anteriores hemos dado cuenta de que tanto el programa como la figura del maestro comunitario se han caracterizado por su capacidad de reconfigurarse en función de los desafíos y la reflexión sobre su propia experiencia en tanto que desde la coordinación del programa se han promovido instancias específicas para ello. El trabajo de análisis y reflexión de los comunitarios se procesa en los foros nacionales y regionales, las bitácoras, las reuniones regulares de los nodos y los GR con el acompañamiento de los asistentes territoriales entre otros. Estos espacios y tiempos de *praxis* de los MC han permitido que el sintagma mencionado, *otra forma de hacer escuela*, posibilitara nuevas formas de habitar la función docente, ya sea en relación con su tarea de enseñanza, de vínculo con los niños y sus familias, así como con relación al trabajo de articulación interinstitucional. Las siguientes expresiones de dos comunitarias formuladas en la revista del programa, *Hacer Escuela entre Todos*, dan cuenta de lo señalado:

En mi trabajo como maestra comunitaria aprendí a «ver» de otra forma, a conocer al otro, a percibir lo que hay detrás de cada niño, sus vivencias, sus miedos y ansiedades (Arballo, 2008, p. 25).

En la práctica como comunitaria es necesario pensarse en nuestra tarea como ejecutores de políticas sociales simultáneamente a las implicaciones que nos marcan de forma institucional y personal, para poder así develar nuestro lugar como educadores, así como las pertenencias y referencias teóricas con las que actuamos, la mayoría de las veces inconscientemente (Grassi, 2008, p. 42).

Excede el alcance de este trabajo ahondar en el proceso de configuración de la figura del maestro comunitario, pero sí interesa analizar que las nuevas formas de habitar la profesión docente de los comunitarios, en territorio y en la propia escuela, guardan relación con el trabajo interinstitucional e interprofesional. En esta línea, el diálogo de los comunitarios entre sí y con otros profesionales de las ciencias sociales y humanas tuvo importante apoyo en un convenio específico entre la ANEP y la FHCE, como desarrollaremos.

La interinstitucionalidad
y la figura del asistente territorial como articulador

En el marco del trabajo interinstitucional del PMC un nuevo mojón se inscribe en 2009 cuando la directora general del CEIP de la ANEP solicita colaboración técnica a la FHCE de la Udelar. En virtud de la nota remitida por esta, y como se adelantó,

en 2010, el CEIP firmó un primer convenio con la FHCE (ANEP, Codicen y Udelar, FHCE, 2010) con el objetivo de implementar un llamado a cuatro AT, quienes deberían colaborar con la coordinación del programa y apoyar el trabajo desarrollado en territorio. En 2011, se firmó un segundo convenio en el que se renovaba y ampliaba el anterior y en el que se indicaba:

El PMC actualmente se desarrolla en 337 escuelas públicas de nuestro país. Este cuenta con una estructura descentralizada que se apoya en el trabajo de 23 grupos de referencia que se localizan en todos los departamentos. Es con relación a las acciones de profundización y futura extensión del PMC que hemos pensado en la incorporación de profesionales para desempeñar funciones de «Asistente Técnico para Grupos del Programa de Maestros Comunitarios» y para aquellos programas y proyectos en los que interviene la Coordinación Técnica y que involucra a los maestros comunitarios (ANEP, Codicen y Udelar, FHCE, 2011, p. 1).

Tal como se establece, la asistencia técnica busca colaborar en el territorio con los actores, principalmente maestros comunitarios, pero también con los directores e inspectores referentes del programa y, a su vez, apoyar a la coordinación en los diversos proyectos a desarrollar. A partir de esto se inició un trabajo de complementariedad y un fecundo diálogo de saberes entre los AT y los MC.

El perfil de los AT ha sido y es variado y se sitúa disciplinariamente entre las ciencias de la educación y las ciencias humanas y sociales. Actualmente son cuatro los AT, aunque tienen sus contratos interrumpidos y no están trabajando;¹³ dos tienen formación en ciencias de la educación y dos en antropología social.

En líneas generales, y como también se adelantó, el asistente territorial opera como nexo entre la coordinación y los GR de las jurisdicciones y sus nodos, y gran parte de su trabajo pasa por la presencia en territorio. Debido al conocimiento de cada contexto y de sus particularidades, cada AT ha contribuido a identificar las modalidades de poner en práctica las líneas del programa que mejor se ajusten a cada contexto, operando como un facilitador.

Para Analía Acevedo, el AT colabora directamente con la coordinación, «en la relectura de las propias líneas de trabajo en el territorio, pues son la garantía para el sostenimiento del PMC en su proceso temporal y para la definición de las innovaciones que se esperan realizar» (en Aguilar, Berruti, Dabezies y Vieytes, 2013, p. 22).

Como se adelantó, de las diversas tareas que los AT llevan a cabo, podrían destacarse dos niveles de actuación: coordinación y territorio. A nivel de

¹³ En el momento en que se redacta este texto, los cuatro asistentes territoriales que participan de PMC a partir de 2019, están con sus contratos interrumpidos desde el mes de noviembre de 2020 a la espera de que las nuevas autoridades revisen el convenio vigente. A su vez, es necesario indicar que continuaron desarrollando sus funciones de manera honoraria hasta el fin del año lectivo.

coordinación, los asistentes territoriales colaboran con el análisis y la relectura de las líneas de acción del programa, reflexionando sobre las modalidades de implementación y pensando las innovaciones necesarias. También contribuyen a difundir el material didáctico y pedagógico elaborado tanto desde la coordinación como desde cada territorio. Además, colaboran en la organización del proceso de sistematización del programa de forma de rescatar el acumulado y de brindar elementos para el análisis y la reflexión práctica.

A nivel de territorio, entre las varias tareas desarrolladas, cada AT acompaña y dinamiza el trabajo de los GR y contribuye así a planificar, instalar y ejecutar una agenda local. También participan activamente en la programación de las reuniones del PMC local al tiempo que colaboran con los maestros comunitarios en la sistematización de experiencias en cada caso concreto.

En definitiva, el rol del AT es un rol que se construye en territorio e «implica promover y acompañar los procesos de reflexión y trabajo de los maestros comunitarios, por lo que requiere adaptarse a determinadas dinámicas grupales y territoriales, sin perder el objetivo de potenciador de la propuesta» (Aguilar et al., 2013, p. 22).

Lo anterior permite visualizar y entender la figura y la función del AT como articulador en diferentes niveles de esa estructura reticular que caracteriza al PMC, sea acompañando la actividad en los nodos, participando del grupo de referencia, acompañando a los inspectores referentes o haciendo de nexo entre esas instancias y la coordinación, así como contribuyendo a posibilitar las articulaciones reticulares entre las diversas instancias del programa.

En síntesis, se podría afirmar que las figuras del maestro comunitario y del AT, los trabajos de articulación en diversos niveles y en territorio, así como el diálogo entre saberes que maestros y asistentes han desarrollado, han contribuido con las variadas formas en las que el PMC ha operado en este tiempo. Este programa, *sui generis*, ha ido produciendo una trama de sostén para las infancias vulneradas. La capacidad de tejer redes y tender puentes en tiempos «normales» le ha permitido al PMC ubicarse como un referente central a nivel educativo; su capacidad de diseñar nuevas estrategias de identificación y revinculación de los niños y sus familias con las escuelas ha sido central. En los apartados siguientes ahondaremos en estos aspectos.

Programa Maestros Comunitarios: otra forma de tejer la red

En lo que hace al PMC y al trabajo de los comunitarios en contexto de emergencia sanitaria, hay dos características organizacionales que emergen como fortalezas en este presente adverso y a su vez lo distinguen: su estructura reticular y su flexibilidad en lo relativo a modalidades y ámbitos de trabajo. La primera

característica permite una rápida circulación de información entre maestros y centros, al tiempo que optimiza la agilidad en la toma de decisiones colectivas en el territorio, desde lo institucional o en lo personal. Ello otorga una mayor capacidad de agencia en varios niveles, espacios y situaciones, y más aun frente a acontecimientos inesperados. La segunda característica, como adelantamos, habilita a trascender el espacio de la sala de aula e incluso el del propio centro educativo, y con ello abrir el espectro y ampliar el margen de acción en diversos escenarios y con herramientas variadas. Esto fomenta la creatividad y amplía el grado de libertad de los maestros posibilitándoles desarrollar diferentes estrategias didácticas, pedagógicas, de intervención con fines diversos.

La estructuración en red sobre la que se asientan programas como el PMC se inspira en aquellos modelos que parten del supuesto de que la realidad social puede ser entendida no como aglomeración de elementos atomizados y desvinculados, sino como entramado de relaciones reticulares de las que participan actores sociales e instituciones, es decir, sobre la representación de lo social en tanto red.

A través el modelo heurístico de *red social* se busca aludir a procesos relacionales en permanente construcción individual y grupal. En este sentido, una red se concibe como un sistema abierto, multicéntrico y signado por un continuo intercambio tanto de bienes materiales como simbólicos entre sus integrantes. Además, presupone un conjunto de centros de confluencia interconectados entre sí, al tiempo que autónomos e interdependientes, denominados *nodos*. Por último, una red social tiene la capacidad de configurarse de diversas formas así como de expandirse, integrando nuevos nodos capaces de comunicarse (Guedes, Fabreau y Tommasino, 2006).

Asentado en un modelo más reticular que piramidal, aun sin que por ello se desdibujen o se haga abstracción de las obvias relaciones y estructuras jerárquicas de Primaria, el organigrama del PMC se configura en una coordinación central, un grupo de referencia o nodo referente por jurisdicción (a veces hay uno por turno) y, finalmente, nodos donde se reúnen maestros comunitarios de varias escuelas, muchas veces agrupados con un criterio geográfico. Estas distintas instancias están interconectadas y actúan de manera coordinada, cada una con sus funciones y atribuciones. El PMC se nutre además de otros espacios como pueden ser las salas docentes Aprender,¹⁴ en aquellas escuelas en las que coinciden los dos programas (Aprender y PMC), y de figuras como los coordinadores de educación física, técnicos de Escuelas Disfrutables y los propios asistentes territoriales.

14 Aprender (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) es un programa del CEIP que responde a «decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de política educativa que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables» (ANEP, CEIP, 2010, p. 9).

De esta manera, la estructura reticular del PMC emerge como una fortaleza, habilitando la circulación de ideas y promoviendo el intercambio de manera flexible, horizontal y fluida.

A su vez, las diferentes figuras que componen el programa establecen variadas formas de vinculación entre sí que, más que seguir un único orden, unidireccional y jerárquico, habilitan diversas posibilidades de articulaciones múltiples, que pueden ser permanentes o puntuales, presenciales o mediadas por la tecnología.

De esta manera, siempre cabrá la posibilidad de la articulación entre un nodo y el GR, entre nodos al interior de una jurisdicción, entre nodos de diferentes jurisdicciones, entre grupos de referencia de jurisdicciones diferentes, y de la articulación de esas instancias con la coordinación, todas ellas articulaciones simultáneas.

Con relación a la segunda característica distintiva que en este contexto emerge como fortaleza del programa, cabe señalar que la posibilidad que tiene el PMC de trabajar en contextos más allá de la sala de aula y con recursos didácticos y pedagógicos diferentes a los habituales dentro del salón de clase presenta por lo menos dos consecuencias directas que en contexto de pandemia se evidenciaron como de gran relevancia. En primer lugar, cada MC tendrá un mayor margen de acción para encontrar las formas más adecuadas de trabajo frente a situaciones diversas y ámbitos variados más allá de las formalidades del salón de clase, sea mediante lo lúdico, en actividades al aire libre o incluso fuera de la escuela. Esa experiencia de trabajo, que a su vez será compartida y alimentada en las reuniones de nodo, contribuirán a generar un perfil de maestro con características particulares, que, en contexto de pandemia, redundó en flexibilidad para resolver y una importante capacidad de adaptación frente a la novedad.

En segundo lugar, aunque también vinculado a lo anterior, puede señalarse que en este contexto el maestro comunitario deviene un importante articulador territorial. Son los MC de cada escuela quienes suelen tener mayor conocimiento del barrio y de sus familias y en los que muchas de esas familias depositan su confianza, o a quienes eligen como interlocutores. Lo anterior se vio reforzado durante el contexto de pandemia en tanto los fueron los encargados de localizar y revincular niños, de distribuir cartillas, de apoyar en las tareas del comedor escolar.

De esta manera el maestro comunitario es un articulador territorial por excelencia; se constituye en un nodo de red, centralizando y posibilitando la circulación de bienes materiales y simbólicos, al tiempo que extiende el alcance y la presencia de la institución escolar (y del Estado).

El Programa Maestros Comunitarios como actor clave durante la emergencia sanitaria

Como se ya fue explicitado, el año 2020 y lo que va del 2021 se han conjugado en una delicadísima situación sanitaria, social, económica y subjetiva que exigió creatividad y compromiso. Los desafíos emergentes, sumados a los estructurales, demandaron soluciones rápidas y originales en la educación pública en general y en el PMC en particular, lo que valió tanto para el trabajo de los comunitarios como de los AT.

Cuando se decretó la suspensión de la presencialidad en las escuelas —y no así la suspensión de las clases— lo que imperaba era un panorama de incertidumbre en todos los niveles, que se vio agravado por el hecho de ser una situación sin precedentes en el Uruguay contemporáneo.

Por las características descritas del PMC en general y de los maestros comunitarios en particular, la irrupción de la pandemia requirió, una vez más, que estos ocuparan un lugar protagónico durante toda la emergencia sanitaria y que, nuevamente, tejieran, desplegaran el hilo —como *Ariadna*— que permitiera a los niños y a sus familias no perder el camino hacia la escuela.

Al respecto, comenta una inspectora referente de un territorio:

El 14 de marzo, cuando se cierran las escuelas, lo primero que hizo la jurisdicción fue organizar a los maestros para trabajar en la virtualidad, específicamente en la plataforma CREA.¹⁵ Los comunitarios fueron los primeros a trabajar en ella y luego en Gurí Familia¹⁶ y pudieron ampliar sus conocimientos sobre estas plataformas y poner en práctica diferentes recursos. Pero al tiempo fuimos viendo que el trabajo en CREA no venía siendo el esperado, ya que comenzamos a identificar diversos problemas de conectividad y de acceso a la tecnología. A partir de ese momento, los maestros comunitarios comenzaron a utilizar también el WhatsApp, que pasó a ser el medio más apropiado para llegar a las familias y mantener una comunicación fluida, sin dejar de trabajar en CREA.

A partir del 1.º de abril, en las escuelas Aprender los comunitarios comenzaron a trabajar haciendo guardia en los centros junto con los maestros directores, donde el principal cometido es la revinculación de alumnos. El listado de los nombres de los niños a ser revinculados y de las familias a ser localizadas salía de las reuniones del colectivo docente de la escuela.

15 La plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) está organizada por el Plan Ceibal y es empleada por los docentes de los diferentes niveles educativos de la ANEP.

16 Gurí es un sistema web del CEIP que centraliza una base de datos de docentes y alumnos por medio de la gestión unificada de los registros e información.

Desde ahí, a nivel de jurisdicción elaboramos un documento unificando los criterios para la localización y revinculación de niños, y luego lo trabajamos junto con el colectivo que integra el PMC. En esa instancia de trabajo emergió que había muchos niños desvinculados y también vimos que la mayoría de las familias tenía problemas de conectividad y de acceso a la tecnología. Entonces, además de utilizar el WhatsApp, en las escuelas se comenzó a trabajar con cartillas en papel y los comunitarios fueron los encargados de distribuirlos (maestra inspectora referente, PMC, comunicación personal, marzo de 2021).

En la entrevista que se transcribe se da cuenta de la articulación de los recursos tecnológicos, así como de sus límites y de alguno de los recursos que emplearon los MC para revincular a los niños con el centro educativo y el quehacer pedagógico: plataforma CREA, WhatsApp, cartillas, *canastas pedagógicas* —como las denominó otra docente—.

Desde la coordinación del programa se trabajó en la elaboración de herramientas que permitieran tener un panorama plausible de cómo estaban trabajando los MC en este régimen de no presencialidad. En primer lugar, se construyó un formulario para generar un diagnóstico de la situación apuntando a ver las condiciones y necesidades en las escuelas. Luego, en función de los problemas y situaciones concretas detectadas, se fue trabajando en cada contexto. También se unificaron criterios sobre posibles estrategias para que los comunitarios abordaran en sus escuelas la desvinculación escolar de manera criteriosa y coordinada.

En lo que refiere a las líneas del PMC, la no presencialidad y el contexto de emergencia sanitaria obligaron a una reformulación del trabajo tanto en la modalidad como en las estrategias adoptadas, en la organización de los contenidos e incluso en el tipo de tareas, al punto que fue una constante que durante el año (y no solo mientras duró la no presencialidad) se dedicaron a la revinculación de niñas y niños, así como al trabajo con toda la población escolar que así lo requiriese y no apenas con un grupo seleccionado. En tal sentido, los centros educativos se fueron organizando en función de cada contexto particular y dispusieron de variadas estrategias *a priori*, así como de la creatividad de sus MC para diagnosticar y resolver frente a cada situación emergente.

Sobre las líneas de trabajo de PMC, la inspectora comenta:

Durante la no presencialidad, los comunitarios eran los únicos que iban a las escuelas y se abocaron principalmente a la revinculación de alumnos y también a apoyar el trabajo en el comedor. Allí hablaban con las familias y distribuían cartillas. En ese sentido, los MC lideraron todo ese proceso de revinculación y trabajo con la comunidad escolar.

En algunos casos hubo maestras que trabajaron con la línea de integración desde CREA, promoviendo el juego o la creación. También utilizaron el WhatsApp. Obviamente, no se iba a los hogares y, por lo tanto, no se trabajó de lleno en la línea de alfabetización.

Cuando volvió la presencialidad las dos principales líneas que se trabajaron fueron la de integración y la de aceleración, y eso porque en la vuelta a clases las maestras fueron identificando varios problemas en el relacionamiento y la comunicación entre muchos niños, y, en acuerdo con los comunitarios de cada escuela, se optó por hacer énfasis en la integración. Y la aceleración la tomamos como una aceleración dentro del mismo año, con el fin de actualizar el programa y no de la manera usual, que es acelerar varios años en uno en el caso de niños extraedad.

Y, obviamente, hubo que reformular los proyectos que los comunitarios habían presentado para cada centro, pero al mismo tiempo surgieron otros bien interesantes como proyectos de radio comunitaria mediante la elaboración de *podcast*, huerta o reciclaje.

Además del apoyo permanente del inspector departamental, hay que reconocer el trabajo coordinado desde el GR y, a su vez, el funcionamiento de los nodos a través de la modalidad de videoconferencia fue fundamental. También fue de gran ayuda la participación del AT haciendo nexos con la coordinación y aportando su mirada para la resolución de problemas concretos (maestra inspectora referente, PMC, comunicación personal, marzo de 2021).

Del testimonio anterior emerge la figura del MC con un rol preponderante, sea yendo a las casas a llevar tareas, identificando y localizando niños que perdieron el vínculo con la institución, desarrollando estrategias para trabajar desde la no presencialidad o apoyándose en los conocimientos construidos a partir del Trayecto de Formación del programa Aprender Todos del Plan Ceibal. Si este cúmulo de actividades fue posible se debió principalmente a las posibilidades de trabajo que brinda el programa, que trascienden el aula e integran recursos formales y no formales a la labor, así como al profundo conocimiento del territorio que cada MC va adquiriendo en su experiencia de trabajo. En este sentido, el MC emerge como un profundo conocedor de la zona de influencia de la escuela y sus familias, y como nexo y articulador entre la institución y el territorio. Hubo situaciones en las que los comunitarios contribuyeron al proceso de revinculación de niños de escuelas que no eran del programa, a partir de su experiencia y de compartir estrategias.

Otro aspecto importante que está por detrás de este trabajo es el considerable nivel de coordinación y organización reticular del PMC, y es que, en el trabajo de cada comunitario, también está el trabajo en los nodos y grupos de referencia. Si bien a partir de la vuelta a clases los maestros comunitarios retomaron el trabajo habitual con un grupo seleccionado, también continuaron contribuyendo a resolver diversos problemas producto de la emergencia sanitaria en cada escuela.

Por último, cada AT, desde el conocimiento y vínculo desarrollado en su territorio, acompañando y participando del trabajo en los nodos y GR, contribuyó a encontrar soluciones concretas a cuestiones planteadas o emergentes, al tiempo que hizo de nexo entre el territorio y la coordinación del programa.

A modo de cierre:

Programa Maestros Comunitarios es cercanía

A lo largo de este texto se han ido poniendo de manifiesto la cantidad de fortalezas que presenta el PMC en tanto política educativa que durante 15 años no ha cesado de reconfigurarse y de reinventarse, al adaptarse de manera exitosa a diferentes contextos y situaciones, aprovechando los aportes de quienes han transitado por él, echando mano de un importante acumulado saberes, prácticas y reflexividad.

En el caso del funcionamiento del programa y del accionar de los MC durante la pandemia, fueron destacadas diversas características fundamentales que conllevan consecuencias positivas, entre las que se encuentran la capacidad de articulación interinstitucional y de trabajo interprofesional, la organización reticular, la pluralidad de contextos de trabajo y la capacidad de adaptación a las nuevas necesidades y exigencias del contexto.

El hecho de que el PMC se articule en una red inserta en una estructura más rígida y piramidal no hace más que contribuir a que se diferencie y se destaque del sistema de educación primaria. Son las múltiples posibilidades de conexiones e intercambios simultáneos y en diferentes órdenes que su configuración habilita (nodo con nodo, nodo con coordinación, nodo con grupo de referencia, entre GR de distintas jurisdicciones, entre nodos de distintas jurisdicciones, etc.) algunas de las razones que les permiten a los maestros comunitarios un mayor grado de creatividad para resolver situaciones adversas por medio de soluciones novedosas en ámbitos diversos. En definitiva, este es el acervo material y simbólico que conforma un importante acumulado de 15 años el que ha sostenido y dotado de un rasgo de identidad propio al PMC y, anhelamos que lo siga pudiendo desarrollar.

En paralelo a ello, con su capacidad de llegada al espacio doméstico de hogares en contextos mayormente vulnerables a través de mensajes de WhatsApp, de cartillas, de actividades en CREA, de llamadas telefónicas e incluso de la presencia de los propios comunitarios en persona, el PMC no es apenas el acceso efectivo de

políticas públicas a sectores postergados, sino que es vehículo y ámbito de construcción de ciudadanía; una ciudadanía que descansa en derechos inalienables como el del acceso universal a la educación. Por su capacidad de reconstruir el tejido social, de zurcirlo, por ser agente del Estado en territorios, donde actualmente se evidencia un repliegue del conjunto de los servicios públicos, es factible sostener que los maestros que componen el programa son actores fundamentales en lo que refiere al acceso a la educación pública.

El tiempo en pandemia, tiempo distópico, incierto y angustiante, ha mostrado la necesidad de mancomunar esfuerzos, de profundizar la interinstitucionalidad entre la Udelar y la ANEP, así como el trabajo interprofesional entre MC y AT. Estas articulaciones y encuentros habilitan y potencian el diálogo de saberes tan necesarios ante los desafíos de este presente signado por la adversidad; una adversidad no solamente en lo que refiere a la cuestión sanitaria, sino también a lo laboral y que se ha traducido en importantes recortes salariales así como en la suspensión de las actividades de los asistentes territoriales, lo cual a su vez significó un deterioro en la fuente laboral de los maestros y una importante sobrecarga en las tareas de la coordinación del programa.

En síntesis, el PMC ha sido y es un programa de cercanía que apunta a una escuela más justa y hospitalaria, abierta a las familias y a la comunidad, y haremos todo lo que esté a nuestro alcance para que siga siéndolo.

Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP), CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN) (2008, noviembre 20). Reglamento de la función MC (Acta 66, Resolución n.º 20, artículo 4). Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2008/A66R20_o8_CODICEN.pdf>.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP), CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN) (2020, marzo 14). Acta 2, Resolución n.º 1. Recuperado de <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/campanas/coronavirus/AE2%20R114-3-20.pdf>>.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP), CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP) (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria, Quinquenio 2010-2014*. Documento 1, setiembre de 2010. Montevideo: ANEP. Recuperado de <<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/ceip/opeceip.pdf>>.
- AGUILAR, R., BERRUTI, L., DABEZIES, L., y VIEYTES, L. (2013). El asistente territorial: Una estrategia de acercamiento y construcción del Programa Maestros Comunitarios en territorio. *Hacer Escuela entre Todos*, 4(4), 21-25.
- ANEP, CODICEN y UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (FHCE) (2010). Primer convenio de colaboración técnica para PMC: Asistentes Territoriales. Recuperado de <https://www.fhuce.edu.uy/images/relaciones_y_cooperacion/convenios_nacionales/2010/anep-udelar.pdf>.
- ANEP, CODICEN y UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (FHCE) (2011). Segundo convenio de colaboración técnica para

- PMC: Asistentes Territoriales. Recuperado de <http://www.fhuce.edu.uy/images/relaciones_y_cooperacion/convenios_nacionales/maestros%20comunitarios.pdf>.
- ARBALLO, S. (2008). Encuentro con lo desconocido. Los amigos de la flor linda. *Hacer Escuela entre Todos*, 1 (1), 25-28.
- BORDOLI, E. (2019). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- BRIOZZO, A., y RODRÍGUEZ, D. (2005). *En las fronteras de la Escuela. La alfabetización a cielo abierto y el trabajo de la maestra comunitaria en contextos de pobreza urbana*. Montevideo: Frontera.
- EL ABROJO (s. f.). Quiénes somos. *El Abrojo* [en línea]. Recuperado de <<https://www.elabrojo.org.uy/quienes-somos/>>.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2020, marzo 31). Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible [Publicación en blog]. *Cuaderno de campo*. Recuperado de <<https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>>.
- FITOUSSI, J. P., y ROSANVALLON, P. (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- GRASSI, L. (2008). Realidades que desestructuran... prácticas que nos transforman. *Hacer Escuela entre Todos*, 1(1), 40-44.
- GUEDES, E., FABREAU, M., y TOMMASINO, H. (2006). Mapeo de actores sociales. En H. TOMMASINO y P. HEGEDUS (Eds.), *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 231-244). Montevideo: Fagro, Universidad de la República.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDES), INFAMILIA y ANEP, CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (CEP) (2007a). *Primer Informe de Difusión Pública de Resultados 2006. Programa Maestros Comunitarios*. Montevideo: MIDES. Recuperado de <<http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,87,O,S,o,>>>.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDES), INFAMILIA y ANEP, CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (CEP) (2007b). *Modelo de intervención: Programa Maestros Comunitarios*. Montevideo: MIDES. Recuperado de <<http://www.infamilia.gub.uy/pageredirect.aspx?0,259>>.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDES), INFAMILIA y ANEP, CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP) (2010). *Programa Maestros Comunitarios. Reporte 2009*. Montevideo: MIDES.
- PLAN CEIBAL (s. f.). Sobre nosotros. *Plan Ceibal* [en línea]. Recuperado de <<https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>>.
- RANCIÈRE, J. (2014). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- UNICEF (2020). *Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay*. Montevideo: Unicef. Recuperado de <<https://www.unicef.org/uruguay/informes/seguimiento-del-retorno-las-clases-presenciales-en-centros-educativos-en-uruguay>>.

Circulación de saberes en tiempos de crisis: la experiencia del Espacio de Formación Integral Pedagogía, Política y Territorio frente a la pandemia

CARINA CASSANELLO,¹ VALERIA CAVALLI² Y ANABELA PALESO³

Introducción

El Espacio de Formación Integral (EFI) Pedagogía, Política y Territorio es una propuesta de formación curricular que tiene la potencialidad de enmarcarse en líneas de intervención e investigación generadas en un programa territorial como el Programa Integral Metropolitano (PIM), un programa plataforma de la Universidad de la República (Udelar) que comenzó a desarrollar sus actividades en 2008, buscando integrar las tres funciones universitarias (extensión, investigación y enseñanza) y destacando los procesos de extensión como una forma de producir conocimiento situado y pertinente. El despliegue de estas prácticas en el espacio en el cual el programa desarrolla sus actividades permite un dispositivo de permanencia en territorio, más allá del curso anual, y potencia el vínculo con los actores en territorio.

El objetivo de este artículo es recuperar la experiencia transitada en el EFI Pedagogía, Política y Territorio, con foco en los espacios de práctica desarrollados en 2020, en el marco de la emergencia social y sanitaria. Nuestra intención es, por un lado, indagar en las características que adquiere el EFI con relación a su propuesta pedagógica, destacando las dimensiones teórico-metodológica y epistemológica que lo estructuran, como problematizar en torno a sus potencialidades en tanto está enmarcado en un programa integral como el PIM. Asimismo,

1 Programa Integral Metropolitano (PIM), Universidad de la República (Udelar), Uruguay. <carinacassanello@gmail.com>

2 PIM, Udelar.

3 Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Udelar.

desde una perspectiva que incorpora dimensiones de la integralidad, la educación popular y las alternativas pedagógicas, buscamos dar cuenta de algunas tensiones y dificultades que evidenciamos en el propio campo para llevar adelante prácticas situadas que habiliten un diálogo horizontal de múltiples saberes.

En ese sentido, ciertas preguntas han orientado nuestras indagaciones. ¿En qué medida las prácticas interpelan el propio formato pedagógico del EFI? ¿Cómo se articulan las distintas temporalidades que conviven en ellas, esto es, los tiempos curriculares, institucionales o sociales? ¿Cómo desarrollamos el acompañamiento de las prácticas desde nuestro papel docente y qué tipo de demandas e involucramiento nos implica? ¿Qué dificultades se nos presentan en las prácticas cuando buscamos producir conocimiento desde la propia experiencia integrando la perspectiva teórica metodológica desde la cual partimos? ¿En qué medida las características de los espacios sociales e institucionales con los cuales construimos los proyectos de intervención suponen formas distintas de abordar la relación entre teoría y experiencia?

En suma, estas preguntas orientan nuestra preocupación central en lo que se refiere a cómo generar prácticas socialmente pertinentes, en las que el diálogo de saberes construya otras formas de producir conocimiento y que puedan articular tanto demandas específicas de los actores sociales e institucionales con los cuales trabajamos como las especificidades de formación propias de los y las estudiantes. Esto es, cómo habilitar procesos pedagógicos en los que la experiencia misma pueda potenciar, favorecer y orientar aprendizajes colectivos y significativos para los sujetos que la transitan y habitan.

Asimismo, uno de los elementos centrales y organizadores para pensar las prácticas desde su dimensión pedagógica es concebirlas desde la idea de «campo problemático de la educación» (Puiggrós, 1990a), esto es, indagar en las relaciones entre saber, educación y política, y las disputas en torno a la construcción de hegemonía que se han dado históricamente con relación a estos. En ese sentido, la educación «nunca cumple totalmente con sus objetivos, es decir, que la cultura de las clases, generaciones, grupos étnicos, género, países dominantes no logra su imposición completa» (Puiggrós, 1990a, p. 41). Esto permite entender los procesos educativos como un campo en permanente disputa por la construcción hegemónica de sentidos, en torno también a lo que entendemos por *saber* y donde el sujeto (tanto educador como educando, así como la relación entre estos) constituye su eje principal. Desde esta mirada, que parte de un análisis situado de los procesos histórico-sociales, es que establecemos criterios, definimos problemas, límites y relaciones con otros campos de disputa, y buscamos metodologías adecuadas para comprender su complejidad. En ese sentido, cuando hablamos de «sujeto pedagógico» (Puiggrós, 1990b) estamos pensando en que este se constituye en el entramado de toda práctica social pedagógica y, por tanto, conforma el resultado de la interacción entre sujetos sociales complejos que forman parte de

una práctica educativa mediada por el currículo (manifiesto u oculto) y sus condiciones de producción, distribución y uso de capital cultural que sobredeterminan sus desigualdades. Es por ello que consideramos que las prácticas en y desde el territorio, donde se expresan experiencias que alteran o irrumpen lo establecido, son constitutivas del sujeto pedagógico y son condición de posibilidad de experiencias educativas. Así, es central para la generación de procesos de intervención la mirada puesta en el análisis territorial y en una perspectiva analítica centrada en procesos microsociales, porque es allí donde adquieren significado los saberes socialmente productivos, pertinentes y localizados.

En ese sentido, nuestro marco conceptual, metodológico y epistemológico, y las estrategias didácticas que desplegamos se piensan en función de las preguntas que emergen del propio campo, y desde allí también son interpeladas.

El artículo se divide en tres apartados. En el primero, desarrollaremos aspectos significativos del EFI con relación a sus características formales y en torno a las modalidades que adquieren sus prácticas, formas de cursada, procesos de evaluación e inscripciones institucionales, así como a las singularidades que supusieron las intervenciones en 2020. En el segundo apartado, centramos nuestra mirada en algunos elementos teórico-metodológicos desde los cuales pensamos y estructuramos nuestras prácticas, además de posicionarnos en una forma de entender lo pedagógico y la construcción de conocimiento. Para ello trabajaremos las nociones de *territorio* y *territorialidades*, los saberes socialmente productivos, las alternativas pedagógicas y de sujetos pedagógicos. Por último, en el tercer apartado intentaremos focalizar en algunos aspectos relevantes que emergieron en los tres espacios de prácticas desplegadas en 2020, y que nos permitieron evidenciar fortalezas y debilidades con relación a nuestra propuesta de enseñanza, como también generar nuevas preguntas para interpelarnos.

El Espacio de Formación Integral Pedagogía, Política y Territorio

El EFI Pedagogía, Política y Territorio es una propuesta de formación curricular articulada con las líneas de extensión e investigación educativa del PIM junto con el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República. Algunas de las líneas sustantivas que se trabajan en el EFI son las alternativas y memorias pedagógicas en el territorio, la circulación de saberes, aprendizajes y experiencias en relación con el trabajo y las prácticas educativas universitarias vinculadas a la extensión, a través de la perspectiva de la integración de funciones y un abordaje territorial. Está dirigido a estudiantes de la Udelar y del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de

Educación Pública (ANEP). Es una propuesta que surgió en 2018 y que ha tenido diferentes ediciones desde ese entonces. Con una organización anual, la propuesta busca articular un curso donde se desarrollan aspectos teórico-metodológicos con un espacio de práctica en algunas de las experiencias vinculadas a las líneas planteadas.

De esta manera, el EFI está integrado por tres módulos: a) La dimensión pedagógica de la extensión universitaria y la integralidad; b) contenidos transversales a las líneas de investigación e intervención, articulados en una reflexión en el eje de las relaciones entre educación, política y sociedad, y c) un módulo metodológico específico sobre las prácticas a realizar. Al inicio del trayecto se trabaja en instancias semanales los contenidos de estos tres módulos, a la vez que se presentan los espacios de prácticas a los que los y las estudiantes se integrarán en un segundo momento. A partir de allí, cada grupo elabora su proyecto de práctica junto a un plan de formación específica a la temática elegida, lo cual se combina con encuentros mensuales de todo el grupo. De este modo, el EFI funciona como articulador de miradas teórico-conceptuales transversales, para permitir aprendizajes y reflexiones que profundizan en diferentes dimensiones de la educación como «campo problemático» (Puiggrós, 1990a).

En ese sentido, se espera que los y las estudiantes culminen su experiencia habiendo integrado un conjunto de conocimientos trabajados de modo activo, a través de un diálogo entre las categorías teórico-metodológicas abordadas en los diferentes módulos con las dimensiones territoriales que la propia práctica va habilitando. En relación con los objetivos de extensión, se busca que las producciones de los y las estudiantes en el marco de sus prácticas redunden en aportes para las y los actores sociales e institucionales con quienes trabajen. A su vez, que estas intervenciones permitan construir nuevos pedidos y demandas para trabajar en las experiencias territoriales del PIM. De esta manera, se busca que cada práctica resulte en aportes, tanto para iniciar procesos/encuentros con nuevos actores, así como para profundizar y enriquecer nuevas experiencias. En ese sentido, una de las preocupaciones del equipo docente es generar mecanismos de evaluación adecuados a este. Es por ello que buscamos generar dispositivos que tengan como referencia tanto los objetivos del EFI como los de los actores con quienes se trabaja, para lo que se intenta proyectar una evaluación participativa y procesual, en la que se generen espacios de participación activa de actores universitarios y comunitarios en la planificación, monitoreo y evaluación de las prácticas integrales universitarias en el territorio.

El desarrollo de este EFI ha permitido al equipo docente, conformado interdisciplinariamente, generar un espacio de reflexión, aprendizaje y producción de conocimiento. En este sentido, enriquece los procesos llevados adelante, al ofrecerlos al diálogo y la mirada de estudiantes y actores no universitarios para

componer un dispositivo pedagógico que permite producir conocimiento desde la reflexión de las propias prácticas.

La práctica docente que desarrollamos desde este EFI supone un modo distinto de hacer docencia, en la cual se articulan funciones, saberes y disciplinas. Asimismo, las modalidades de enseñanza y las herramientas didácticas desplegadas en el curso dependen de la especificidad de los temas abordados y de los sujetos, colectivos e instituciones con quienes se la desarrolla. Por tanto, es una propuesta pedagógica situada y constituida en y desde el territorio. En ese sentido, nos encontramos ante una enseñanza que se renueva y se transforma: un EFI nunca es el mismo en cada una de sus diferentes ediciones.

La coyuntura de crisis social y sanitaria que inició en 2020 colocó al equipo docente en un primer momento de mucha incertidumbre, en el cual tanto las modalidades de cursada como la posibilidad de hacer extensión se vieron interpeladas. En este sentido, es importante destacar que el inicio del EFI fue anterior a que se declarara la emergencia y que se desarrolló sin interrupciones, por lo que el pasaje de la presencialidad a la virtualidad fue inmediato. Para ello, los y las docentes tuvimos que adecuar contenidos y crear nuevas estrategias didácticas en este nuevo escenario y ponerlas en marcha mientras las aprendíamos.

La coyuntura de emergencia hizo que adquirieran mayor relevancia tres grandes preguntas que nos hemos hecho en todas las ediciones del EFI: ¿Qué experiencias resultan relevantes y pertinentes, tanto para los actores sociales e institucionales como para los procesos de formación de los y las estudiantes?, ¿cómo y cuándo dar inicio a estos procesos de intervención colectiva y cómo acompañar y sostener esas prácticas desde el papel docente, tanto en lo que tiene que ver con los objetivos de formación como en sostener el vínculo con los colectivos involucrados?

Algo sustantivo y que se puso de manifiesto en este escenario es que el vínculo previo sostenido con los actores sociales e institucionales que se generó en el marco del PIM nos permitió replanificar y reacordar los espacios de práctica para pensarlos en función de los nuevos emergentes. Esto permitió crear y sostener una diversidad de actividades en territorio en relación con las demandas que cada espacio de práctica requirió (sistematización, observación participante, entrevistas colectivas e individuales, talleres, mural colectivo, recetario junto con las ollas populares, participación en actividades de la huerta comunitaria, etcétera).

De esta forma, y en atención a los pedidos y demandas identificadas, se definieron tres espacios de práctica. Aquí solo los introducimos a modo de presentación, pero serán retomados luego en un ejercicio de análisis a la luz de algunas categorías que desarrollaremos en un siguiente apartado.

Circulación de saberes en la experiencia de la Interolla Bella Italia

Esta práctica consistió en acompañar y participar en las ollas populares que conforman la Interolla Bella Italia, así como en las actividades coordinadas por dicha organización, para aportar al colectivo y al mismo tiempo observar y registrar esa experiencia con el objetivo de problematizar en la circulación y generación de saberes en tiempos de crisis. Se desarrolló en el barrio Bella Italia y se trabajó con integrantes de la Interolla de la zona, así como con vecinos y vecinas que colaboran con esta. Se participó en las instancias de encuentro y decisión del colectivo y se acompañaron las diferentes propuestas que fueron surgiendo. Finalmente, se trabajó con dos de las ollas participantes, con las que se generó un recetario colectivo y se diseñó un mural vinculado al significado de la olla en el barrio.

Alternativas Pedagógicas en el Centro Educativo Comunitario Bella Italia como respuesta a la crisis social y sanitaria

El objetivo de esta práctica fue sistematizar las transformaciones y estrategias que se generaron desde el trabajo docente para continuar sosteniendo el vínculo pedagógico en el contexto de la emergencia. La intervención partió del vínculo con el Centro Educativo Comunitario (CEC) de Bella Italia y desde allí se trabajó con los diferentes actores sociales que forman parte de este (docentes, autoridades, estudiantes, familias). Se hicieron talleres y entrevistas colectivas e individuales y se participó en las diferentes instancias de coordinación docente. Otra de las particularidades que asumió este espacio de práctica fue que se incorporaron las posiciones docentes en el escenario político-pedagógico de incertidumbre y desmantelamiento de la propuesta CEC.

Circulación de los saberes en la huerta comunitaria de Villa García

La práctica consistió en acompañar e integrarse a las actividades llevadas adelante por vecinos y vecinas de Villa García y por estudiantes y docentes de Agronomía, para la construcción de una huerta comunitaria en el marco del Proyecto Integral de Villa García. Se acompañaron todas las instancias de trabajo en la huerta y de *pienso* colectivo en el marco de sus necesidades, con el objetivo de reflexionar sobre cómo circulan y dialogan diferentes tipos de saberes en un proyecto colectivo del que participan actores sociales e institucionales diversos.

Categorías en el juego de la educación como un campo de problemas: aspectos teórico-metodológicos transversales que configuran el Espacio de Formación Integral

Los aspectos teórico-metodológicos que componen el EFI son constitutivos de los procesos de extensión que, pensados desde la integralidad, implican la necesidad y el desafío de recuperar y producir no solo categorías teóricas pertinentes para entender la experiencia social, sino también de desplegar diversas metodologías que permitan —a través del diálogo de saberes— indagar en estas experiencias situadas en territorio. Suponen también el desafío de generar condiciones posibles para la coconstrucción de conocimiento socialmente prioritario, en un proceso circular de aprendizaje y producción de este, en el que se le da centralidad al sujeto de la experiencia y a la experiencia misma. En este sentido, el territorio adquiere un lugar privilegiado para comprender las relaciones entre educación, política y sociedad, así como para situar la trama social de prácticas y saberes que se anudan y producen históricamente de forma localizada.

Este EFI tiene la particularidad de generar experiencias de prácticas ancladas en un programa territorial como el PIM, y por ello se hace ineludible centrarnos sobre esta categoría y sus posibles articulaciones. Problematicamos la categoría *territorio* como una noción densa y compleja con múltiples sentidos y en su relación con la educación, particularmente con las prácticas pedagógicas que se despliegan en él, así como también con la construcción de cierta memoria colectiva presente en esos territorios en los cuales intervenimos.

Desde este marco, comprendemos al territorio como el espacio social permeado por los medios y modos de producción que se configuran en el entramado complejo de lo global, nacional y local, y que se despliegan en la trama social de los sujetos en sus prácticas cotidianas, prácticas permeadas por las presencias y ausencias de políticas públicas, por organizaciones, así como por la memoria social constitutiva —en mayor o menor medida— de los sujetos como productores y productores de los espacios que habitan o transitan.

El territorio como producto y como productor de lo social, no solo material, sino también como representación, imaginado y simbólico, en la medida en que

Analizar el territorio como producción social y cultural implica tener en cuenta las ideas, valores, sentidos y relaciones entre actores sociales que se ponen en juego en la vida cotidiana y que producen prácticas en relación con ese espacio de proximidad (Abbadie et al., 2019, p. 282).

Entonces, no solo implica apropiación, sino que se constituye a partir de esta, y cobra significado y sentidos en la medida en que los sujetos, los colectivos y las sociedades lo transforman. Es por ello que decimos que un territorio

... es un campo de fuerzas, una tela o una red de relaciones sociales, que a la par de su complejidad interna, define al mismo tiempo, un límite, una alteridad: la diferencia entre «nosotros» (un grupo, los miembros de una comunidad) y los «otros» (los de afuera, los extraños) (Lopes de Souza, 1995, p. 86)

Es el lugar donde las imágenes cotidianas «asaltan» nuestra realidad y forman parte de la constitución de subjetividad (Benjamin, 2005): las intervenciones estéticas de los espacios públicos y privados del territorio, en una clave de mercado, de trabajo colectivo o de resistencia constituyen una intencionalidad política que es parte de la configuración de los sujetos pedagógicos. En este sentido, entendemos a las territorialidades como

... la manera en la cual los actores sociales se organizan en el espacio, se lo apropian y le dan significado [...], cada territorio contiene diversas territorialidades, al tiempo que también son múltiples las territorialidades que construimos las personas, en sus espacios de movilidad cotidiana, sus trayectos educativos y laborales, y a través de sus relaciones de afinidad (Abbadie, Folgar, Isach y Cassanello, 2020, p. 404).

La territorialidad implica entonces una experiencia localizada y situada históricamente, en la que intervienen las diferentes interseccionalidades que construyen a las y los sujetos, (como el género, la clase social, la edad, su adscripción étnica o religiosa, etc.), y es aquí cuando la memoria y la experiencia de ese tránsito le da materialidad a las representaciones que los sujetos construyen sobre ese territorio.

Los territorios también se nutren de una memoria colectiva que permite construir escenarios de posibilidad y trazar imaginarios que interpelan a los sujetos y sus territorialidades. Los procesos de construcción de la memoria colectiva, vinculados a un territorio, suponen pensar en complementariedades y legitimidad social, pero también en disputas por las representaciones de ese pasado. Cuando hablamos de esta construcción cultural e identitaria, que remite a una apropiación subjetiva y afectiva del territorio por parte de los sujetos que lo transitan y lo habitan, también estamos pensando en los marcos sociales⁴ en los cuales esta apropia-

4 Los *marcos o cuadros sociales de la memoria* nos dicen que las memorias individuales siempre están enmarcadas socialmente, esto es, que siempre están condicionadas por determinados valores culturales, normas colectivas o códigos compartidos. Estos marcos son históricos y les dan consistencia a los relatos individuales, por lo cual toda memoria es una reconstrucción y

ción se está dando. Esto es, en los valores culturales, normas colectivas o códigos compartidos de los que se nutre la memoria individual para reconstruir y reafirmar una memoria colectiva que interpela el pasado desde un presente situado. La memoria colectiva de ese territorio es entonces una reconstrucción que emerge y que interpela las experiencias individuales y colectivas y que adquiere sentidos en esa relación dialéctica entre pasado, presente y posibilidades de futuro.

Desde estos marcos, nos interesa el territorio como el lugar donde se despliegan las prácticas de los sujetos en su vida cotidiana y, por lo tanto, como el espacio donde se reproducen tramas sociales, pero también como ámbito donde se traspasa lo rutinario y se prefigura lo novedoso. En este sentido, nos interesa pensar la educación como una mediación de prácticas productoras de sujetos o como constructora de sujetos sociales en un entramado sociohistórico multidimensional con temporalidades diversas (Zemelman, 1992) sobredeterminada por las disputas de constitución hegemónica. Así, el sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990b) es el mediador entre los procesos sociales y políticos que se pretende producir, reproducir y transformar en la totalidad de los procesos educativos, el cual se visualiza en el interior de las relaciones entre educador y educando mediadas por el currículo consciente e inconsciente, manifiesto u oculto, fragmentado o desarrollado.

En este entramado, las nociones de saberes y alternativas pedagógicas adquieren un espacio privilegiado en el currículo del EFI así como en las prácticas de investigación e intervención que hicimos. Nuestra intención es pensarlas desde las propias experiencias de intervención llevadas adelante por los diferentes equipos, conformados por estudiantes, docentes y actores sociales e institucionales, teniendo presente que son prácticas educativas y sociales constitutivas de sujetos pedagógicos.

Dar prioridad a la significación que las y los actores y colectivos otorgan a las prácticas, necesidades o problemas que se dan en el territorio permite generar y sostener procesos que contribuyen a la producción de conocimiento nuevo, al vincular críticamente el saber académico con el popular (Udelar, 2010, p. 15). Para ello es necesario reconocer la diversidad de saberes que se despliegan, circulan y se ponen en relación. No se trata de desconocer el lugar que construimos como académicos o universitarios ni de considerar que todo *saber* es válido socialmente, sino más bien de poder reconocer y visibilizar el entramado de desigualdades históricas, de interseccionalidades y de silenciamientos que toda forma de entender y aprehender el mundo implican. Por ello, lo que nos interesa es generar una relación activa, horizontal y cooperativa entre los diferentes actores sociales e institucionales que desarrollamos procesos de intervención en el territorio, dentro del cual la Universidad es uno más.

no un recuerdo. En ese sentido, la memoria narrada implica siempre construir un compromiso nuevo entre pasado y presente (Halbwach, 2004).

Cuando hablamos de procesos de enseñanza y aprendizaje socialmente significativos estamos señalando la enorme diversidad de experiencias y saberes que confluyen en el territorio de incidencia que aborda el programa y en el cual se desarrollan las prácticas de los y las estudiantes del EFI. Reconocerlos es un punto de partida fundamental para los acuerdos que se generan con los diferentes actores y la condición para el desarrollo de proyectos de intervención e investigación.

En ese sentido, el trabajo desde la perspectiva de la *integralidad*, orientado por una actividad extensionista y en el marco de procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan dentro del EFI, supone el vínculo con colectivos, organizaciones, instituciones, trabajadores, vecinas y vecinos no organizados, entre otros. En sus prácticas cotidianas, estos despliegan diferentes tipos de saberes (Cavalli, 2019; Deleuze, 2013; Foucault, 2013; Charlot, 2000) con los cuales apostamos a generar prácticas desde un diálogo horizontal. En estas mismas prácticas, se ponen en juego modos de adquirir y transmitir saberes, así como las formas en las cuales estos circulan y se relacionan.

Desde la forma en que entendemos la coproducción de conocimiento socialmente pertinente, es importante poder recuperar la riqueza de experiencias y saberes sociales que, a saber de Boaventura de Sousa Santos, permite contrarrestar la «monocultura del saber» (2006) que se asume desde una perspectiva la ciencia dominante, como único conocimiento posible, silenciando la enorme diversidad epistémica presente en nuestra historia social y cultural.⁵

Asimismo, otros aportes de relevancia para enriquecer y dar densidad a la comprensión de la dimensión del saber y del diálogo de saberes en las prácticas integrales son los de Adriana Puiggrós y el equipo del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) acerca de los saberes socialmente productivos. La pedagoga es quien comienza a abrir el campo de discusión sobre el *campo problemático* de la educación, las alternativas pedagógicas y, vinculado a ello, la relación entre los *saberes* y su *productividad*, intentando recuperar las complejas articulaciones entre saber y poder, educación y trabajo, en un registro histórico, cultural y político. En ese sentido, plantea que

... los saberes se integran en redes o mapas cognitivos, muchas veces difusos, compartidos con otros, próximos no lejanos, con los cuales nos totalizamos en actividades productivas, de innovación, de aprendizajes y creación. De allí el sustrato social que funda y sostiene a los saberes socialmente productivos (Puiggrós, 2003, p. 119).

La productividad social de los saberes, en términos de su capacidad para favorecer el armado de tejido social, tiene como una de sus principales características

5 «Al constituirse como monocultura [...], destruye otros conocimientos, produce lo que yo llamo “epistemicidio”: la muerte de conocimientos alternativos» (De Sousa Santos, 2006, p. 23).

su «historicidad y relatividad sociocultural» (Puiggrós, 2003). En ese sentido, los saberes socialmente productivos se identifican con aquellos que crean tejido social y son el «producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos productivos materiales o simbólicos, que conforman el tejido social» (Puiggrós, 2003, p. 113).

Para ser socialmente productivos los saberes deben ser sentidos como significativos por los actores, en el sentido de que ese nuevo saber juegue un papel en el proceso de construcción de identidades. De esta manera, los saberes componen un dispositivo (Deleuze, 2007) de producción de saber y subjetividad, ya que

... un primer intento de aproximación a la categoría saberes socialmente productivos permite reconocerlos en aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su «*habitus*» y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que solo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. Producir proviene del latín *producere* y, más puntualmente, se trata de saberes que engendran, que procrean y tiene una fuerte vinculación con elaborar y fabricar (Puiggrós y Gagliano, 2004, p. 13).

La productividad social de los saberes se vincula con los territorios y las formas en las cuales se da su transmisión y circulación. Los saberes «son un producto y un principio constitutivo de configuraciones espaciales» que estructuran la vida humana, un lazo social que asigna posiciones y tareas, atribuye funciones y especialidades, vínculos que ligan a los individuos con un grupo bajo signos de pertenencia e integración, de reconocimiento pero también de oposición y exclusión (Charabati, 2017, p. 44). Es a través de estos saberes que se entreteje la trama o lazo comunitario que se despliega en el territorio y en las diversas territorialidades. Asimismo, la *experiencia*, aunque no siempre reconocida y valorada por los sujetos pedagógicos, es central como espacio de aprendizaje. El desarrollo de los saberes socialmente productivos no solo supone la producción de bienes materiales, sino que estos saberes atraviesan la identidad social e individual de los sujetos.

A su vez, otra de las categorías estructurantes del EFI es la de *alternativas pedagógicas*. En este sentido, y recuperando los planteos de Puiggrós y del equipo de APPEAL, nos interesa pensar en las alternativas pedagógicas como aquellas experiencias que en sus condiciones de producción y circulación en la plenitud de su historicidad alteran el modelo educativo hegemónico para ser, por lo tanto, expresiones de denuncia de los procesos sociales y educativos.

Desde las prácticas situadas en el marco de intervención del EFI, las alternativas pedagógicas son entendidas como aquellas que pueden ocurrir tanto dentro del formato escolar hegemónico como fuera de lo escolar (las prácticas

extraescolares). Esto nos permite mirar la forma de constitución de lo educativo y de las prácticas alternativas dentro de las tramas sociales, es decir, la condensación, los antagonismos y los desplazamientos de contradicciones que posibilitan otras formas de articulación de lo social. En este sentido, nos interesa recuperar aquellas prácticas educativas que en su quehacer cotidiano logran ser «eventos democratizadores desde el punto de vista pedagógico» porque «contienen elementos que se distinguen del modelo educativo dominante» (Puiggrós, 1990b) y

... alteran la relación entre educador y educando, docente e institución, en el sentido de transferir poder educativo-cultural hacia los sujetos tradicionalmente excluidos u oprimidos por la cultura moderna, ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la toma de decisiones, «dialogizando» el vínculo de enseñanza-aprendizaje, innovando en el currículum (sic) al introducir elementos que lo descongelaran, tornaran flexible, actualizaran, localizaran (p. 18).

Desde esta complejidad de sentidos nos interesa recuperar las prácticas alternativas y, a su vez, nos interpela la necesidad de construir espacios donde seamos parte del colectivo de sujetos que configuran experiencias alternativas, espacios en los que la intervención, la producción de conocimiento, el diálogo y la circulación de saberes entre actores universitarios y actores de la comunidad sean dialógicos, comunicativos y horizontales (Freire, 1973) y, asimismo, nos provoquen desplazamientos y configuraciones en las relaciones que traman la experiencia y constituyen otras formas del *quehacer* social.

Prácticas pedagógicas socialmente significativas:
cómo articular saberes, experiencias y demandas

El despliegue de las prácticas en territorio desde un EFI en el marco de un programa territorial supone ciertas singularidades que es necesario explicitar para entender cómo se desarrollan y cómo se transformaron en el marco de la pandemia.

Un aspecto recurrente en las distintas ediciones es el desafío de seleccionar los espacios de intervención para que sean prácticas pedagógicas socialmente significativas para los diversos actores. En este sentido, nos ubicamos en pensar a las prácticas como espacios constitutivos de experiencias para los actores involucrados que abran las posibilidades de provocar huellas subjetivas en la trama individual, social y colectiva (Jelin, 2002), experiencias que hacen posible el entramado de otras mediaciones en las relaciones entre los sujetos involucrados en la práctica,

desplegando otras maneras y formas de circulación de saberes así como superando las posiciones dicotómicas entre actores universitarios y no universitarios.

El equipo docente tiene una conformación interdisciplinaria e incluye variadas trayectorias que permiten trabajar y acompañar experiencias diversas desde una mirada que se nutre de diferentes saberes. Permite problematizar en colectivo y lo colectivo permite pensar (Teles, 2009). Inicialmente se trataba de docentes formados específicamente en educación, aunque en la actualidad la conformación del equipo es interdisciplinaria. A partir de su segunda edición la integración se va nutriendo de diferentes miradas, y es así que en la propuesta actual participan docentes con diferentes formaciones y trayectorias: historia, psicología, sociología, diseño industrial y educación. Esto ha permitido adecuar contenidos y estrategias, y conformar un equipo con mayores posibilidades de trabajar con una diversidad de temas, así como ampliar los diálogos con otros actores.

Si bien la interdisciplina conlleva el desafío de construir un marco epistemológico y cierto lenguaje común (García, 2011), permite también nutrir miradas y capacidades. Esto requiere una disposición a reconocer los saberes propios y a construir colectivamente desde estos, sin desconocer las especificidades de cada uno. De esta manera se logra la construcción interdisciplinaria de la propia práctica educativa (Cavalli, 2019), a la vez que se retroalimenta en el diálogo con los saberes de estudiantes y otros actores.

Asimismo, se trata de un equipo que se va conformando y conociendo en el hacer de las diferentes ediciones del EFI y que, además, comparte otros proyectos y actividades. A propósito de esto, identificamos un crecimiento en el equipo, que va construyendo un cierto modo de «ser en grupo» (Guattari, 1996). Por ello consideramos que esta es otra de las grandes fortalezas de este EFI que facilitó en gran medida la adecuación de la propuesta en el marco de la situación sanitaria que requirió el despliegue de nuevas estrategias, sobre todo en el primer semestre, durante el que se trató de una propuesta a distancia.

Como equipo docente hay ciertas preguntas que nos interpelan en el proceso de planificación, desarrollo y ejecución de los procesos de intervención: ¿cómo se articulan y tensionan los objetivos más específicos de formación de los y las estudiantes con las demandas y necesidades concretas de parte de los actores sociales e institucionales? ¿Cómo logran confluir los tiempos *académicos* o curriculares con los de los procesos sociales, no solo comunitarios o institucionales, sino también globales, en los procesos de práctica? ¿En qué medida nuestro papel docente en este tipo de experiencias de formación integral nos interroga sobre el lugar y las formas de acompañamiento que debemos asumir en los espacios de práctica? ¿Cómo se logra un diálogo más fluido entre las dimensiones teóricas trabajadas en el curso y lo que la propia experiencia produce como conocimiento situado?

Desde estas interrogantes, nos interesa abordar las fortalezas, debilidades y desafíos a partir de las prácticas llevadas adelante en 2021, que deben ser analizadas teniendo en cuenta que este EFI está enmarcado en una plataforma territorial como el PIM.

Articulaciones entre sujetos sociales y temporalidades diversas que confluyen en las prácticas

Los escenarios sociales donde se llevaron adelante las prácticas educativas pusieron en tensión las articulaciones entre las diversas temporalidades de las instituciones y actores participantes de los distintos espacios, así como el papel del equipo docente en pensar sus prácticas situadas en una coyuntura sociohistórica y territorial particular.

La coyuntura social y sanitaria de 2020 hizo emerger con más fuerza estrategias comunitarias vinculadas a la producción y al acceso a la alimentación, así como tuvo un impacto significativo en el sistema educativo y en el papel que los y las docentes tuvimos que asumir. Los tres espacios de práctica que se llevaron adelante fueron consecuentes con esta coyuntura que comenzamos a evidenciar en el territorio donde trabajamos, pero al mismo tiempo pudieron ser posibles por la consolidación de un trabajo anterior que el PIM como programa territorial venía desarrollando desde hacía varios años con las organizaciones, instituciones y actores de su zona de incidencia. Sin embargo, al inicio del año teníamos otras propuestas previstas, por lo que tuvimos que re acordar y replanificar en función de los nuevos espacios de práctica y en el marco de una crisis social y sanitaria.

Una de las fortalezas de este EFI es que las prácticas se llevan a cabo en espacios sociales e institucionales donde el PIM viene desarrollando sus tareas de extensión hace varios años, por lo cual hay un vínculo sostenido de trabajo que se mantiene aun cuando el EFI termina su trayecto anual. Esto permite no solo la permanencia en el tiempo de un compromiso de trabajo entre actores universitarios y no universitarios, consolidando un vínculo de confianza y reciprocidad, sino también un acumulado en áreas específicas de conocimiento en las que todos los actores tienen un rol central. Además, podemos ver cómo se compone un «aula itinerante» (Cavalli, 2019), ya que el EFI tiene la capacidad de «montar el aula en diferentes territorios, construyendo una territorialidad pedagógica» (p. 79) que trasciende un espacio geográfico determinado. De esta manera, se fortalecen los procesos de extensión y la producción de conocimiento a partir del diálogo de saberes de las diversas prácticas pedagógicas situadas en el territorio.

Por otra parte, los equipos de estudiantes identifican como fortaleza haber logrado integrarse a los diferentes espacios, respetando los tiempos y las formas que los colectivos sociales e institucionales que se fueron dando, lo que evidenció

un diálogo fluido y respetuoso y les permitió no solo construir un vínculo sólido e integrarse al trabajo colectivo, sino también generar un espacio propicio para la reflexión teórico-metodológica. En ese sentido, aun con marcadas diferencias en cuanto a la profundidad de la problematización alcanzada por cada grupo de práctica, en las tres experiencias el vínculo con los colectivos fue sostenido y permitió construir propuestas y actividades pertinentes a la coyuntura de emergencia y a los objetivos del EFI.

En los tres casos las prácticas adquirieron ciertas particularidades que tuvieron que ver con las características de los actores (sociales o institucionales) con los cuales estas se desarrollaron. También fueron singulares las características que adquirió el proceso de acompañamiento que se pudo hacer entre cada equipo de estudiantes y docentes referentes de este en relación con la práctica y las demandas específicas de cada grupo.

Como se dijo, una de las experiencias tuvo lugar en el barrio Villa García. El PIM ha sostenido un vínculo en dicho territorio a partir de su creación en 2008 y ha generado desde entonces acuerdos con diversos servicios universitarios y actores sociales y colectivos territoriales e institucionales, en diferentes líneas de extensión, enseñanza e investigación. Específicamente, la práctica se llevó a cabo en el marco de un proyecto integral llevado adelante por vecinos y vecinas de la zona. El Proyecto Integral de Villa García es una propuesta desarrollada por la Coordinadora Vecinal integrada por vecinos y vecinas de Villa García, la Biblioteca Popular y el colectivo de maestras comunitarias de la Escuela n.º 157. Busca construir un espacio colectivo de aprendizaje, producción y recreación en un terreno baldío ubicado detrás de la escuela, donde se proyecta construir a largo plazo un espacio polideportivo, una biblioteca popular, una huerta comunitaria y una policlínica. En este marco, un grupo de vecinos y vecinas viene trabajando desde principios de 2020 en el armado de la huerta comunitaria, con la intención de generar un espacio cooperativo, en el que la producción de alimentos sustentables, la autogestión y lo educativo sean sus ejes articuladores. Así, establecen que «La organización de una huerta educacional comunitaria propiciará la participación de la comunidad, promoviendo el acceso a alimentos saludables y facilitando un espacio pedagógico de aprendizajes para las docentes y sus estudiantes» (Coordinadora Vecinal de Villa García, 2019). Además de ser una demanda concreta de la comunidad, que se teje con la propia historia de Villa García como barrio donde la producción agropecuaria familiar y comunitaria tuvo y tiene un desarrollo particular, esta experiencia se articula también con la propia historia de la Escuela n.º 157, donde tuvo lugar una experiencia pedagógica significativa, la Unidad Educacional Cooperaria (1952-1975). Esta experiencia integró también una huerta educacional y comunitaria de la que participaban la comunidad educativa y otros actores de Villa García. Desde el PIM se vienen generando

diferentes acciones para acompañar la realización del Proyecto Integral, una de las cuales fue la práctica llevada adelante por las estudiantes del EFI.

La huerta se ha proyectado como un espacio pedagógico para la comunidad, en el que tanto vecinos y vecinas con experiencia en la producción agroecológica de alimentos como estudiantes y docentes universitarios y también la Escuela n.º 157 y el Liceo n.º 52 de Villa García puedan transmitir y poner en diálogo sus conocimientos.

Se pensó este espacio de práctica como una oportunidad para que los estudiantes, además de registrar y sistematizar su experiencia, reflexionaran en torno a qué saberes se ponen en juego en este tipo de experiencias y cómo estos circulan, teniendo en cuenta los diferentes actores (vecinos, universitarios, docentes, estudiantes, instituciones) que participan de esta. Asimismo, se trata de poder problematizar lo colectivo como categoría compleja para analizar las potencialidades y tensiones que emergen de estas experiencias cooperativas y cómo se dan los entrecruzamientos interseccionales de género, generacional u otros.

Por su parte, la práctica de la Interolla de Bella Italia configuró un espacio nuevo, ya que se trata de una experiencia surgida como respuesta a la crisis alimentaria a partir de la emergencia social. La práctica consistió en integrarse, desde la observación participante (Guber, 2005), al trabajo de las ollas que participaban del colectivo, así como a instancias plenarios y otras actividades del colectivo. Asimismo, los y las estudiantes se plantearon como objetivos acompañar y participar de la Interolla para reflexionar en torno a los saberes que circulan en ella, con el fin de difundir y visibilizar la experiencia. Sin embargo, tuvieron que enfrentarse al desafío de integrarse a un colectivo que recién se conformaba, integrado por actores que en su mayoría los y las docentes no conocíamos o con los cuales no habíamos trabajado. En este escenario, luego de participar en algunos plenarios y de algunas ollas, y viendo ciertas resistencias para llevar adelante actividades con todo el colectivo, las y los estudiantes comenzaron a trabajar con dos de las ollas participantes: El Chiringuito y Santo Domingo.

En principio, se podría pensar que la práctica priorizó el acompañamiento y la colaboración con las ollas, más que el análisis y la reflexión en torno a esta y en función de los objetivos planteados y los aportes teóricos trabajados en el curso. A pesar de esto, se conformó una experiencia en la que aprender y poner en marcha estrategias metodológicas de abordaje etnográfico sustantivas para las prácticas integrales, como la observación participante y el registro, pero también convocó reflexiones en torno a cómo trabajar con situaciones no previstas y que interpelan las intervenciones de la universidad, cómo atravesarlas para recordar y planificar nuevamente, en un proceso que requiere flexibilidad y creatividad constantes. Asimismo, las instancias de participación en las ollas permitieron construir colectivamente productos que lograron plasmar, dar visibilidad y comunicar su experiencia. Así es que con la olla Santo Domingo diseñaron y pintaron un mural

en una de las paredes del espacio donde funcionaba. Por otro lado, con la olla El Chiringuito, elaboraron un recetario con las recetas de las comidas de la olla, que fue difundido en papel a otras experiencias y organizaciones del barrio.

La práctica del CEC perteneciente a la órbita de CETP-UTU (Consejo de Educación Técnico profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay) de la ANEP dio continuidad a la línea de trabajo entre el PIM y el CEC contemplando el escenario particular de pandemia. En este centro, compañeras del Núcleo de Educación y Territorio del PIM se vincularon al CEC desde 2018 y construyeron con el colectivo distintas propuestas de intervención: en 2018 se acompañó la práctica de estudiantes de Relaciones Laborales e Internacionales y en 2019 se llevó adelante un espacio de práctica del EFI Pedagogía, Política y Territorio que generó instancias de reflexión sobre género y diversidad sexual con un grupo de estudiantes del CEC y sus docentes. Trabajar con este centro tenía el desafío de pensar los aspectos teórico-metodológicos del curso en un ámbito educativo formal, donde los actores, los tiempos y las lógicas institucionales asumen características peculiares por ubicarse dentro de la órbita de la ANEP, más allá de los rasgos diferenciales del programa CEC dentro de CETP-UTU y de las singularidades que adquiere en el territorio. En este sentido, la categoría de alternativas pedagógicas abordada en el curso permitía entrever el entramado educativo y las posibilidades de ubicar, desde el punto de vista pedagógico, otras lógicas dentro del sistema escolar de la ANEP.

En 2020, y en el marco de la situación educativa que atravesaron todos los centros por la situación de la emergencia social y sanitaria de la pandemia, la intervención de estudiantes del EFI en el CEC tenía como centro la sistematización de las prácticas de los y las docentes en el período de no presencialidad. La aproximación al campo y el diálogo con los actores llevó a una rearticulación de la demanda inicial y a la incorporación de otras miradas y marcos analíticos para comprender la trama de la coyuntura política en torno a las prácticas situadas en el colectivo. En esta rearticulación estuvo presente la necesidad de registrar las vivencias y sentires de los y las estudiantes del CEC en momentos en que no asistían al centro educativo, así como la huella subjetiva de los y las docentes durante ese período.

Tanto en la huerta integral como en la Interolla y en el CEC se puso en juego el desafío de intervenir reconociendo y respetando los múltiples ritmos temporales de los sujetos sociales y de las instituciones involucradas en las prácticas educativas, así como las formas de responder a las demandas iniciales de cada espacio.

En todos los espacios de práctica, las estudiantes lograron transmitir la riqueza de la experiencia no solo a través de su informe final, sino del compromiso que asumieron con esta, con lo cual la experiencia misma se convirtió en productora de conocimientos y de aprendizajes significativos para su formación integral. Asimismo, en el proceso se evidenció la relevancia de ciertas categorías o dimensiones que no habían sido pensadas como importantes en un comienzo,

con lo cual también se vio el potencial de los EFI para pensar la teoría desde la propia experiencia.

Articulaciones y tensiones teórico-metodológicas en las prácticas de intervención

Con relación al vínculo entre los aspectos teórico-metodológicos y la práctica concreta en territorio hemos evidenciado ciertas tensiones y debilidades que se producen cuando no se logran articular estas dimensiones en el desarrollo del curso. En ese sentido, aun cuando la opción pedagógica y epistemológica del EFI pretende no disociar el trayecto teórico-metodológico del trabajo de campo, en el entendido de que un conocimiento situado se construye en la reciprocidad de estas dimensiones (teóricas y prácticas), es un desafío por las condiciones estructurales que muchas veces se imponen en la realidad de los espacios sociales e institucionales con los cuales desarrollamos las prácticas.

Tanto en la experiencia de la huerta comunitaria como en la de las ollas populares se pusieron en escena demandas centrales vinculadas al sostenimiento de la vida, que la coyuntura de crisis actual acrecentó. En tanto colectivos sociales no institucionalizados, estos espacios agruparon a variados vecinos y vecinas, a los que los estudiantes se sumaron para pensar juntos estrategias de intervención. Articular estas demandas concretas —y urgentes— de los colectivos con los requerimientos más específicos de formación de los estudiantes fue sin dudas un desafío y, en muchos casos, implicó un acomodamiento de los tiempos sociales e institucionales de la Universidad. En ese sentido, en la experiencia desarrollada en el centro comunitario de Bella Italia, los objetivos de los y las estudiantes estuvieron más en consonancia con las demandas concretas de los y las docentes, y la práctica adquirió un tenor más cercano a procesos de investigación educativa. Creemos que esta cercanía tiene que ver también con que el trabajo en espacios institucionalizados genera un marco más preciso que reglamenta y organiza de alguna forma la propia práctica. Por otro lado, los saberes que circulan entre docentes (del CEC) y estudiantes (universitarios y del CEC) están mediados por un proceso de acreditación de estos, por lo cual el diálogo que se produce está de alguna forma más habilitado.

Como ejemplo de esto podemos tomar el caso de la práctica en el CEC, en la que la intervención y la delimitación del campo significaron pensar en aspectos teórico-metodológicos con relación a esa práctica situada en particular: la aproximación al enfoque etnográfico de la investigación social (Guber, 2005), las notas de campo de los distintos ámbitos de observación participante, los talleres con estudiantes, las entrevistas y talleres con docentes, así como la coordinación con un grupo de investigación en el territorio. A su vez, la intervención en el campo

provocó una tensión entre los aspectos teórico-metodológicos abordados en el curso con aquellas temáticas que no estaban presentes en su planificación inicial, pero que incorporamos en los distintos encuentros, tanto con el equipo como en las instancias mensuales del EFI. En este sentido, incorporamos la categoría *posición docente* desde los planteos de Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014) como concepto para trabajar desde el espacio de práctica, porque permitía pensar el quehacer docente en el entramado de sostén de la educación como derecho hacia los sujetos históricamente excluidos del sistema educativo formal y, a su vez, en torno a las tramas subjetivas en el despliegue de sus prácticas educativas y sociales frente a la agudización de las desigualdades.

Por otro lado, algunas de las producciones finales generadas por los equipos tuvieron cierta dificultad para reflexionar con mayor profundidad y lograr un análisis de la experiencia vivida a partir de los aportes teóricos y metodológicos trabajados en el primer semestre. Desde el equipo docente, a la luz de nuestras reflexiones de cada edición del EFI y tomando las devoluciones de los y las estudiantes, encontramos una de las grandes debilidades que provoca preocupación y, por supuesto, la puesta en marcha de nuevas estrategias para superarla: cómo presentar una propuesta que no divida lo teórico de lo práctico, pero no en el hacer, sino más bien en el pensar. Esta división, además, que muchas veces solemos hacer entre saber académico y saber popular —o teoría y práctica— debilita la potencia de la propia experiencia pedagógica y pone en escena nuevamente la dificultad para producir conocimiento desde esta experiencia, lo cual no se explica solo, como dijimos, por los tiempos no coincidentes entre el mundo académico y el de los espacios sociales donde desarrollamos las prácticas, sino también con una forma hegemónica de construir saber donde la experiencia no es convocada. Creemos que lo que se impone y a su vez obstaculiza es una «monocultura de las diferencias que ocultan jerarquías» (De Sousa Santos, 2006) que responde a una racionalidad occidental, cartesiana, que piensa en dicotomías donde no solo identifica opuestos, sino que además jerarquiza uno sobre otro. Esto condiciona la posibilidad de ver la riqueza de las experiencias y por eso la posibilidad de pensar de otro modo (Foucault, 2010; Ibáñez, 2001). Somos conscientes de que se trata de una racionalidad «indolente», «perezosa» y, en ese sentido, creemos que es necesario pensar desde una «ecología del reconocimiento» (De Sousa Santos, 2006) que haga visible y reivindique las diferencias sin jerarquías. Es así que año a año intentamos superar esta dicotomía y tratamos de ofrecer un espacio en el que se aborden los elementos conceptuales y de la práctica desde una perspectiva de «campo-tema» (Spink, 2005).

Sin embargo, en el marco de las restricciones de la presencialidad educativa que se desencadenaron como consecuencia de la emergencia sanitaria, esta debilidad que habíamos identificado como equipo se vio acentuada y las modificaciones previstas a partir de las reflexiones que habíamos incorporado antes se vieron

interrumpidas. En ese sentido, habíamos planificado un primer acercamiento al territorio y los actores sociales e institucionales que fue imposible de llevar adelante. Aun cuando se intentaron generar instancias de diálogos e intercambios virtuales con los espacios de prácticas a través de relatos y narrativas de las y los actores de las experiencias, la pandemia enfatizó esta disociación entre un primer momento de reflexión teórica (que se sumó a la dificultad que implicó el formato virtual) y un segundo momento definido por la práctica, y nos colocó nuevamente ante la dificultad de hacer extensión sin la interpelación permanente del territorio y la presencia de los sujetos que lo habitan.

Como decíamos, estas dificultades son propias de la noción misma de *campo*, que también es un contenido teórico-metodológico con el que trabajamos. Desde la concepción positivista de hacer ciencia el campo se considera aquel lugar a donde se va en busca de material o información que permite producir conocimiento en otro lugar. Esta lógica que vuelve a separar en binomios y jerarquizar el lugar donde acontece la teoría en relación con el lugar donde acontece la experiencia es uno de los modos que la ciencia se ha dado para justificar su validez, su objetividad a la hora de producir conocimiento. Sin embargo, desde la posición epistemológica en la que se inscribe el EFI, y en la búsqueda por producir conocimientos situados (esto es, en situación) creemos en una ciencia afectada, subjetiva, deseante. De esta manera, pensamos en «campos-temas» (Spink, 2005) a los que construimos en la relación entre teoría y práctica: siempre estamos en el campo, siempre estamos en el tema. En ese sentido, cuando vamos al encuentro con otros u otras vamos con nuestras referencias teóricas, con nuestras preguntas, con otras experiencias, y cuando volvemos, incluso al reparo de los claustros universitarios, incluso en las clases por Zoom, estamos en el campo o mejor dicho estamos *con* el campo, ya que el campo no está afuera y nosotros (docentes y estudiantes universitarios) somos parte del campo. No es un espacio cerrado ni está afuera, es una construcción de la que somos parte (Gandarias, 2014). De esta manera, el trabajo de campo no es una parte del trabajo, sino que es nuestra práctica como universitarios y universitarias (Rebellato, 2015). El campo-tema constituye una territorialidad epistémica: se trata del modo en que organizamos y construimos los problemas que abordamos, los modos que nos damos para pensarlos y darles significado a partir de nuestras trayectorias y de las relaciones que establecemos con el saber y con los otros.

Reflexiones finales

Este artículo constituyó la oportunidad de construir conocimiento a partir de nuestra experiencia como docentes del EFI. Nos embarcamos en un proceso de reflexión en el cual nos sentimos interpeladas en algunos aspectos, a la vez que logramos

visualizar la potencia del dispositivo pedagógico que componemos colectivamente. En este proceso pudimos identificar que las experiencias territoriales son las que determinan el trabajo de campo de los estudiantes y que esto tiene sus propios tiempos de maduración que muchas veces no coinciden con los tiempos curriculares a los cuales debemos ajustarnos. En este sentido, sigue siendo una debilidad pensar los procesos de extensión y los espacios de formación integral con relación a los tiempos formales que impone la Universidad, que no necesariamente coinciden con los tiempos sociales e institucionales de los actores en territorio, así como generar procesos de construcción de demanda que atienden tanto a los pedidos de los actores con los y las que se trabaja como a los objetivos de formación que el curso propone. Esto también se ha evidenciado en la producción de los trabajos escritos de los y las estudiantes, que muchas veces no logran recurrir adecuadamente a la riqueza de los aportes teóricos y conceptuales trabajados en el curso para problematizar y pensar desde allí su propia experiencia transitada.

Consideramos que las tres experiencias fueron ricas para poder problematizar las ideas de saber, de territorio y de alternativas pedagógicas, y, sin duda, abonaron nuestra concepción sobre el campo problemático de la educación. En ellas se puso de relieve cómo ciertos escenarios de crisis habilitan la emergencia de saberes vinculados a la propia memoria colectiva, a la vez que posibilitan el desarrollo de estrategias en las que lo comunitario tiene un papel central. Los saberes que circulan en estos espacios pedagógicos, tanto institucionalizados como no formalizados, son permeados por trayectorias educativas diversas de las cuales el sujeto pedagógico se nutre, se conforma, se crea. Se trata de saberes que en ocasiones no son legitimados socialmente, subordinados a espacios informales de producción de conocimiento, no acreditados y muchas veces subestimados por los propios sujetos que los portan. Darles valor a esas trayectorias, a esos saberes, desde los territorios donde surgen permite pensar en la condición de posibilidad de las alternativas pedagógicas, pero también habilita a problematizar sobre cómo se han construido estas desigualdades y estos silenciamientos.

De esta manera hemos logrado dar luz a una experiencia que por un lado identifica diferentes prácticas institucionales y sociales como alternativas pedagógicas, y, por otro, pretende ser ella misma una alternativa pedagógica. Es en este juego de pensar y pensarse donde vemos como experiencias, saberes y territorios interpelan tanto la concepción de conocimiento socialmente significativo como el modo de producirlo.

Referencias bibliográficas

- 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. BORRÁS, P. CRUZ, L. FERNÁNDEZ GABARD y M. PÉREZ SÁNCHEZ (Coords), *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 275-304). Montevideo: La Diaria, IM-FESUR-FCS, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.fes-uruguay.org/fileadmin/user_upload/Habitar_Montevideo.pdf>.
- ABBADIE, L., FOLGAR, L., ISACH, L., y CASSANELLO, C. (2020). Territorialidades barriales en el proceso de construcción de identidades en el Área Metropolitana de Montevideo. *Revista Iluminuras*, 21(54), 399-427. <https://doi.org/10.22456/1984-1191.103751>
- BENJAMIN, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. Madrid: Akal.
- CAVALLI, V. (2019). *Imágenes de un aula en movimiento. Pensamientos sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral* (Tesis de Maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/20921>>.
- CHARABATI, E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En M. GÓMEZ SOLLANO y M. CORENSTEIRN (Coords), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. Ciudad de México: UNAM.
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- * COORDINADORA VECINAL DE VILLA GARCÍA (2019). *Huerta educacional comunitaria en el marco del proyecto integral en Villa García*. Montevideo [mimeo].
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>>.
- DELEUZE, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo? En *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)* (pp. 305-312). Valencia: Pre-Textos.
- DELEUZE, G. (2013). *El saber: Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus editorial.
- FOUCAULT, M. (2010). El uso de los placeres. En *Historia de la Sexualidad* (vol. 2). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, M. (2013). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GANDARIAS, I. (2014). Habitar las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1489>.
- GARCÍA, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodologías de las Ciencias Sociales*, 1(1), 65-101. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3869767.pdf>>.
- GUATTARI, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- GUBER, R. (2005). *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- HALBWACH, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- IBÁÑEZ, T. (2001). ¿Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer? *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 31-37. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1no.3>
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- LOPES DE SOUZA, M. (1995). O territorio: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. En I. DE CASTRO, P. DA COSTA GOMES y R. LOBATO CORREA, *Geografia: conceitos e temas*. Río de Janeiro: Bertrand Edit.
- PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO (PIM) (2008). *De formaciones in-disciplinadas*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- PUIGGRÓS, A. (1990a). *Imaginación y crisis de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.
- PUIGGRÓS, A. (1990b). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al final de siglo*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (2003). *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A., y GAGLIANO, R. (Dirs.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- REBELLATO, J. L. (2015). La contradicción en el trabajo de campo. En *Formulación de proyectos de extensión universitaria* (pp. 67-81). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2015/10/02_Cuaderno_Formulacion_de_Proyectos_de_Extension.pdf>.
- RED DE EXTENSIÓN (2019). *Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios 2008-2018*. Montevideo: SCEAM, Universidad de la República.
- SOUTHWELL, M., y VASSILADES, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432824>>.
- SPINK, P. (2005). Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(8), 561-574. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n8.238>
- TELES, A. L. (2009). *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Entre Ríos: Fundación la Hendija.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR), RECTORADO (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Hacia la Reforma Universitaria, 10. Montevideo: Udelar.
- ZEMELMAN, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (5), 12-19. Recuperado de <<https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-5-1.pdf>>.

Una escuela de tiempo completo en contexto de pandemia: los efectos desde las vivencias de sus actores

MARGARITA MARÍA FRAGA MERELES, TRINIDAD GRASSO, FIORELLA HERRERA,
MARÍA PILAR LAPORT, MARÍA BELÉN MOLAGUERO, ANTONIA PASCULLI,
EVELYN PATRICIA PÉREZ IBARRA Y ALISON NICOLE SUÁREZ¹

*Nos preocupamos por lo que un niño
llegue a ser mañana,
pero nos olvidamos de que ya es alguien hoy*

Stacia Tauscher, citada en Kendall, 2007²

Introducción

Este trabajo se enmarca en el Servicio de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología, que funciona desde hace 25 años en una escuela de tiempo completo (ETC)³ de Montevideo. Cada año, estudiantes de grado realizan sus prácticas preprofesionales con la supervisión de la docente referente. Se trabaja con niñas y niños de primero a sexto año mediante intervenciones clínicas con frecuencia semanal. Además, se coordinan entrevistas con familias, maestras, maestros, otros técnicos y agentes educativos que son cercanos a ellos.

Las prácticas en la escuela comienzan habitualmente en el mes de abril y finalizan en diciembre. Durante 2020, debido al contexto sanitario y la suspensión de las clases presenciales, se pudo comenzar a trabajar con niños y familias recién en el mes de julio.

Durante el primer semestre del año, al no poder concurrir a la escuela, se coordinaron clases por Zoom, en las cuales se trabajaron conceptos teóricos referidos a la clínica infantil, a partir de los antecedentes de atención del Servicio.

¹ Facultad de Psicología, Universidad de la República. <mfraga@psico.edu.uy>

² Traducción de N. Suárez.

³ Se resguarda la identificación de la escuela por cuestiones éticas de preservación del anonimato de la institución.

En esos encuentros entre el grupo de estudiantes y la docente lograron abrirse espacios de reflexión sobre lo que estaba ocurriendo a nivel educativo en el país: la suspensión de clases presenciales, la adaptación a una nueva forma de enseñanza y aprendizaje, la disponibilidad de recursos en las escuelas y las familias para lograr la continuidad y los efectos que traería esta situación en los niños y niñas.

Frente a una sobrecarga de información que fluyó en los medios de comunicación, los ámbitos académicos y la opinión pública, el grupo se propuso conocer cómo esta escuela y su comunidad vivieron el proceso de continuidad de los aprendizajes en el contexto de pandemia de covid-19.

Para este estudio se entrevistó a los referentes parentales de 15 niñas y niños que fueron seleccionados por el equipo docente para recibir atención psicológica en la escuela. En las entrevistas iniciales, realizadas en el mes de julio, las preguntas se centraron en las vivencias de cada familia en relación con la noticia del brote del virus y la suspensión de las clases presenciales, el vínculo que mantuvieron con la escuela durante las medidas de aislamiento y la percepción de cómo vivió su hijo estos meses, desde que se declaró la pandemia. Las preguntas hacia el colectivo de maestros tenían como propósito conocer cómo vivieron la interrupción de las clases presenciales y el proceso de adaptación a las clases virtuales, cómo fue el relacionamiento con los niños, las niñas y las familias en esta nueva modalidad y cuáles son sus preocupaciones a futuro por las posibles consecuencias de la pandemia. Interesa analizar las dificultades que se presentaron y las estrategias que usaron para lograr la continuidad educativa durante el aislamiento.

Por último, la información recogida se complementará con el análisis de las intervenciones clínicas desarrolladas con niños y niñas en 2020, lo que posibilitará una reflexión sobre el rol de la escuela como sostén psicoemocional de los niños, los efectos psicológicos de esta pandemia, la importancia de conocer los contextos y realidades de los niños y niñas para atender sus necesidades psicológicas y la necesidad de un trabajo interdisciplinario para asegurar su derecho a la educación.

La propuesta de atención del Servicio de Asistencia Psicológica dirigida a los niños consiste en intervenciones clínicas breves. De acuerdo con la definición de Alicia Muniz Martoy (2005), «La intervención es entonces una modalidad de práctica psicológica que favorece cambios en el consultante a partir del uso de una estrategia que se va construyendo en un tiempo acotado» (p. 18). El profesional podrá utilizar diversas herramientas con el fin de conocer, profundizar y facilitar la toma de contacto del consultante con su mundo interno. La autora plantea que, en intervenciones con niños y niñas, es fundamental el encuentro con los referentes parentales, a fin de realizar un trabajo conjunto y que estos no acarreen individualmente un sufrimiento que se produce en el entorno intrafamiliar, contextual y epocal. Además, construir la demanda en conjunto, en palabras de Alicia Rodríguez (2001), «implica posibilitar el despliegue de las distintas subjetividades

presentes respecto a una misma realidad “objetiva”. La construcción de la demanda no será pues, una sumatoria de los pedidos formulados, sino más bien el producto del interjuego de las diversas subjetividades» (p. 107).

En el caso del Servicio, además de contar con la participación de las familias, se recurre a la perspectiva de las maestras/os y demás agentes educativos para una mirada integral de la situación. El primer contacto se lleva a cabo con el cuerpo docente, el cual deriva a aquellas niñas y niños que, según consideran, requerirían un apoyo individual. Luego se coordinan entrevistas para profundizar en los motivos de consulta.

La metodología de trabajo se basa en el uso de recursos que permitan el despliegue de la comunicación y aproximación a la subjetividad de cada niño; esto posibilita la comprensión acerca de cómo experimentan su realidad a nivel familiar y escolar. Se trabaja con los fundamentos teóricos de la psicología clínica infantil, que considera indispensable la entrevista de juego, herramienta que favorece la expresión mediante grafismos y dramatizaciones como forma de exteriorizar los conflictos y la angustia (Muniz, 2005, p. 18). Además, se recurre a tests gráficos y temáticos como instrumentos para complementar la comprensión de las dificultades estructurales.

La sistematización del trabajo desarrollado en el Servicio se sintetiza en un informe psicológico que es entregado a la institución escolar y a las familias y supone un aporte significativo para el centro escolar. Además, se hacen recomendaciones y, en algunos casos, derivaciones al sistema de salud o a otras organizaciones sociales para continuar con la atención. Los docentes registran las observaciones en la plataforma Gurí,⁴ generando un sistema de información integrado al cual tienen acceso al comienzo del año siguiente. Esta información contribuye a una mayor comprensión de las características y necesidades de cada alumno.

En general, las intervenciones comienzan en junio o julio y suponen la coordinación con los maestros de un día y horario que sea conveniente y que se mantiene semanalmente. La extensión de las intervenciones depende de diversas condiciones, pero, en la mayoría de los casos, van de 6 a 18 encuentros y finaliza en diciembre.

En las entrevistas con referentes familiares durante 2020, además de indagar en los motivos de consulta y la historia de cada niño y niña, como ya se mencionó, se formularon preguntas acerca de las vivencias en relación con la declaración de la pandemia de covid-19 y del vínculo con la institución educativa durante la suspensión de las clases presenciales.

4 Sistema de información web administrado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), base de datos de docentes y estudiantes.

Vivencias de las familias en relación con la pandemia

El trabajo desarrollado con las familias refleja realidades muy complejas, relacionadas con diversas problemáticas (económicas, laborales, educativas, sociales, familiares) que afectan el desarrollo psicoemocional de los niños y niñas. Estas problemáticas se vieron agravadas por la situación sanitaria y afectaron a las familias en diversas formas, que serán detalladas a continuación.

Con respecto a la crisis económica actual, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), con colaboración de Unicef, generó una serie de documentos llamada *Serie de documentos de políticas públicas, para contribuir al debate con un énfasis particular en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. El documento n.º 20, publicado en agosto de 2020, fue escrito por Sandra García Jaramillo y se titula «Covid-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe». En él se plantea que a la crisis económica sufrida en varios hogares se le suma una situación de salud pública, en la cual las familias se encuentran expuestas al posible contagio de alguno de sus miembros. El choque de estas situaciones, sumado a la incertidumbre y el confinamiento, genera elevados niveles de estrés que repercuten negativamente en la capacidad de los padres para ejercer sus prácticas como tales, lo que puede suponer un riesgo para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños (García Jaramillo, 2020, p. 13).

Con respecto a lo laboral, se plantearon dos situaciones contrapuestas. En algunos casos, se recurrió al teletrabajo, mientras que en otros aumentó la cantidad de horas fuera del hogar. En general, se plantea un aumento de problemas económicos en las familias, que, en algunos casos, tuvieron que hacer trueques para conseguir alimentos y, en otros, recurrir al gasto de ahorros para enfrentar la pandemia. Las familias destacan como positiva la ayuda brindada por El Abrojo,⁵ organización que trabaja en la institución y en el barrio con la entrega de canastas alimenticias.

En relación con la virtualidad, algunos niños y niñas presentaron conflictos a la hora de realizar tareas en Crea⁶ o para utilizar Zoom, por contar solo con un celular para hacer los deberes. En otros casos, se presentaban dificultades con el acceso a internet o por no tener los dispositivos necesarios para conectarse. Por esta razón, se optó por diferentes alternativas, como ir a la escuela a retirar las fotocopias o hacer los deberes con los vecinos. Como consecuencia, los niños y niñas que no pudieron acceder a Crea o Zoom quedaron más atrasados que otros respecto a los contenidos o actividades.

⁵ Organización no gubernamental (ONG) sin fines de lucro orientada al desarrollo de procesos de autonomía creciente y transformaciones creativas en la sociedad.

⁶ Crea es una plataforma educativa virtual, dentro del marco del Plan Ceibal.

En cuanto al vínculo intrafamiliar durante la pandemia, en varias entrevistas se hizo referencia a situaciones de aburrimiento que tenían como consecuencia más cantidad de peleas entre hermanos. A raíz de esto, los padres se sintieron desbordados, lo que dio origen, en algunos casos, a problemas en el relacionamiento en la convivencia familiar.

Otra dificultad que se presentó fue sobre las condiciones de habitabilidad y la falta de espacios diferenciados por la convivencia de grupos familiares amplios. En varios casos, los niños y niñas vivieron mudanzas y cambios en la integración del núcleo familiar durante 2020, lo cual dificultó la posibilidad de mantener la estabilidad necesaria para sostener el proceso educativo.

Con respecto a los aprendizajes, algunos padres creen que las tareas fueron importantes para mantener la continuidad. Por otro lado, algunos consideran que hubo escaso o nulo aprendizaje, y existió preocupación por el bajo nivel educativo de algunos de los niños y niñas. Sobre este tema se plantea que «... las medidas hasta ahora implementadas para mantener el aprendizaje a distancia no necesariamente son adecuadas para todos los grupos de edad, ya que difícilmente toman en cuenta las particularidades de los estudiantes» (García Jaramillo, 2020, p. 5). Muchas veces en los hogares no se cuenta con el acompañamiento requerido por los niños de acuerdo a su momento evolutivo. A su vez, las estrategias de apoyo parental tampoco se hacen presentes por igual en todos los casos, ya que los recursos se encuentran distribuidos inequitativamente, hecho que, sumado al cierre prolongado de las escuelas, incrementa la amenaza de que la brecha en permanencia y logro educativo se amplíe aún más.

En lo relacionado con el contacto con la institución educativa, se puede decir que fueron muchos quienes mantuvieron escasa comunicación con la escuela en lo que refiere a aspectos académicos, debido a que no contaban con los recursos tecnológicos adecuados. Sin embargo, hubo mayor contacto con El Abrojo en lo referente a la coordinación para el retiro de materiales escolares o de las viandas diarias (otorgadas por la escuela) de los niños. En cuanto a los docentes y la dirección, se destaca una preocupación por lograr y mantener una mejor comunicación para así conocer la situación particular de cada una de las familias.

Otro elemento a destacar fue la dificultad para acceder a la atención médica por enfermedades presentes desde antes en algún miembro de la familia, así como el hecho de que, en algunos casos, se interrumpieron los tratamientos de niños y niñas con dificultades específicas. En algunas familias, los conflictos ya existentes, generados a partir de problemas económicos, emocionales y vinculares, se vieron agravados por la poca disponibilidad de atención a la salud mental, que responde a un vacío preexistente.

Este efecto negativo en la salud mental obedece a diversos mecanismos relacionados con las políticas de confinamiento y el cierre de escuelas como tal.

Mantener a los niños en períodos prolongados de aislamiento puede causar trastornos de estrés y ansiedad (García Jaramillo, 2020, p. 13).

Vivencias de los docentes en relación con la pandemia

Durante el mes de diciembre, se entrevistó a las maestras y maestros para conocer cómo habían transitado el año escolar y la transformación de las modalidades de enseñanza y aprendizaje en el contexto de pandemia. También se consultó sobre cómo se habían vinculado con las niñas, los niños y sus familias y sobre sus principales preocupaciones hacia el futuro.

Suspensión de clases presenciales

La suspensión de clases fue vivenciada por las maestras/os de forma muy diversa, debido a que cada realidad es diferente y su forma de atravesar la pandemia también lo es. Algunas maestras/os han manifestado la experiencia del año como una vivencia gratificante, mientras que otras consideran no haberse sentido a la altura de las circunstancias, que fueron muy estresantes y desgastantes a nivel anímico y físico, por suponer un aumento en el número de horas dedicadas a la docencia. A lo largo del año, fueron adaptándose a la sensación de incertidumbre y encontrando estrategias para afrontar las dificultades que se presentaban. Sin embargo, la noticia de la suspensión de la presencialidad generó estrés, inquietudes y dudas que los docentes expresaron de diversas formas, como se puede apreciar en los siguientes testimonios.

Primero, mucha incertidumbre, inseguridad [con respecto] a lo que se venía y miedo a lo nuevo. Yo, como maestra de primero, decía «los chiquititos de primero, ¿qué van a hacer?», no tenían las tabletas, yo nunca había incursionado en trabajar de esa forma (maestra de primer año).

La interrupción fue con angustia, inseguridad, incertidumbre, y para retomar con clases virtuales tuve que ponerme a investigar y estudiar muchísimo porque yo no manejaba las plataformas. Tuve que buscar tutoriales y empezar a crear actividades, buscar y ver de dónde sacaba porque no manejábamos, era muy poco lo que usábamos de la virtualidad. Después explicarle a A., mi paralela, como funcionaba con videollamadas, mostrándole al mismo tiempo «tocás acá, tocás allá, hacés esto». Aprendiendo y enseñando (maestra de tercer año).

La interrupción fue *shockeante*, quedó ahí como un *impasse* hasta que vimos cómo seguir trabajando, al principio fue caótico porque yo no manejaba la

computadora. Algo había hecho, pero muy esporádico en el año. Una o dos veces habré agarrado la computadora en el año anterior (maestra de quinto año).

Regreso a la escuela

Se pudo ver entusiasmo por parte de las niñas y niños al retornar a las clases presenciales, varios docentes manifestaron que sus alumnos extrañaban a sus compañeros y a la escuela. Como estrategia, algunas maestras optaron por desarrollar actividades que involucraran las emociones, incentivando a los alumnos a expresar cómo se sentían y promoviendo espacios de intercambio sobre preocupaciones o miedos. La organización de la clase en grupos divididos permitió un acercamiento mayor con cada uno de ellos.

Me pareció excelente que se retomen las clases, pienso que la escuela es un medio de contención para muchos niños, es una necesidad. No por lo que van a aprender, sino por la parte social y afectiva. Me pareció excelente para sacarles el peso de encima a los padres, que ya tienen muchos, económicos, sociales, incertidumbre. Entonces, que los hijos estén en un lugar donde los están cuidando, los están atendiendo, los están educando... tiene que ser un alivio (maestra de segundo año).

Ves más cosas que en el grupo grande se te pierden, en el grupo chico saltan más las cosas personales de ellos, las mínimas cositas, dónde está la dificultad y te das cuenta. Claro, queda todo muy visible, lo bueno y lo malo queda supervisable, está buenísimo. Cuando vienen los 16 o los 15 digo yo «¡Ay! ¡Lo que era esto con 30 o 31!», no sé cómo... digo «¡Ay! ¡Yo podía con todo!» (risas) (maestra de primer año).

Por otro lado, en algunos casos el caos persiste luego de la virtualidad, pese a la idea de que este podría mermar con la vuelta a la presencialidad. Se hizo difícil para los docentes adoptar un criterio válido de promoción y se presentó una diversidad de situaciones en las que algunos escolares mantuvieron una continuidad virtual y otros no. La vuelta a la presencialidad en la escuela no implicó que todos ellos volvieran: si bien cuando se decretó la obligatoriedad hubo un aumento de la concurrencia, esto no significó la totalidad del reintegro estudiantil. El mismo proceso de adaptación a la virtualidad ocurrió con la presencialidad y dejó como consecuencia la poca participación de algunos. Esta situación planteada por el cuerpo docente con respecto a las diferentes realidades acerca de la participación de niñas y niños, tanto en actividades virtuales como presenciales, fue un aspecto central a evaluar durante 2020.

Durante este año se han presentado informes que revelan cómo fue el nivel de concurrencia de los alumnos a nivel general. El 14 de abril de 2021, Pablo Caggiani, miembro de la Comisión Directiva del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), brindó una entrevista al programa periodístico de televisión *La letra chica* (TV Ciudad) en la que resumió lo observado el pasado año, confirmando algunos ejes críticos que habrá que considerar hacia el futuro en relación con la educación. Con respecto a la participación de las niñas y niños en las actividades educativas, Caggiani (2021) expresó:

Lo otro que sí está claro es que afectó diferente en términos de aprendizaje. Todo el año, los más vulnerables se conectaron menos con la escuela cerrada, pero además cuando se abrió la escuela fueron menos que los otros. Es un año en que las brechas de asistencia y las brechas que tienen que ver con el derecho al acceso a la educación se agrandaron. Es decir, la diferencia entre los más vulnerables y los menos vulnerables (09:43).

En consonancia con lo que plantea Caggiani, una maestra refiere:

Empezó a venir el grupo a partir del 13 de octubre. O sea que el año lo pasaron unos en casa sin hacer nada, otros jugando al fútbol, otros trabajando... depende de sus papás. Sí reconozco que hubo mucha ayuda de muchas familias, que hubo cosas que si los padres no los hubieran ayudado ellos no las podían hacer [...], muchos padres que se sentaban con los gurises y ellos mismos me escribían «maestra explíqueme, que yo le estoy explicando» (maestra de quinto año).

La vuelta a la presencialidad de algunos alumnos también se vio afectada por la situación económica de varias familias, quienes manifestaron su preocupación por no poder solventar los gastos que implica llevar a sus hijos a la escuela.

Tengo, por ejemplo, una familia que la mamá perdió un empleo [...], ella me dice: «bueno, yo puedo traerlos los primeros diez días seguro, después el resto no te aseguro si puedo traerlos porque no tengo plata para el boleto, o los mando a la escuela o como», y eso es una realidad de varios padres [...], Entonces otra de las angustias que los papás me transmitían era eso, que no solo era una cuestión económica y del sentido de la responsabilidad, sino de que sus hijos les pedían «por favor, llévame a la escuela» y les tenían que decir que no (maestra de tercer año).

Vínculo familia-escuela: alianzas y dificultades

La circunstancia sanitaria implicó un trabajo en conjunto entre la escuela y las familias para asegurar la continuidad educativa de niñas y niños. Las maestras/os refieren en su mayoría haberse visto sobrecargados por el vínculo con las familias, ya que hubo momentos de mucha incertidumbre, donde las inquietudes de los referentes familiares recayeron sobre los docentes, encargados de informar las novedades.

Se presentaron dificultades para lograr y mantener un buen diálogo debido a que muchas veces las vías elegidas para el intercambio de información no cumplían su fin, ya que muchos no contaban con computadoras, tabletas o internet, o los grupos de WhatsApp eran utilizados de forma desacertada, generando distintos roces entre los padres y, en ocasiones, con los docentes.

En general, si se tiene en cuenta el uso de la tecnología como método de enseñanza en este contexto, en un principio se puede decir que fue *caótico*: se percibía un ambiente de miedo, angustia e incertidumbre que desembocaba en un empobrecimiento del uso adecuado, pero paulatinamente fue adquiriendo estabilidad para lograr el enriquecimiento del proceso de aprendizaje para las maestras/os, así como también para las propias niñas y niños. En este sentido, se pudo observar gran inquietud por parte del colectivo docente para encontrar las formas de conectarse con aquellos escolares que no podían seguir los trabajos por la plataforma Crea.

En los casos de hogares que no contaban con computadoras o tabletas o que no estuvieran en buenas condiciones para trabajar, se recurrió a dejar el material impreso en la institución para mantener la continuidad del proceso, así como también a la flexibilidad de recibir trabajos por correo electrónico o por WhatsApp.

Lo que a mí me sirvió con ellos del WhatsApp fue en varias cosas. Primero porque trabajé con ellos directamente. Hubo gente muy capaz que yo les ponía tareas aparte para estimularlos y después estaba ese que le costaba mucho, que yo le escribía solo a él. Y le iba explicando paso a paso (maestra de quinto año).

Con respecto a las actividades realizadas durante el aislamiento, entre las más nombradas aparecen los juegos de mesa y, en el caso de algunas familias con acceso a la tecnología, hubo un excesivo uso de esta, con fines recreativos y no escolares, así como de los medios masivos de comunicación. Para algunos alumnos fue difícil adaptarse a estas nuevas modalidades de estudio, ya que en sus hogares no contaban con el apoyo de adultos que supieran manejar la tecnología o los diferentes programas necesarios para hacer las tareas. Ello implicó un desafío para las maestras/os.

Algunos papás no saben manejar un Word, a veces es más fácil enseñarles a los niños. Aunque los niños manejan lo que es el juego, redes sociales, pero lo que es trabajar en un Word, usar el teclado, esas cosas no las sabían [...] después en la presencialidad se reforzó la enseñanza del uso de la tecnología como una herramienta de trabajo, no como juego (maestra de tercer año).

Otro punto a destacar es la dificultad de quienes recién ingresaban en la institución educativa para crear vínculos con los alumnos y sus familias.

Y... se pierde el contacto de conocer, yo, por ejemplo, a los gurises los conozco, pero a las familias, viste que a veces el niño tiene dificultades o a veces lo ves un poco retraído, pero hablando con la gente ya te haces una idea de por dónde puede venir la mano, pero al no poder tener esa instancia... y ahora menos porque no podemos entregar ni siquiera boletines, ni venir padres, ni actos, ni nada (maestro de cuarto año).

El porvenir de la educación

En cuanto a las preocupaciones sobre cómo continuará la situación en este 2021, prevalece la incertidumbre y el cuestionamiento sobre si los procesos fueron los adecuados, debido a que no todos utilizaron los mismos recursos ni se basaron en los mismos argumentos para llevar a cabo las clases. En algunos casos hubo mayor concentración en lo curricular y, en otros, en lo emocional. De igual manera, se puede afirmar que el próximo año traerá aparejadas grandes dificultades o complicaciones en ambos aspectos.

Más allá del programa, el conocimiento, el currículum, eso es muy importante, pero la formación de la persona humana en sexto año es fundamental. [...] Me preocupa que el tiempo que yo no tengo con esos gurises los dejo en situación de oportunidad que otros no tuvieron y no porque yo me considere la gran maestra, no. Es porque yo sé que ellos tienen mucho para decir, porque a esta edad vos tocas un botoncito y salta todo para afuera, todo para afuera... y ellos no están bien. Ellos están muy solos, necesitan ordenar los caramelos en la cabecita y [para] nosotros esa tarea no es de un día, es de meses de construcción de una personalidad, porque ellos están formando su personalidad, tienen miedos, tienen dudas, necesitan tener algunas cosas claras, por lo menos para proyectarse, decir *este ser humano quiero ser* (maestra de sexto año).

Con respecto a las niñas/os, se desprende de los testimonios, la necesidad de trabajo interdisciplinario para abordar las dificultades de aprendizaje. Las

maestras/os toman en cuenta las características familiares y sociales y los aspectos emocionales que pueden influir en la apropiación del conocimiento. No obstante, reconocen no contar con suficiente tiempo y recursos para proveer una atención personalizada a cada alumno con dificultades.

Me preocupa la pobreza, que llega a deteriorar otras cosas como el vínculo social, la educación, el respeto. La pobreza, que es más que material, en la familia, en los padres. Me preocupa porque hace pocos meses [...] y los niños no se pudieron adaptar a estar tres horas en clase, entonces lo que debe ser aguantarlos siete horas y media sin que surja un problema acá adentro en todo el año. Porque esos problemas de esos niños también son problemas de familia (maestra de quinto año).

Vivencias de las niñas y los niños

Es necesario tender un hilo entre la información obtenida en las entrevistas con padres y con docentes y lo que se pudo ver en el trabajo desarrollado con niñas y niños. Para presentar esta información nos centraremos en dos ejes: las preocupaciones que manifestaron estos a nivel familiar y, en relación con lo escolar, las dificultades que se presentaron al retornar a la presencialidad.

Durante 2020 se trabajó con 15 alumnos, ocho niños y siete niñas. Una característica particular fue que se trabajó con más de un niño del núcleo familiar en cuatro hogares que presentaban situaciones complejas.

En la mayoría de los casos, se pudo observar buena disposición con el espacio clínico y se logró el establecimiento de un vínculo de confianza con las practicantes. La posibilidad de un vínculo nuevo, ajeno a su entorno familiar, permitió que muchos niños utilizaran el espacio para expresar preocupaciones, miedos y sentimientos que no pueden expresar en su hogar.

Cuando me dijeron mis padres que iba a tener con ustedes y cuando las vi hoy, me dio una sonrisa, me puse contenta [...]. Porque no tengo con quien hablar. Bueno, mi hermana, pero alguien a quien contarle mis cosas, otra gente (niña de 12 años).

Sí, me puse nerviosa porque nunca había ido. Muchos compañeros habían ido al psicólogo, mi hermana tiene que ir también. Mi mamá quiere que hable para que pueda decir las cosas (niña de 9 años).

7 El presente artículo fue redactado en abril de 2021.

Con la familia

La pandemia de covid-19 afectó a las familias de diversas formas, en lo económico, intrafamiliar, social y cultural. Dicha situación generó estrés y angustia en los adultos. Varias familias vivieron mudanzas en esos meses debido a las dificultades económicas y al desempleo. La convivencia permanente de niñas y niños con sus entornos familiares los hizo partícipes de estas preocupaciones. Asimismo, el confinamiento generó que algunos compartieran más tiempo con sus familiares y hermanos, mientras que, en otros casos, experimentaron sentimientos de soledad.

Mi madre no tiene... se está quedando sin plata. Por todo esto de la pandemia, todo por los chinos, dicen que todo empezó por un murciélago, que estaba desde antes y porque lo comieron pasó esto (niño de 10 años).

Para mí, rabia es, por ejemplo, cuando tenés tu casa, alquilás y te dicen que te tenés que ir. Eso te da rabia (niña de 12 años).

Lo único que hace es dormir, porque trabaja de noche, pero ¿por qué no trabaja de día? [refiriéndose a su padre] (niña de 9 años).

La suspensión de las clases presenciales generó un quiebre en la rutina y la cotidianidad de las familias, y afectó la convivencia. Se presentaron situaciones disímiles en relación con los cuidados: hubo familias en las que los adultos estaban desempleados, otras en las que podían trabajar desde el hogar, otras donde las niñas y niños quedaban a cuidado de hermanos adolescentes o solos. Esto generó que algunos asistieran a la escuela en malas condiciones de higiene y de alimentación. Algunos comentaban tener hambre.

Con relación a este último hecho, durante 2020 el servicio de comedor se vio resentido por las medidas sanitarias, afectando a aquellos con mayores necesidades. Durante el tiempo en que no hubo presencialidad, se entregaron viandas y canastas a las familias que las necesitaron. Estas medidas se pudieron implementar gracias a las donaciones de vecinos, así como a la colaboración de El Abrojo. Sin embargo, es importante considerar que, al ser una ETC, los alumnos compartían el espacio del comedor, que no solo les brindaba el almuerzo, sino desayuno y merienda. Además, representaba un espacio para adquirir hábitos y compartir con sus pares y educadores.

Otra consecuencia de la convivencia en los meses de suspensión de clases fue el aumento de la violencia intrafamiliar y social. Ello afectó mucho a niñas y niños y se pudo ver que, en algunos casos, las familias no eran conscientes de la gravedad de ciertas situaciones a las que estaban expuestos. Ello remite a la naturalización de ciertas pautas de relacionamiento y formas de resolver los conflictos que

se dan en los hogares. La falta de la escuela, de las actividades, de encontrar otro espacio de contención generó que estuvieran más expuestos a estos conflictos, lo que les provocó angustia, miedo, estrés y falta de estabilidad.

Además de ser un espacio para el aprendizaje, la escuela es un lugar protector. Al estar en contacto diario con los estudiantes, los profesores y personal de las escuelas juegan un papel protector frente a posibles vulneraciones de los alumnos con respecto a su seguridad física y mental en los hogares, y pueden prender alarmas en caso de presentarse situaciones de violencia o acoso. El cierre de las escuelas, sumado al confinamiento de los niños y adolescentes en sus hogares y la presión de los padres por el deterioro de la situación económica, aumenta el riesgo de violencia y maltrato (García Jaramillo, 2020, p. 12).

Algunos testimonios que lo reflejan:

Quiero que mis papás se dejen de pelear. Soy sincera, ¿no? Necesito tener paz en mi casa. Porque no tenemos paz con mis hermanos (niña de 12 años).

Sí, yo acompañé a mi abuela con mi tía hasta allá abajo que estaba la policía, pero a mí no me gusta eso. Mi prima cuando se pone nerviosa tira todo y mi abuela casi se desmaya. La policía le revolvió toda la casa, pero no encontraron nada y por eso lo dejaron libre. Por eso mi padre se quiere ir para xx, porque no quiere que veamos más estas peleas (niña de 12 años).

No, porque mis padres se viven peleando, y cuando mi madre se enoja empieza a tirar cosas, y yo y mi hermano nos vamos por ahí porque no nos gusta eso (niña de 12 años).

Cuando mis padres se pelean, por ejemplo, no me gusta, pero no les digo nada... Una vez estaba llorando, y no sé por qué me acordé que mi perra se había muerto y lloré por eso también (niña de 9 años).

Otro factor de riesgo para las niñas y niños en su contexto cercano es el consumo problemático de drogas. En varias familias se presenta esta situación, en algunos casos por parte de referentes parentales y, en otros, de hermanos mayores, tíos o personas cercanas de su entorno sociocomunitario. Existen diferentes niveles de conciencia sobre el tema, pero las experiencias vividas y las peleas que se generan entre los integrantes de la familia por los usos problemáticos de drogas son experimentadas cotidianamente. Esta situación se vio agravada durante la pandemia debido a que se interrumpieron los tratamientos y algunas familias que buscaron atención para sus hijos adolescentes no encontraron espacios disponibles.

Con la escuela

Se pudo apreciar, a través de los encuentros tanto con niñas y niños como con los docentes, un notorio nivel de conductas inconvenientes para el trabajo en el aula, así como un bajo rendimiento escolar en varios de ellos.

Por un lado, se dieron situaciones en las que se vio afectado el relacionamiento intraescolar o entre pares, reflejadas en prácticas de acoso y conductas agresivas a la hora de relacionarse. Estos conflictos fueron traídos al espacio clínico, donde los niños manifestaron angustia y dificultades para resolver estas diferencias con sus compañeros. En este sentido, pudo haber influido el hecho de que los grupos se organizaron con la mitad de los alumnos y de que, en algunos casos, estos se vieron separados de los amigos que ya conocían y con los que tenían mayor afinidad.

Yo le diría que me deje de molestar y eso. Sin decirle nada, he visto que insulta mucho, que dice palabrotas y feas, les ha pegado a niñas también (niña de 9 años).

Yo y Valentina nos llevamos bien, Agustina está tratando de que nos peleemos (sic) y nos separemos (niña de 9 años).

No hay compañero de al lado, ahora los bancos son de uno por el coronavirus. Yo me siento solo, separado (niño de 10 años).

No sé. Me hace sentir mal burlarme de mis compañeros (niño de 9 años).

Estas agresiones se vieron principalmente en tercer año y surgió desde la escuela la sugerencia de desarrollar alguna actividad relacionada con la concientización de cómo afecta el acoso al grupo. Desde el equipo de Psicología se planificó un taller para desarrollar con las clases de tercero, al aire libre, en el patio. Esta experiencia grupal permitió que otros escolares expresaran haberse sentido agredidos en la escuela, tanto verbal como físicamente y, a través de una obra de títeres, se trabajó en el desarrollo de la empatía y en el compromiso de mejorar el relacionamiento con los compañeros.

Con respecto al rendimiento escolar y a los aprendizajes, se pudo observar que varias niñas y niños presentaban un nivel bajo. Se vieron en el aula conductas de inhibición, inquietud, dificultad para mantener la concentración, lo cual generó distorsión en el grupo, en algunos casos, y aislamiento, en otros. También se vio la preocupación de algunos en relación a su desempeño escolar al no sentirse preparados para hacer las tareas propuestas dentro del aula.

Yo me olvidé de hacer las cuentas [...], hay algunos números que yo no sé, me siento incómoda (niña de 9 años).

Aprender más, no sé nada. Capaz me falta más. Entender las cosas. Viste que yo no participo mucho en clase, tengo mucho miedo, tengo que encarar más (niña de 12 años).

Igual yo tengo el coco duro [se golpea la frente contra la mesa]. Siempre me pego con el cuaderno porque no me salen las cosas (niño de 10 años).

Al relacionar lo expuesto acerca de los contextos familiares de las niñas y niños, es necesario tener en cuenta que la sensación de incapacidad de estos se vio agravada por la culpa frente a la responsabilidad de cumplir también con las tareas virtuales sin contar con los recursos necesarios.

Hoy tenía que traer la compu. Miguel rompió la suya, siempre deja las cosas tiradas. Y la dejó en casa de papá [...]. La maestra me rezongó porque no la traje. Espero que no esté rota (niña de 9 años).

No puedo porque me hace cualquier cosa [refiriéndose a la madre], me rezonga, me relaja toda, siempre que haga algo, si no lo hago se enoja y me relaja, pero cuando yo le pido ayuda nunca me la da, ni con los deberes, ahora solo papá me está ayudando con los deberes [llora] (niña de 12 años).

La situación en estos hogares impulsa a niñas y niños a ocupar roles que no corresponden a su edad, se enfrentan a responsabilidades que los preocupan e impiden enfocarse en las actividades escolares.

El cierre prolongado de las escuelas y centros educativos, sumado al choque económico y en salud de la población, tiene implicaciones en el desarrollo presente y futuro de los niños, particularmente aquellos que viven en hogares más vulnerables. Como consecuencia de la crisis, hay mayor riesgo de deserción y rezago escolar, mayor riesgo de inseguridad alimentaria, de maltrato, de afectaciones en salud física y emocional, y, no menos importante, de perder aprendizaje, con consecuencias que pueden ser devastadoras para toda una generación (García Jaramillo, 2020, p. 5).

Vivencias del equipo de Facultad de Psicología

Otros actores involucrados en esta experiencia fueron las estudiantes de la Facultad de Psicología, por lo cual se considera importante incluir las resonancias que se generaron a partir de la intervención. La pandemia los afectó no solo en lo personal, sino también como estudiantes, generando incertidumbre ante el desafío que implicó para la Universidad dar continuidad a los cursos y prácticas.

Llegar a las instancias de prácticas preprofesionales universitarias implica anhelo y espera, por la escasa oferta en relación con la alta demanda, lo que conlleva que muchos estudiantes esperen durante varios semestres a quedar seleccionados. Es por eso que, en la suspensión de la presencialidad, se pusieron en juego sentimientos encontrados que tuvieron como consecuencia distintos accionares por parte de los alumnos. En ese contexto, en el que todos los niveles educativos suspendieron la presencialidad, se generó un vacío en cuanto a si esta práctica se iba a llevar a cabo y de qué manera, ya que en la Facultad hubo instancias de práctica que se suspendieron y otras que se pospusieron. En el caso de esta intervención, su continuidad dependía del reinicio de clases de primaria, lo que implicó estar a la espera de las decisiones de las autoridades competentes.

Siempre hubo predisposición a la continuidad en cualquier modalidad, ya que la práctica podría haber adoptado otro formato según las necesidades de la escuela, así como según las condiciones que la atravesaban.

La intervención implicó un desafío que no difirió demasiado de los problemas atravesados por los alumnos y docentes de primaria, reflejados en el presente trabajo. Entre ellos, se destaca la dificultad para el acceso y manejo de las distintas plataformas, para contar con un espacio adecuado para conectarse y el estrés generado por la cantidad de horas que se requerían frente a una computadora, y, como consecuencia, un mayor cansancio en comparación a la dinámica presencial.

Se comenzó a trabajar de forma presencial en la escuela en julio. Año a año, la institución habilita una sala de reuniones para que el equipo pueda desarrollar supervisiones grupales y, en este contexto tan particular, se destaca la predisposición del centro educativo y de sus referentes hacia la intervención. Para mantener una continuidad hubo que adaptarse a los recursos de la escuela, ya que la división de grupos y la reducción del horario hicieron que las intervenciones llevadas a cabo por las distintas duplas se superpusieran, lo que obligó a flexibilizar el encuadre, ya que existía la posibilidad de que el escenario fuera distinto al esperado. Con relación al encuadre, el hecho de tener que adoptar el uso de tapabocas durante las entrevistas supuso un posible obstáculo a la hora del relacionamiento con las familias, niñas, niños y maestras/os. Otra circunstancia particular surgió cuando se suspendió la asistencia frente a un caso positivo en la institución y se debió dejar en suspenso el trabajo que se había comenzado.

A pesar de estos imprevistos, fue importante la disposición de las familias, quienes mantuvieron el contacto y facilitaron el desarrollo del proceso.

Otro de los pilares fundamentales para el desarrollo de la intervención fue el trabajo con diferentes actores cercanos a los alumnos, como los docentes, familiares e integrantes de la ONG El Abrojo, lo cual permitió una comprensión más amplia de las problemáticas que se presentaron en el espacio clínico. Este trabajo interdisciplinario e intersectorial implicó un aprendizaje integral en la búsqueda de estrategias conjuntas para atender las necesidades de las niñas y niños.

Muchos de los problemas abordados generaron movilización en las estudiantes por enfrentarse a situaciones como violencia intrafamiliar, abuso sexual, violencia de género, uso problemático de drogas, intentos de autoeliminación, suicidios, depresión y acoso, entre otras.

Este contacto directo puso en juego los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación, pero también las herramientas y experiencias personales a la hora del encuentro con niñas, niños y sus familias. En este sentido, el trabajo grupal fue un apoyo fundamental para intercambiar dudas, inquietudes y realidades afectivas encontradas.

Estas experiencias, desarrolladas en un contexto global de pandemia, permitieron revalorizar las funciones que cumple la Universidad con las diversas comunidades, generando proyectos y actividades que se construyen en conjunto y que permiten, a su vez, desarrollar investigaciones aplicadas para mejorar las prácticas y ampliar los conocimientos sobre características y necesidades de poblaciones específicas. Estas instancias de trabajo de campo y la elaboración posterior de la experiencia han generado en este equipo el fortalecimiento de la actitud ética, clínica, integral y extensionista, así como de la autonomía en el quehacer profesional.

Reflexiones finales

Esta aproximación a las vivencias de una ETC en contexto de pandemia lleva a reflexionar acerca del alcance de las tareas desarrolladas por el servicio. El trabajo en 2020 con el grupo de niñas, niños, sus familias y el colectivo de maestras/os no es una muestra representativa de lo que sucedió en el resto de las instituciones educativas, así como tampoco de la totalidad de los alumnos de esta escuela.

A partir de la declaración de la pandemia, se dieron lineamientos generales, pero se fomentó la autonomía de cada institución y colectivo docente para desarrollar estrategias que permitieran dar continuidad a los aprendizajes. Sin embargo, las principales problemáticas observadas fueron confirmadas a nivel general por las instituciones de evaluación educativa, documentos e informes nacionales e internacionales, dejando visible la importancia de la institución escolar como sostén psicoemocional de niñas y niños y protectora de sus derechos. La

suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, pero en especial en las ETC, tuvo efectos en la vida de los alumnos. Caggiani (2021) resumió este aspecto de la siguiente forma:

El año pasado y este se han suspendido las consultas presenciales con el pediatra, el acceso a la salud, el acceso a las prestaciones que tienen que ver con el Estado, el bienestar. De ese paraguas que tenían las infancias, las situaciones de abuso, de maltrato y violencia... todo eso si el niño no está en la escuela... el niño está a la intemperie... Todas las dimensiones de la vida de las infancias que protege la escuela, cuando la escuela no está dependen de la burbuja familiar y de las capacidades que tenga la familia de ordenar eso (25:35).

Problematizar los efectos que generó en niñas y niños conduce a pensar acerca de la desigualdad de oportunidades y los procesos de exclusión que ya existían, pero que se han incrementado por las condiciones sanitarias.

En esta línea, Violeta Núñez (2007) ha desarrollado valiosos aportes para pensar estos procesos de exclusión que se dan en el sistema educativo. La autora se interroga sobre la función de la educación en general y de la educación social en particular.

A su vez, pone en cuestionamiento las responsabilidades públicas en la educación. Ello remite a un debate histórico acerca del cuidado y educación de las niñas y niños. Son varias las instituciones implicadas en el logro de la función educativa: familia o entorno primario de cuidados, la educación pública como derecho humano fundamental, pero también se necesitan articulaciones y políticas que involucren otras alianzas, así como la incorporación de otros actores sociales.

Núñez (2007) plantea que hay que ocuparse de cada uno, especialmente de aquellos a quienes, según las estadísticas poblacionales, se les prefigura un destino cierto: la exclusión social, cultural y económica. El trabajo educativo debe abocarse a la atención de los sujetos particulares, a la creación de nuevas estrategias para que niñas y niños encuentren su manera de elaborar, construir y modificar sus propios recorridos. Introduce un concepto-metáfora orientadora para pensar los alcances de la educación. «Hacer de la educación un *antidestino*: práctica que juega caso por caso contra la asignación cierta de un futuro (que se supone) ya previsto» (Núñez, 2007, p. 11, destacado en el original). Pensar la educación como un *antidestino* refiere a las posibilidades de ejercer una práctica educativa que redistribuya socialmente las herencias culturales y que involucre a aquellos con mayores dificultades contextuales y socioeconómicas. «Repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano» (Núñez, 2007, p. 4).

Por tal motivo, el plano ético se nos impone y es otorgar al otro la condición de otro, posicionarlo como sujeto de derechos que alude a un plano social, comunitario y legitimante de las convivencias. Desde una perspectiva que permite aproximarse a los aspectos que conjugan presencia, pertenencia y convivencia en el reconocimiento del otro en tanto otro, que nos acerca a otros planteos como; filosóficos, sociológicos y políticos de pensar relaciones humanas en su complejidad (Cal, 2020, p. 5).

En nuestro país, la Ley n.º 18.437 (Ley General de Educación) considera estos aspectos en su artículo 18, que refiere a la igualdad de oportunidades o equidad:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes (Uruguay, 2008).

En la actualidad, se están dando debates en torno a las responsabilidades, los apoyos y las obligaciones de cada parte con respecto a la educación. En este sentido, el presente trabajo podría ser un aporte para difundir este modelo de atención psicológica dentro del ámbito educativo y generar oportunidades de intercambio para el desarrollo de políticas públicas que vinculen la educación con la salud.

Los diferentes servicios de extensión universitaria cumplen funciones importantes para las comunidades donde se desarrollan y también para los estudiantes de grado que realizan sus prácticas año a año. Este servicio de Facultad de Psicología, generado entre la Universidad y una escuela pública de tiempo completo, oficia como apoyo para la comunidad, centrando su trabajo en niñas y niños, pero desarrollando también tareas de mediación entre las familias y las maestras y maestros.

Asimismo, este convenio ha permitido que a lo largo de estos años se desarrollaran investigaciones que produjeron conocimientos con pertinencia social, que se divulgan en dos libros publicados con el trabajo realizado: *El fracaso escolar: un enfoque preventivo* (Martínez, 2004) y *La integración en la escuela: desafío e interrogantes* (Martínez et al., 2006).

Frente a las circunstancias actuales, y revalorizando el trabajo que se desarrolla desde Facultad de Psicología en los diversos servicios de extensión que existen, nos cuestionamos acerca del papel de la Universidad como fuente de información y de contacto con las demandas que se presentan en el ámbito educativo.

¿Sería posible replicar este servicio en otras ETC? Es paradójico que, mientras que en nuestra Facultad la matrícula de estudiantes ha ido en aumento en los últimos años, con un pico de estudiantes inscriptos en 2021, la cantidad de docentes

no ha aumentado, lo que genera una sobrecarga para estos y mayores dificultades para acceder a nuevos espacios de extensión e instancias de prácticas para los estudiantes de Psicología. Por otro lado, este interés por la disciplina psicológica es correspondiente con las demandas que existen en la actualidad en nuestra sociedad en torno al cuidado de la salud mental. Por esta razón, consideramos oportuno dejar abierta esta interrogante para generar nuevos ámbitos de atención a la comunidad y de profesionalización de la disciplina psicológica mediante espacios teórico-prácticos para estudiantes de grado.

Referencias bibliográficas

- CAGGIANI, P. (2021). [Entrevista de TV Ciudad] Edúquese quien pueda [Episodio de serie de televisión]. En *La letra chica* (14 de abril de 2021). Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=THPIIK59kIo>>.
- CAL, R. (2020). *Otro itinerario posible para pensar las denominaciones de otro*. Manuscrito inédito. Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- GARCÍA JARAMILLO, S. (2020). *Covid-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. Serie de Documentos de Política Pública, 20. Montevideo: PNUD-Unicef. Recuperado de <<https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/recopilacion-de-trabajos-sobre-covid-19-y-educacion/581-covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria-repercusiones-de-la-crisis-e-implicaciones-de-politica-publica-para-america-latina-y-el-caribe.html>>.
- KENDALL, D. (2007). *Sociology in our times. The essentials*. Belmont: Wadsworth.
- MARTÍNEZ, E. (Coord.). (2004). *El fracaso escolar, un enfoque preventivo*. Montevideo: Universidad de la República.
- MARTÍNEZ, E., RAMA, B., VALDEOLIVAS, C., GÓMEZ, G., FALERO, S., GARCÍA DÁVILA, S., Y CAMBÓN, V. (2006). *La integración en la escuela desafíos e interrogantes*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño y el Adolescente-Universidad de la República.
- MUNIZ MARTOY, A. (2005). Conceptualizaciones acerca del diagnóstico y la intervención psicológica. Aportes para un abordaje complejo de la cuestión. En A. MUNIZ MARTOY (Comp.), *Diagnósticos e intervenciones. Enfoques teóricos, técnicos y clínicos en la práctica psicológica*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- NÚÑEZ, V. (2007, abril). Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. Recuperado de <https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf>.
- RODRÍGUEZ, A., GIMÉNEZ, L., NETTO, C., BAGNATO, M. J., y MAROTTA, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 10(2), 101-109.
- URUGUAY (2008). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>>.

Donde todes¹ podemos aprender y enseñar...Extensión universitaria en tiempo de pandemia: Práctica de grado Mi Aula es un Retablo, Edición 2020

GABBY RECTO ÁLVAREZ²

Abrazar el cambio es abrazar la esencia de la existencia.

Anónimo

... nada es más simple

no hay otra norma

nada se pierde

todo se transforma.

Jorge Drexler, «Todo se transforma»

Introducción

En marzo de 2020, tras la constatación de nuevos casos de coronavirus en el país, el gobierno nacional definió la suspensión de clases en centros educativos públicos y privados, en principio durante 14 días —coincidiendo con el período de latencia—, para luego informar que la suspensión sería de forma indefinida.

El 12 de marzo, la Universidad de la República (Udelar) emitió un comunicado respecto a medidas de prevención a considerar en el ámbito universitario (Udelar, 2020a), y un día después, el rector Rodrigo Arim —por la potestad que le confiere el artículo 26 de la Ley Orgánica (Uruguay, 1958)— resolvió la suspensión

¹ La autora asume la importancia de la distinción lingüística de género; sin embargo, para facilitar la fluidez en la lectura del texto, no en todos los casos será explicitada.

² Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Unidad de Posgrados y Educación Permanente del Programa APEX Cerro, Universidad de la República. <grecto@psico.edu.uy>

de clases presenciales, en principio hasta el 12 de abril, para luego extender el plazo a ambos semestres (Udelar, 2020b).

En este comunicado se exhortaba al funcionariado docente universitario a cumplir medidas de contingencia, las cuales permitirían establecer procesos de aprendizajes en formatos virtuales, con el objetivo de minimizar los daños causados por la interrupción de la presencialidad.

La práctica curricular anual *Mi Aula* es un Retablo, del Instituto de Psicología Social, (edición 2020), perteneciente al Ciclo de Graduación de la Licenciatura de Psicología, se convertía en un nuevo desafío, una nueva propuesta formativa que, a mi entender, excede las posibles adaptaciones metodológicas o ajustes de contenidos. Un espacio virtual en el cual era necesario desplegar una serie de estrategias que permitieran su adecuación al escenario social actual que nos atraviesa.

Las acciones educativas se debían concebir en un escenario donde los problemas emergentes de la pandemia suponían un gran reto en aspectos relacionados, esencialmente, con la innovación y la flexibilidad de sus abordajes y suponían, a la vez, una oportunidad de generar otras didácticas, otras pedagogías.

No sería suficiente colocar la tecnología al servicio del proceso formativo como posibilidad de acumulación de conocimientos; a les estudiantes habría que acompañarles a descubrir, despertar e incrementar las potencias creativas, cultivando aquello que les motiva y les lleva a indagar en sus procesos de aprendizajes, problematizando la realidad circundante.

En diciembre de 2019, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), «con el objetivo de reinventar la manera en que el saber y el aprendizaje pueden configurar el futuro de la humanidad en un contexto en que la complejidad, la incertidumbre y la precariedad son cada vez mayores» (Unesco, 2020), recuerda la importancia de un enfoque humanista de la educación propuesto por Jaques Delors (1996).

En esa oportunidad, el político francés, presidente de la Comisión Internacional Europea, presentó un informe con recomendaciones estratégicas para la educación mundial. Aporta que los procesos educativos se estructuran en torno a cuatro pilares fundamentales: aprender a aprender —se basa en la comprensión del contexto como medio y finalidad del dominio del saber—; aprender a hacer —dominio cognitivo y ejecutable del saber—; aprender a convivir —aceptar la diversidad humana y contribuir a la equidad e igualdad en la semejanza—, y aprender a ser —desarrollo global e integral de la persona, produciendo pensamiento autocrítico y autónomo— (Delors, 1996).

¿Qué acciones estratégicas aportar a la formación de profesionales, que les facilite convertirse en ciudadanos capaces de insertarse en la dinámica del mundo actual, enfrentando y resolviendo de manera creativa los retos que presenta su entorno actual y futuro? (Fulquez y Flores, 2011, p. 11).

Lograr la integración armónica de las necesidades, los intereses y las características que adquiere la sociedad, como impacto de la pandemia de covid-19, con los intereses, motivaciones, grado de desarrollo formativo y características de les estudiantes universitarios, supone un escenario educativo innovador, que promueva la incorporación de las habilidades profesionales y el pensamiento social.

Para ello, el aula virtual debía transformarse en un espacio de gratificación y disfrute, donde se contemplara la creación de ambientes compuestos por problemas, promoviendo el interés cognoscitivo y la pasión por descubrir procesos formativos incluyendo —dada la situación de pandemia por la cual transitamos— procesos de aprendizajes internos, que posibilitaran el surgimiento de nuevos problemas y potenciando el carácter participativo de la enseñanza donde les estudiantes asumen un papel cada vez más protagónico en la conducción de sus propios aprendizajes.

Promover la vinculación del mundo del conocimiento académico con unidades de aprendizaje en escenarios reales supone que el desarrollo del pensamiento se debe dar mediante la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, sentimientos y actitudes, ya que nuevos retos requieren de nuevas soluciones y estas dependerán de cuán creativos, vitales y variados sean les profesionales.

Ante la situación de emergencia sanitaria se hace necesario repensar los espacios que nos convocan en tanto actores universitarios, con una actitud crítico-reflexiva y acorde con una postura ética de responsabilidad social en el marco de las funciones que la Udelar confiere.

¿Cómo adecuar una propuesta de extensión en tiempo de emergencia social y sanitaria, que permitiera avanzar en la continuidad de los procesos de enseñanza a distancia, a través de la virtualidad? ¿Cómo reinventar la propuesta sin que se desdibujara la configuración de una experiencia formativa integral? ¿Cómo contemplar —dadas las medidas de distanciamiento social— aquello que fundamenta la estrategia de extensión desarrollada por la Udelar? Donde el encuentro, la cercanía y lo colectivo le dan solidez a esta práctica y sentido al quehacer educativo universitario.

¿Qué compromiso anunciaba el rector de la Universidad, en una conferencia de prensa, cuando remarcó que la Universidad se iba a mantener activa y en movimiento? (Udelar, 2020c)

¿Cómo traducir los tiempos de pandemia en respuestas de acción y movimiento desde la extensión universitaria y, específicamente, desde la práctica de grado *Mi Aula* es un Retablo, cuando se trata de que la población de referencia tome conciencia de los factores condicionantes y actúe en forma participativa y activa, para modificarlos, en pro de un beneficio colectivo y de un impacto individual?

Mi Aula es un Retablo es un programa comunitario de información y educación preventiva del uso problemático de sustancias y promoción de la salud en primer nivel, que tiene por finalidad focalizar acciones orientadas a cambios en el entorno, en las condiciones de vida y hábitos de la comunidad educativa junto a la cual se trabaja (Recto, 2015, p. 10).

Esta práctica anual se desarrolla en la licenciatura desde 2010, y propone la formación de estudiantes comprometidos con la realidad, aspirando a fomentar la extensión crítica, donde en un proceso de momentos-espacios de relación y encuentros se logre dialogar y coproducir conocimiento desde el intercambio de saberes, reconociendo la pluralidad de protagonistas.

En forma progresiva, se instalan horizontes de preguntas, que permiten a los estudiantes, comprender el problema que se aborda y contribuir a promover el derecho al conocimiento. El carácter simbólico adquiere particular importancia en la vida comunitaria de las acciones realizadas, al crear referencias culturales (formas de abordar las situaciones) diferentes a las culturas dominantes.

La reivindicación de este derecho implica la necesidad de un derecho a conocimientos alternativos, es un derecho a alejarse del conocimiento-regulación hacia la dirección del conocimiento-emancipación, de una modalidad de conocimiento que procede del colonialismo a la solidaridad (De Sousa Santos, 2010, p. 89).

Ya en 1939, Edmund Husserl desarrolló la noción de *horizonte de preguntas*, incorporando el enlace entre la expectativa y la experiencia, dado que la experiencia, como estructura de la vida, constituye un «mundo de asuntos, de co-datos» (p. 26). Más tarde, Ottmar Ette (2013) describió al horizonte de pregunta como un cuestionamiento relativo a la experiencia y a la vivencia. Planteando la necesidad de problematizar, analizar, comprender e interpretar todo proceso de adquisición de conocimiento.

La práctica comunitaria de la licenciatura propone trabajar el tema del uso problemático de drogas a través del intercambio de información, la construcción de un guion, la elaboración de títeres y la puesta en escena de la obra con sus personajes.

Utilizar la técnica de títeres como núcleo de comunicación permite el intercambio de vivencias, jerarquizar los puntos claves, fomentar la capacidad analítica, desarrollar la creatividad, incrementar la autoestima y participar de un proceso en el que todos serán responsables de la interacción que despliega dicha técnica, generándose, de esta manera, espacios de bienestar (Recto, 2015, p. 18).

En un sistema educativo universitario, el trabajo con títeres fortalece la apropiación de conocimientos, colocando al estudiante en un desafío interesante, ya que posibilita la fluidez de canales de comunicación.

«El títere se define como cualquier objeto movido en función dramática» (Recto, 2015, p. 24). Sus elementos básicos, acción y personaje, aparecen en un nivel primario de la comunicación, condicionados por una necesidad de síntesis. Dicha síntesis potencia la expresión, al integrar y enunciar el total de una vivencia. Es un recurso que permite, a través de una estética, promover la autogestión ciudadana concebida como sujeto cultural, favoreciendo el desarrollo de aptitudes y actitudes que facilitan los saberes existentes, construyendo una verdadera red de trabajo colectivo, donde los símbolos se manifiestan una y otra vez, recreando diversidad de acontecimientos. «El arte de los títeres es un dispositivo cultural complejo utilizado a través de la historia popular de la humanidad para expresar, comunicar, deconstruir y reconstruir la realidad» (Castro Pinzón, 2016, p. 3).

El teatro de títeres reúne las condiciones para satisfacer, en el proceso formativo, los deseos de transformación. El lugar fantástico que ocupan los personajes permite trascender lo individual, para alcanzar unidades de análisis propias del conocimiento científico. El aprendizaje es un proceso activo, participativo y situado en un contexto dado, y por ello se hace necesario potenciar metodologías que favorezcan los aprendizajes.

Este proceso tuvo la particularidad —en 2020— de que se iniciaría en la modalidad a distancia, reconociendo que esta permite el desarrollo de

... formas particulares de establecer un vínculo entre quienes enseñan y quienes aprenden. La invitación es a construir propuestas en línea en las que emerja la humanidad con mayor profundidad que en la presencialidad. (Universidad de la República, CSE, 2020).

Efectos y afectos... ¿palabras parónimas?

No escribir sobre algo, sino escribir para poner a resonar algo.

Jacques Rancière, *Sobre políticas estéticas*

La complejidad del nuevo escenario se impone, generando necesariamente modificaciones en la práctica universitaria curricular. Se debían establecer, en una primera instancia —dadas las medidas de aislamiento y distanciamiento social—, intercambios virtuales con los estudiantes que la cursarían, generando espacios de encuentros, pensamiento y comunicación desde la distancia.

Para luego, en el segundo semestre, compartir en territorio las creaciones emergentes del proceso de aprendizaje en el entorno digital, intentando aportar a la construcción de un campo de producción de saberes que dialogaran. En este contexto era de suponer que la intervención de la práctica en lo social cobraría distinto sentido que en ediciones anteriores.

Dado que las universidades son «instituciones con memoria», en las cuales el pasado condiciona profundamente el presente, es necesario prestar especial atención a ciertas tradiciones de universidades socialmente comprometidas y al hecho de que nuevos significados puedan asignarse a nuevos proyectos. (Arocena y Sutz, 2003, p. 14, citados por Cortassa, 2018, p. 69).

Con la intención de contribuir a la responsabilidad que tiene la Universidad de la República y al compromiso ante la situación de emergencia sanitaria y social, se entendió necesario —en esta oportunidad— generar un giro en la temática abordada en la práctica por el Programa hacia la promoción en salud en tiempo de pandemia. Esta línea, que se conservaría de Mi Aula es un Retablo —y que se toma como eje de trabajo—, procura, siguiendo a Michel Foucault (1988), que el pensamiento sea un multiplicador de la acción y que la acción sea un intensificador del pensamiento, en el entendido de que la salud es un bien social que se construye como resultado de la interacción de los diferentes sistemas humanos y la combinación de factores que se juegan en el cotidiano (Recto, 2015, p. 23).

Es así que, en el afán de promover la articulación de las vertientes de la extensión universitaria —crítica reflexiva ante los acontecimientos sociales, investigación de los problemas sociales emergentes, articulación con la territorialidad comunitaria—, y partiendo de una búsqueda bibliográfica internacional, regional y nacional, se invita a los estudiantes a reflexionar sobre los posibles efectos de la pandemia de covid-19 en el área de la salud mental comunitaria.

El abordaje se centró en el impacto de la situación del aislamiento voluntario y de la relajación progresiva en niños y niñas en edad escolar.

La pandemia por coronavirus 2019 (covid-19) es una emergencia de salud pública de preocupación internacional, con impactos sin precedentes en el siglo XXI y hoy representa un gran desafío a la salud mental. Estudios en epidemias anteriores han revelado una profunda y amplia gama de consecuencias psicosociales a nivel individual y comunitario durante los brotes. Son múltiples las alteraciones psicológicas asociadas que van desde síntomas aislados hasta trastornos complejos con un deterioro marcado de la funcionalidad, tales como insomnio, ansiedad, depresión y trastorno por estrés postraumático (Ramírez et al., 2020, p. 6).

Desde la incertidumbre, interrogantes nos interpelaban en forma constante: ante el distanciamiento social, ¿cómo generar extensión universitaria?; si la medida era no movilizarnos hacia el territorio, ¿qué práctica territorial se podía desarrollar?, ¿cómo generar procesos participativos?, ¿cómo tomar de la práctica la metodología preexistente y reinventarla, para hacer posible el diálogo de saberes con los interlocutores?

Las respuestas fueron encontrando sus formas en la medida en que docentes, estudiantes y actores involucrados compartimos comprometidos espacios de intercambios. Se trata, pues, de concebir una posición en que nos reconozcamos circundados por una trama diversa en la que incidimos, pero que nos desborda, de la que formamos parte, pero que no podemos controlar en su totalidad (Martínez, 2014, p. 18).

Y tú, ¿cómo estás hoy?

Hagas lo que hagas
que sea sincero
sin quizás, sin peros
y sin avalistas.
[...]

Baila como tú quieras bailar.

El Kanka, «Vengas cuando vengas», *El día de suerte de Juan Gómez*

Utilizar la tecnología para generar encuentros y reconfigurar los espacios presenciales-virtuales, para aprender del y con un otro, potenciando lo común como un fin colectivo y lo colectivo como cimiento de lo común, ha sido una tarea que interpeló mi rol docente.

Me encontré cara a cara con mi «cultura tecnológica inmadura» (Casas, 1998, p. 20, citado por González, Alcocer y Medina, 2014, p. 4), necesité desafiarme, animarme, equivocarme e ir descubriendo mediante la exploración, las lecturas, los otros —estudiantes, amigos, hijos—, que oficiaron como orientadores, enriqueciendo mis experiencias previas como tutora en plataformas virtuales.

Apelé a mis habilidades: crear climas amigables, creatividad, paciencia, escucha, empatía y disposición a acompañar, describiendo y explicando, aquello que emergía como dificultades en el desarrollo virtual de la práctica. La construcción de propuestas colaborativas, el uso del juego, de la sorpresa y de tareas cooperativas ayudaron a generar la confianza grupal necesaria para promover aprendizajes basados en el vínculo.

Para lograr un «contacto real, personal y permanente» (Escotet, 1980, citado por González, Alcocer y Medina, 2014, p. 4) con los estudiantes, se debe

comprender que la educación en los entornos virtuales implica asumir que el rol docente debe promover la adquisición creciente de la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Propuse comenzar cada encuentro semanal nombrando a un estudiante y problematizando su cotidiano: *Federica, ¿cómo estás hoy?*. Federica sostiene la participación narrando-se-nos sobre su propia afectación y luego le pregunta a un compañero que escogiera: *Manuel, ¿cómo estás hoy?*

Tantos nombres como somos, tantas respuestas como movilizaciones subjetivas. Se conforma así una cadena de significantes afectivos, imprimiendo identidad al colectivo desde el tránsito de lo común: la pandemia; pero, esta vez, queriendo y reconociendo el valor de un espacio de lo cocreado, de lo compartido y cocuidado. Donde la comunicación, funciona como un sistema vivo con su capacidad autopoietica, capaz de crearse a sí mismo de forma continua, modificándose y concretando las reparaciones necesarias, capaz de mantener su autonomía conservando la unión de sus partes y la interacción entre ellas.

La experiencia compartida de vulnerabilidad frente a la pandemia, que produce un efecto de igualdad en el colectivo docente-estudiante, se manifiesta con rapidez. A la vez, e igual de rápido, las historias de inequidad se instalan: estudiantes cursando la enfermedad producida por el nuevo coronavirus, fuentes laborales que desaparecen, procesos de independencia económica que no se logran sostener, dificultades de acceso a la estructura tecnológica o a la conectividad, cotidianidad de los hogares que por momentos se convierte en figura de la modalidad virtual sincrónica.

La apertura de los procesos narrativos hacia la posibilidad de vincularse con la capacidad interpretativa de cada estudiante nos permitió generar posibles procesos de significación del acto de distinción, separarnos como distintos, privilegiando la palabra como posibilitadora de espacios, en donde se entrelazaron las conversaciones y se entretejió la coexistencia colectiva. Según asegura Jason Ohler (2008), narrar proporciona una estructura y una metáfora poderosa, permitiendo educar y autoeducarse y estableciendo relaciones con los demás miembros de una comunidad.

Nos sorprendimos dispuestos a trascender el discurso sanitario para colocar la oportunidad de construir otro escenario posible, donde, al decir de Rita Segato (2020), «sin un tú, al que das la posibilidad de devolverte algo, aunque sea en forma de afecto, la solidaridad no es real».

Si sentimos y nos pesa la afición, es preciso hacer una escucha de lo afectivo que nos convoca el estar, incluyendo la posibilidad de coexistir con lo que llega desde el virus, y en todo caso podemos recuperar la noción de infectar desde otro lugar: transformándola en su sentido literal, un hacer adentro, teniendo en perspectiva cuál es el efecto que se busca (Wajnerman, 2020, p. 6).

De turistas... ¡ni un pelo!

Turista: 'Persona que se desplaza hacia otras regiones distintas a las propias, con la finalidad de pasar allí momentos de ocio.'

RAE Y ASALE. *Diccionario de la lengua española*

Las prácticas comunitarias universitarias suponen que los estudiantes se reconozcan como agentes de cambio. Mediante el vínculo, el intercambio y las vivencias compartidas, descubrir nuevos métodos para trabajar, redimensionando la idea de aprendizaje mutuo y ramificado.

¿Seríamos capaces de trascender las políticas proteccionistas que se nos imponen y avanzar hacia escenarios donde cuidarnos y cuidar de los otros adquiriera sentido en el trabajo en territorio y donde se instalara la dimensión de problematizar que el abrazo o el saludo virtual nos pueden mantener conectados, pero que si los tomamos como forma permanente de relacionarnos nos deshumanizamos, ya que los aprendizajes abarcan dimensiones tan variadas y complejas como complementarias, y de intentar comprender que la ética, lo afectivo-emocional y lo vincular trascienden la oralidad del encuentro?

En este contexto, debemos reconocer que los avances y desafíos de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información nos exteriorizan nuevas formas de relacionarlos, de dialogar, pero fundamentalmente nuevas formas de construcción y coproducción de conocimiento en la que la estética de la belleza es el horizonte político (Tommasino y Barreras, 2020, p. 14).

La simultaneidad de la ética y la política de la responsabilidad trazan una red relacional que nos ubica en el aquí y ahora, con toda la carga de incertidumbre, producto de los tiempos que nos ha tocado vivir.

¿Cómo pensar los vínculos que se establecerían en la comunidad educativa con la cual se trabajaría? ¿Cómo entender a los otros desde un posicionamiento crítico? ¿Cómo aportar a la construcción de los espacios de encuentro? ¿Lograríamos dejar aparecer a los otros en toda su dimensión?

La psicología social, al calificarse de comunitaria, hoy explicita el objetivo de colaborar con la creación de esos espacios relacionales, que vinculan a los individuos con territorios físicos o simbólicos y con temporalidades compartidas (Sawaia, 1999, p. 23).

¿Cómo fortalecer la necesidad de situar a los estudiantes universitarios en el centro de su propio aprendizaje, a la vez que la de establecer interacciones que fomenten el desarrollo de la competencia cooperativa?

La propuesta presentada para transitar la práctica pretende dotarlos de herramientas necesarias para que puedan ser autónomos, de manera que logren gestionar de forma gradual la toma de decisiones para fortalecer los procesos formativos.

Año 2020. La experiencia de la práctica Mi Aula es un Retablo

*Mi Aula es un Retablo
entre tijeras, miradas, colores, escuchas, emociones,
va entretejiendo intercambios colectivos
que recrean realidades,
sentimientos, sueños, fantasías.*

Gabby Recto

La propuesta que fue emergiendo desde los encuentros áulicos se concretó en la posibilidad de crear una narrativa colectiva para convertirla en la dramaturgia de una obra de títeres. Su puesta en escena estaría a cargo de los estudiantes de la práctica, quienes ubicarían en la trama el tema seleccionado, el cual se venía abordando en forma grupal, desde diversas dimensiones.

Se crearía un material visual con el objetivo explícito de organizar una narrativa, es decir, una estructura comunicativa que comporta tanto la dimensión de relato como la de trama (Todorov, 2006). Como forma de comunicación oral, se relataría una secuencia de hechos ocurridos en tiempo y espacio de la pandemia de covid-19, vivenciados por varios personajes, buscando contribuir a la comprensión de la diversidad de respuestas ante estresores externos, apostando a mejorar las capacidades para hacer frente a dichas situaciones.

Las narrativas funcionan en la comunicación interpersonal por configurarse como relatos cargados de valor simbólico, conformadas por palabras que incorporan secuencia, tiempo y lugar, constitutivas de las identidades sociales y personales. Bajo la perspectiva bajtiniana (Bajtín, 2010), las narrativas visuales se pueden entender como un conjunto de características visuales y lingüísticas, culturalmente significativas, con capacidad de revelación de trayectoria histórica, así como de dar cuenta del aquí y ahora. Mijaíl Bajtín (2008) desarrolló una teoría dialógica para analizar los puntos que conectan la experiencia de vida con la autoría narrativa y propuso que el lenguaje y los géneros se les presentan a las personas a través de la participación cultural, convirtiéndose en la base de significado por la que se interpretará y se le responderá al mundo.

La relación entre estética y política es entonces, más concretamente, la relación entre la «estética de la política y la política de la estética», es decir, la manera en que las prácticas y las formas de visibilidad del arte intervienen en la división de lo sensible y en su reconfiguración, en que recortan espacios y tiempos, sujetos y objetos, lo común y lo particular (Rancière, 2005, p. 15).

Una vez identificados dos centros educativos del Municipio A de la ciudad de Montevideo afines de trabajar en conjunto a partir del retorno gradual a las aulas, se intentarían generar —en el segundo semestre del año—, con la propuesta del teatro de títeres, espacios de foro-debate con la participación de niñas y niños; con el objetivo de estimular su interés y provocar un involucramiento emocional, facilitando la visualización de los procesos individuales y colectivos transitados, emergentes en la pandemia y estimulando a que se dialogue sobre lo que están viviendo, estableciendo espacios de escucha en encuentros confiables y amorosos.

Desarrollar el arte del títere fomenta la educación para la salud; tanto en su dimensión individual como social, desde una perspectiva integral, dirigida a cada singularidad y a lo colectivo. Quien logra expresarse consolida su autoestima, discrimina opciones, toma decisiones, transmite conocimientos, descubre, innova (Recto, 2015, p. 20).

El foro-debate es una herramienta que permite promover la interacción y contribuye al aprendizaje promoviendo el pensamiento crítico. El pensamiento crítico es importante para los aprendizajes en foros de discusión, en los cuales, mediante preguntas socráticas, se establece el andamiaje y soporte de argumentos que dan pauta a las posturas alternativas de discusión y sus implicaciones (McCrae, 2011, p. 132).

«Saber pensar» permite identificar, jerarquizar lo importante frente a lo accesorio, traspasar la acumulación de información para conectar un tema con parámetros de análisis que permitan iluminarlo (Falero, 2010, p. 12).

Los foros en internet fueron una de las primeras herramientas disponibles en la web por su fácil acceso. Se entiende que provocar su uso como espacio comunicante, impulsando a que niños y niñas se expresen en un clima de debate abierto y participativo, podría propiciar el intercambio de ideas y opiniones. El uso de foros de discusión a través de una plataforma educativa brinda una oportunidad para el desarrollo de competencias útiles para la vida (Eligio, Gómez y García, 2016, p. 106).

Se podía suponer que, si en el segundo semestre no había retorno presencialidad, esta herramienta seleccionada se convertiría en un posible sistema de intercambio virtual. Como alianza estratégica para ambas comunidades educativas —educación primaria y educación universitaria—, se utilizaría el Plan de

Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal).

En 2019, nuestro país —a través del Plan Ceibal, la Administración Nacional de Educación Pública y el Ministerio de Educación y Cultura— se suma a la red colaborativa internacional (Atlantic Rim Collaboratory) para compartir sus experiencias en educación. En octubre del 2020, en un evento virtual, se presentó la experiencia y los aprendizajes educativos durante la pandemia de covid-19. Se puntualizó sobre el fortalecimiento del contrato social de la escuela como institución con una diversidad de actores. En dicha oportunidad, se mencionó la innovación que demostraron los docentes «al incorporar recursos disponibles y apropiarse de ellos para sostener una relación de aprendizajes» (Ripani, 2020).

Investigar, accionar y participar...

El involucramiento nos remite a involucrarse, a participar.

Antar Martínez Guzmán, «Cambiar metáforas en la psicología social...»

Si el contexto en el que estamos inmersos como consecuencia de la covid-19 pudiera causar impactos emocionales y conductuales en niños y niñas debido a una serie de factores estresores que la pandemia ha generado, ¿cómo incluir en la narrativa de la obra de títeres indicadores que aproximen a niñas y niños destinatarios del foro-debate a sentirse identificados de una manera menos efímera y fugaz que el catálogo de identidades descartables que promueven las imágenes en internet y que cada uno y una puede elegir y emular? ¿Cómo no deslizarnos a esa extraña sed de visibilidad que marca las experiencias subjetivas contemporáneas que, al decir de Neal Gabler (1999), produce «la transformación de la realidad en entretenimiento»? (p. 120).

La trama comienza a visibilizarse. Ante la oportunidad que se presentaba, dada la integración de docentes de educación primaria en el grupo de estudiantes de psicología, nos pareció oportuno generar una serie de preguntas exploratorias, destinadas a niños y niñas que cursan quinto y sexto año, con el objetivo de recabar información para integrar a la obra de títeres, que ya estaba en el proceso de creación. El regreso paulatino a la presencialidad en las aulas de las escuelas permitió concretar el acuerdo de investigar.

La construcción de la encuesta autoaplicada implicó un diseño cuidadoso que permitió recoger de manera organizada la información. Buscó describir y caracterizar los conocimientos, las actitudes y la calidad de las experiencias emocionales de niños y niñas en relación con el período de confinamiento y su relajación progresiva. Se aplicó la primera semana de agosto de 2020 y estuvo a cargo de las

estudiantes de grado, quienes gestionaron la aplicación de la encuesta ante los equipos de dirección de las escuelas donde trabajaban.

Los datos analizados contribuyeron al diseño del guion de la obra de títeres, por medio de la descripción y caracterización de lo que saben, piensan, sienten y hacen niñas y niños de entre 10 y 13 años que se asistían a la escuela, en relación con sus experiencias en época de pandemia, sin dejar de reconocer la complejidad y la historia que les atraviesa en cada contexto singular.

En una muestra de 250 aplicaciones, con una media de 11 años, en igual porcentaje de niñas y niños encuestados, se observó que

- el 90 % expresa que lo que sintió el inicio de la pandemia fue tristeza, miedo, aburrimiento, enojo;
- el 85 % expresa que los protocolos de cuidados dentro de su casa le resultaron abrumadores en un principio y aburridos en la actualidad;
- el 79 % expresa que el uso del tapaboca le genera incomodidad y malestar, y
- ante la pregunta ¿cómo te sientes en la escuela en estos momentos en que has vuelto a clase con estas nuevas medidas de cuidado? El porcentaje de respuestas que las identifican como factores de protección es el del 50 %, mientras que el resto las aplica porque se las imponen les adultos.

Se podría decir, entonces, que ante un evento tan disruptivo socialmente como la pandemia actual, la salud mental de niñas y niños puede verse afectada y volverlos vulnerables a sentimientos de ansiedad, estrés y tristezas, disminuyendo la percepción de los factores de cuidado y, por lo tanto, su sostenida aplicación.

La narrativa del guion de la obra de títeres, adquirió como característica la insistencia en problematizar lo dado, como forma de abrir caminos innovadores, permitiendo incidir en los propios contextos de acción del colectivo educativo junto con los que se realizó la práctica universitaria.

Proyectar la labor universitaria en el seno de la comunidad, con el propósito de colocar el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas el tema fundamental de sus ocupaciones, es una de las características de la universidad latinoamericana. La marcada vocación social pretende hacer partícipe a la comunidad en su quehacer y compartir sus angustias y sus esperanzas.

Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de la misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros estudiantiles, contribuyeron a definir el perfil de la universidad latinoamericana, al asumir esta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las universidades de otras regiones del mundo (Tünnermann, 1978, p. 99).

La creación de los títeres y su puesta en escena implicó un gran desafío para les estudiantes. Por ello se entendió necesario integrar al proceso formativo la cooperación de distintas disciplinas y saberes en la producción de lo que se pretendía comunicar, para generar una obra creativa, novedosa, motivante, atractiva y respetuosa de lo que se quería transmitir.

La interdisciplina, desde un enfoque integral, intenta resolver desde diversas disciplinas un problema en particular, pero no desde miradas parceladas, sino convocadas al diálogo, el trabajo mancomunado y la cooperación entre representantes de diversas disciplinas a fin de abordar un problema en común (Sarachu, Gortegoso y Pereyra, 2010, p. 39).

El modelo que hizo de soporte a esta experiencia formativa partió de «no escindir teoría y práctica, aula y sociedad, historia y proyecto»; coincidiendo con Elsa Gatti (1998) en que «los dispositivos pedagógicos deben ser predominantemente grupales, innovadores y metaanalíticos» (p. 29).

El rol docente emergió de cada encuentro con les estudiantes, y se logró que no quedara capturado en modelos preexistentes y hegemónicos de hacer docencia, lo que permitió «reforzar los soportes epistemológicos y ético-políticos que sustentan el abordaje del campo de problemas [propuestos] [...] desde el proyecto que se llevó adelante (Quintal de Freitas, 2015)» (Rodríguez y López, 2020, p. 7).

La reflexividad con la cual se fue construyendo la ruta académica de la extensión universitaria, partiendo de la singularidad de la práctica de grado Mi Aula es un Retablo, logró involucrar el compromiso político con la sociedad en la que vivimos, promoviendo autonomía, coherencia y un posicionamiento activo del estudiantado.

La iniciativa presentada en la edición 2020 facilitó procesos de promoción de salud, referidos al fortalecimiento de la capacidad colectiva para lograr identificar en forma oportuna emociones perturbadoras y lograr expresarlas para minimizar significativamente los efectos que pudieran provocar en niños y niñas.

La participación tiene una triple connotación: por una parte, es un derecho en sí mismo, por otra, aporta a la garantía de otros (los demás) derechos y, tercero, se convierte en un determinante social del proceso de salud, en la medida en que aporta a la construcción del propio proceso de salud (autocuidado), el de la familia, la comunidad y el entorno ambiental (cuidado de los otros y lo otro) (Gutiérrez Triana, 2016, p. 8).

Al ser niñas y niños un eslabón activo de la puesta en escena, se favoreció la participación y se impulsó la interactividad entre pares y la discusión reflexiva sobre los contenidos que emergieron de la puesta en escena de la obra de títeres producida a partir de los contenidos, producto del compromiso en las respuestas de la encuesta autoadministrada.

La participación siempre supone una afectación del sujeto —constitución, inclusión, producción, compromiso— aunque el grado y el tipo de esta varíen. Precisamente de esta característica deriva la importancia psíquica como herramienta de producción humana, tanto «externa» —referida al poder hacer—, como «interna» —referida al poder ser— (Ferullo, 2006, p. 48).

Se lograron intercambios colaborativos al respecto, enriqueciendo el desarrollo de habilidades, provocando resultados a nivel individual y grupal, que se tradujeron en lo inmediato en movimientos participativos de la comunidad educativa toda.

A iniciativa de la maestra Andrea, a cargo del grupo escolar de sexto grado, niñas y niños se convirtieron en investigadores por un día: familias y trabajadores del centro educativo fueron abordados y consultados sobre qué había despertado en ellos la pandemia y qué pensaban al respecto.

El método es la configuración que adopta el proceso docente educativo en correspondencia con la participación de los sujetos que en él intervienen, de tal manera que se constituye en los pasos que desarrolla el sujeto, en su interacción con el objeto, a lo largo de su proceso consciente de aprendizaje (Álvarez y González, 2012, p. 52).

Una vez más, la utilización de recursos provenientes del arte contribuyó con la posibilidad de perfilar un orden y trazar caminos en la construcción del discurso de montaje de dimensiones, que reclamaban con urgencia nuevas formas de abordar los tránsitos por la pandemia desde una visión más colectiva y de mayor inclusión intergeneracional. En esa indagación realizada por niños y niñas, se resignificó el pasado como atributo del presente, convirtiéndolo en material de trabajo cotidiano para la construcción de nuevas creaciones.

En la canción *Covid-manos*, creada por Andy, Carla, Génesis, Hernán, Hugo, Kiara, Maicol, Nahuel, Milagros, Martín y Valentina, palabras como *sueño, miedo, desconcierto, encierro, noticias, bichito, cambio, barbijo, mañana, sol*, en un esfuerzo colectivo por objetivizar lo que tiene de subjetivo la creación artística, probablemente posibilitaron la apropiación de nuestra realidad y la creación de otras.

Covid-manos

Como el sueño que un loco soñó,
en marzo, todo estalló
el miedo nos inundó
y hasta nos encerró.
Desconcierto, destrucción, todo fue
caos y confusión
y el noticiero más nos alarmó.

La distancia ya empezó
tanto, tanto que la escuela se cerró.
En el mundo reinó la oscuridad,
la muerte, el dolor
Este bichito mutante, la vida nos cambió
nuestra media cara nos tapó.
Pero aprendiendo y valorando,
la batalla vamos ganando
el tiempo seguirá haciendo su función
seguro una nueva humanidad surgió.
Y como dice la canción
no todo está perdido
no hay nada asegurado
pero mañana volverá a salir el Sol.

Nos interesa el ámbito de prácticas de arte y transformación social, ya que reconocemos en ellas su potencial transformador a nivel individual, grupal y comunitario en lo referente a conformación de vínculos solidarios, posibilitador de nuevas miradas, canalizador de deseos y necesidades compartidos, promotor de participación comunitaria, transformador de representaciones e imaginarios sociales, y espacio de creación compartido que trasciende el mero discurso y obliga a poner el cuerpo en acción junto a otros (Bang y Wajnerman, 2010, p. 91).

Consideraciones finales

La Udelar no es una universidad distanciada de la sociedad

Mariana Mendy, «Entre lo viejo y lo nuevo: heterogeneidad...»

La no presencialidad de la educación, impuesta por las medidas de emergencia sanitaria debido a la llegada del SARS-CoV-2, ha generado adecuaciones en las condiciones de los procesos de aprendizajes. La Universidad de la República debió organizarse en forma veloz para dar respuestas a los diferentes problemas sociales que surgían a nivel nacional.

Las diferentes acciones universitarias han tenido una incidencia activa en contribuir a la salud pública. Con la práctica de grado Mi Aula es un Retablo, se reconoció el potencial protector y promotor de la salud que tienen las artes, como lenguajes expresivos a partir de sus características ligadas a la comunicación, la interacción y la participación.

Según Albertina Mitjans Martínez (2002), los recursos subjetivos que nos permiten enfrentar las exigencias inmediatas están en la base de la experiencia

creativa. En Mi Aula es un Retablo, niños y niñas de sexto año escolar identificaron en las prácticas artísticas transitadas beneficios para su salud. Los relacionaron con la prevalencia de la promoción de estados de bienestar: emociones positivas, autoconfianza, autovaloración, capacidad para socializar estados emocionales producidos en el momento del confinamiento, compromiso, distensión, reducción del estrés, creación colectiva, acciones cooperativas, entre otros.

Encontrar los modos de trabajar en territorio es un reto contextualizado en un paisaje, donde se dibuja con fuerza la inequidad social, las brechas tecnológicas y culturales y los impactos en las economías. En la práctica de grado Mi Aula es un Retablo, se asumió la responsabilidad de generar nuevos abordajes para problematizar sobre las consecuencias éticas, políticas y sociales de las prácticas universitarias en general y en situación de pandemia en particular, logrando un proceso reflexivo de pensamiento crítico y de coconstrucción de una plataforma comprensiva.

La implementación de un proyecto de extensión en el cual se incluye el uso de recursos artísticos-expresivos nos coloca en la necesidad de referenciar las miradas en nociones y prácticas construidas y situadas socialmente. Ante lo complejo del contexto de emergencia social y sanitaria, pensar y trabajar junto con la comunidad educativa requirió adecuar y activar dispositivos orientados a configuraciones creativas que lograran dar respuestas nuevas a situaciones inesperadas.

En palabras de Francisco Coll (2015), «la creatividad no es otra cosa que la experiencia de vivir» (p. 42), experiencia que se construye como producto de conversaciones colectivas. La Universidad debe aprender infinitas rutas para llegar a la comunidad e intercambiar saberes, articulando andares anclados en la protección y defensa de los derechos humanos.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, Z., y GONZÁLEZ, J. (2012). *Didáctica general*. Medellín: Magisterio.
- BAJTÍN, M. (2008). *Estética de la creación verbal* (2.ª ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BAJTÍN, M. (2010). *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais* (7.ª ed.). San Pablo: Hucitec.
- BANG C., y WAJNERMAN, C. (2010). Arte y transformación social: La importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista Argentina de Psicología*, 48, 89-103. Recuperado de <http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/o66_salud2/material/publicaciones/arte_y_transformacion.pdf>.
- CASTRO PINZÓN, R. (2016). *El arte de los títeres y sus aportaciones a la salud y la paz en contextos de conflicto armado y posconflicto*. (Trabajo final de maestría. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España). Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10234/165874>>.

- COLL, F. (2015). El desarrollo de la subjetividad desde la creatividad y arte terapia. *Educación Social*, (28), 41-54. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065779>>.
- CORTASSA, C. (2018). Universidad pública y apropiación social del conocimiento: la renovación del compromiso reformista. *Revista de Extensión Universitaria*, 7 (7), 68-83. <https://doi.org/10.14409/extension.voi7.7052>.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- DELORS, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Ciudad de México: El Correo de la Unesco. Recuperado de <https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf>.
- ELIGIO, I., GÓMEZ, M., y GARCÍA, I. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico mediante debates asincrónicos en foros virtuales en educación secundaria. *Revista Aletheia*, 8(1), 100-105.
- ETTE, O. (2013). *Viellogische Philologie. Die Literaturen der Welt und das Beispiel einer transarealen peruanischen Literatur*. Berlín: Verlag Walter Frey.
- FALERO, A. (2010). Pensamiento crítico y universidad: conexión compleja y la necesidad de la persistencia. En *Universidad en movimiento. Debates y memorias*. X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria «José Luis Rebellato», Universidad de la República, Montevideo.
- FERULLO, A. (2006). *El triángulo de las tres «P»: psicología, participación, poder*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- FULQUEZ, S., y FLORES, A. (2011). *La inteligencia emocional y el proyecto social universitario*. Ciudad de México: Algube.
- GABLER, N. (1999). *Vida o filme. Como o entretenimento conquistou a realidade*. San Pablo: Companhia das Letras.
- GATTI, E. (1998). *Pedagogía universitaria: modelos* (Fascículo 6). Montevideo: Escuela de Nutrición, Universidad de la República.
- GONZÁLEZ, G., ALCOCER, F., y MEDINA, F. (2014). Competencias fundamentales del docente-tutor en línea en la Licenciatura en Administración de Pymes de la Universidad Autónoma de Campeche. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (2). Recuperado de <<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/174/222/>>.
- GUTIÉRREZ TRIANA, D. V. (2016). *Proceso de participación para la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad. La experiencia de la Dirección de Promoción y Prevención*. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social.
- HUSSERL, E. (1939). Experiencia y juicio. *Revista Aletheia*, 8(1).
- MARTÍNEZ GUZMÁN, A. (2014). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: de intervenir a involucrarse. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(1), 3-28. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.793>.
- MCCRAE, N. (2011). Nurturing critical thinking and academic freedom in the 21st Century University. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 128-134. Recuperado de <<https://eric.ed.gov/?id=EJ938588>>.
- MENDY, M. (2021). Entre lo viejo y lo nuevo: la heterogeneidad de las formas de trabajo en un país independiente. El caso uruguayo. Recuperado de <<https://www.extension.udelar.edu.uy/la-udelar-no-es-una-universidad-distanciada-de-la-sociedad-dijo-mariana-mendy/>>.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2002). Creatividad y salud en los individuos y en las organizaciones. *Creatividad y Sociedad*, (1) 25-32. Recuperado de <<http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/Primeros%20n%C3%BAmeros/CyS%201.pdf>>.
- OHLER, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks: Sage.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2020, enero 22). Los futuros de la educación: aprender a convertirse. *La Unesco lanza una consulta mundial sobre la iniciativa: Los futuros de la educación*. Recuperado de <<https://es.unesco.org/news/unesco-lanza-consulta-mundial-iniciativa-futuros-educacion>>.
- QUINTAL DE FREITAS, M., (2015). Práxis e formação em psicologia social comunitária: exigências e desafios ético-políticos. *Estudos de Psicologia*, 32, 521-532. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300017>
- RAMÍREZ, J., ORTIZ, D., QUINTERO, C., LERMA, C., YELA, F., y ESCOBAR, F. (2020). *Consecuencias de la pandemia covid 19, en la salud mental asociadas al aislamiento social*. *SciELO Preprints*. Recuperado de: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/303/358/344>>.
- RANCIÈRE, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona-Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- RANCIÈRE, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (ASALE) (2014). *Diccionario de la lengua española*. 22.ª ed. Madrid: Espasa Calpe.
- RECTO, G. (2015). *Guía Mi Aula es un Retablo. Programa de Información y Educación preventiva del uso problemático de drogas y promoción de la salud en Primer Nivel*. Montevideo: Psicolibros.
- RIPANI, F. (2020, octubre 28). ARC 360, Uruguay presenta su experiencia en educación durante la pandemia en la cumbre internacional. *La voz de los protagonistas. Plataforma Gurí. Plan Ceibal*. Recuperado de <<https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/arc-360-uruguay-presenta-su-experiencia-en-educacion-durante-la-pandemia-en-cumbre-internacional>>.
- RODRÍGUEZ, A., y LÓPEZ, S. (2020). Psicología comunitaria e integralidad: una alianza necesaria para la formación, la producción de conocimientos y la acción transformadora. *Psyche*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psyche.29.1.1228>.
- SARACHU, G., CORTEGOSO, A. L., y PEREYRA, K. (2010). *Universidad y trabajo asociado*. Montevideo: SCEAM, Universidad de la República.
- SAWAIA, B. (1999). *Asartimanhas da exclusao. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- SEGATO, R. (2020). Impacto social de la pandemia de covid-19. *Andra Eus. Conversatorio virtual*. Recuperado de <<http://andra.eus/el-mundo-deberia-haberse-preparado-para-esta-pandemia-y-le-seguiran-otras/>>.
- TODOROV, T. (2006). *Crítica de la crítica*. Barcelona: Paidós.
- TOMMASINO, H., y L. BARRERAS (2020, junio 3). Extensión crítica e integralidad en tiempos de pandemia: sus aportes para una Universidad Latinoamericana en la encrucijada. Texto no publicado que se basa en la presentación realizada en el *Encuentro virtual: Entre el hacer y el pensar; desafíos de la Extensión crítica*. Mar del Plata: Secretaría de Extensión de la Universidad de Mar del Plata. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=lwiPBZ66-R8>>.
- TÜNNERMANN, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 90-127. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5075769>>.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). (2020a, marzo 12). Medidas de la Universidad de la República ante el Coronavirus COVID-19 (Comunicado covid-19 n.º1). Recuperado de <<https://udelar.edu.uy/portal/2020/04/comunicado-de-rectorado-n-12-covid-19/>>.

- UDELAR (2020b, marzo 13). Suspensión de actividades académicas (Comunicado covid-19 n.º 2). Recuperado de <<https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/03/Comunicado-Rectorado-13-03-20-Coronavirus.pdf>>.
- UDELAR (2020c, abril 3). Continúa acceso restringido a edificios universitarios. (Comunicado covid-19 n.º 12). Recuperado de <<https://coronavirus.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/04/Comunicado-12-covid-19.pdf>>.
- UDELAR, COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA (CSE) (2020, marzo 19). *Plan de contingencia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (Proeva)* [en línea]. Recuperado de <<http://proeva.udelar.edu.uy/plan-de-contingencia-del-programa-de-entornos-virtuales-de-aprendizaje-de-la-udelar/>>.
- URUGUAY (1958). Ley n.º 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de <<https://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>>.
- WAJNERMAN, C. (2020, mayo 10). La peste y la belleza. En días de crueldad expuesta. Reflexiones en común. *Mesa redonda virtual. Encuentro Plurinacional de Prácticas comunitarias en salud. Red Latinoamericana y del Caribe de Derechos Humanos y Salud Mental.*

Sección III
Cooperación, intercooperación
y emergentes sociales

Entre la sierra, una red. Estrategias de fortalecimiento institucional en la Cooperativa Red Ánimas. Desafíos emergentes en tiempos de pandemia

MARTÍN FABREAU, FACUNDO BIANCHI Y GABRIELA ANGELO¹

Presentación. Un proyecto común

El cometido del presente texto es presentar avances del trabajo que algunos docentes del Área de Estudios Turísticos (AET) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Centro Universitario Regional del Este (CURE) sede Maldonado de la Universidad de la República y también una estudiante de la Licenciatura en Turismo venimos desarrollando junto a una cooperativa dedicada al turismo en la microrregión de Pan de Azúcar, departamento de Maldonado, en el marco de un proyecto del programa Vinculación Universidad, Sociedad y Producción (VUSP) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). Si se toma en cuenta la falta de antecedentes sobre este tipo de trabajos en los estudios turísticos de Uruguay, la tarea que se tenía por delante era de una exigencia considerable. Si a lo anterior se le suma la imprevista situación de emergencia sanitaria por pandemia que desde marzo de 2020 ha limitado la movilidad de la población, todo ello se transformó en desafío, y el desafío, en invitación.

A los efectos de brindar un contexto general de los contenidos que serán desarrollados, optamos por hacer una breve síntesis introductoria. También decidimos hacer predominar en este texto la primera persona del plural, no ya como una forma vacía de plural mayestático, sino como un posicionamiento enunciativo desde un grupo de trabajo, como lugar de habla de un equipo que reflexiona

¹ Área de Estudios Turísticos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. <fabreau@gmail.com>

y elige relacionarse con la alteridad desde el diálogo y la construcción común. En definitiva, como gesto de honestidad intelectual de quienes reconocen y objetivan su lugar y sus limitaciones.

El trabajo que actualmente venimos realizando en y junto con el Colectivo Red Ánimas (CRA)² se enmarca en el proyecto CSIC-VUSP «Estrategias de fortalecimiento institucional en el Colectivo Red Ánimas. Aportes interdisciplinarios desde los estudios turísticos». Su comienzo fue en abril de 2020 y su financiación es de 18 meses por lo que sus actividades continuarán hasta el 31 de diciembre de 2021.

Red Ánimas es una organización civil organizada bajo la forma de cooperativa asentada en el municipio de Pan de Azúcar, cuyas dos principales actividades se centran en la generación, realización y gestión de productos turísticos aplicables a Pan de Azúcar y sus inmediaciones —incluida la Sierra de las Ánimas—, así como en la promoción de actividades artísticas y educativas no formales. La iniciativa del proyecto surge desde el Área de Estudios Turísticos (FHCE-CURE Maldonado) a raíz del espacio de trabajo iniciado entre el AET y la CRA en 2018, en el que docentes de la Licenciatura en Turismo dictaron un curso de educación permanente para la cooperativa.

El proyecto en cuestión tiene por objetivo general contribuir a desarrollar estrategias de fortalecimiento institucional en la CRA y la modalidad de trabajo viene siendo a través de metodologías participativas y con aportes interdisciplinarios de distintas tradiciones que confluyen en los estudios turísticos. En ese contexto, han ido emergiendo diversas problemáticas en varios niveles (organización, crecimiento, articulación territorial, logística de los productos, etc.), al tiempo que se consensúan diversas estrategias de fortalecimiento institucional a los efectos ponerlas en práctica.

Cabe señalar que el trabajo fue ideado, propuesto y aprobado antes de la pandemia y sin siquiera tener indicio de lo que podía precipitarse a partir de marzo de 2020. Es así que a la planificación general del proyecto se le sumaron los efectos imprevistos e inusitados de la situación de crisis sanitaria que, en lo que refiere a la CRA, implicó, entre otras cosas, un aumento sustantivo de la demanda de sus productos, apuntando aún más a la necesidad de fortalecimiento institucional para poder afrontar los nuevos desafíos.

Un espacio común en el tiempo. Antecedentes de esta confluencia

Las actividades conjuntas entre el AET y la CRA comenzaron en 2018 tras la solicitud por parte de la Red Ánimas al CURE para que algunos docentes del AET dictasen la segunda edición del curso de educación permanente Memoria y

² Indistintamente, *colectivo o cooperativa* Red Ánimas.

Patrimonio desde la Antropología y los Estudios Turísticos,³ esta vez, especialmente pensada para satisfacer las demandas específicas de ese colectivo. Se trató de un curso presencial de 42 horas dictado en Pan de Azúcar entre los meses de setiembre y diciembre en el que, en líneas generales, se procuró profundizar y relacionar de forma interdisciplinaria el abordaje de la memoria y el patrimonio desde una perspectiva de los estudios turísticos en general y de la antropología del turismo en particular, así como proporcionar herramientas metodológicas para este abordaje.

En ese contexto emergieron y fueron objetivándose una serie de problemas organizacionales en la institución que atentaban contra el pleno crecimiento y desarrollo tanto de sus potencialidades como de su sustentabilidad. Ello encuadrado en un territorio promisorio en lo que respecta a ofertas turísticas al que, sin embargo, no aflúan tantos visitantes como sería deseado. En esa ocasión, quedó de manifiesto la importancia de trabajar en conjunto, la Red Ánimas y el AET, para encontrar estrategias de fortalecimiento institucional y capitalización de oportunidades.

Al tiempo que esos problemas fueron surgiendo y objetivándose, el propio colectivo identificó y formuló una demanda que apuntaba a consolidar un crecimiento ordenado y una organización más sólida, en un contexto en que la afluencia de visitantes iba creciendo temporada tras temporada. La otra demanda emergida, y que fue el elemento disparador de vínculo entre la CRA y el AET, es la necesidad de valorar la memoria local y el patrimonio cultural de la zona mediante acciones sostenidas a mediano y largo plazo.

Lo anterior se tradujo en el consenso sobre la necesidad de trabajar en pos del fortalecimiento institucional de la cooperativa con todo lo que ello implicaba (desde los puntos de vista organizacional, comunicacional y logístico), la captación de políticas públicas de apoyo al sector y la articulación con otros proyectos. Al año siguiente estas inquietudes y acuerdos fueron plasmados en un proyecto CSIC-VUSP. El equipo quedó conformado por tres docentes del AET, dos de ellos radicados en Maldonado, y una estudiante de la Licenciatura en Turismo, integrante de la CRA y moradora del municipio de Pan de Azúcar. Desde el comienzo, la idea fue trabajar fomentando el diálogo y la participación entre ambas partes y, como se verá a lo largo del texto, ello ha devenido en una fortaleza del proyecto, que entre otras cosas ha posibilitado una buena adaptación frente a situaciones inciertas y escenarios cambiantes.

³ Para más detalles veáse <<http://www.cure.edu.uy/4?q=node/1324>>.

Red Ánimas: cooperativa en red

Red Ánimas es una institución que surge en 2013 y que a partir de 2015 comienza a organizarse como cooperativa. En la presentación que el colectivo hace de sí mismo puede leerse:

Red Ánimas es un grupo multidisciplinario, integrado por vecinos, profesionales, técnicos, idóneos, emprendedores, artesanos, productores, guías de turismo de naturaleza, artistas, estudiantes, entre otros. Este grupo apuesta al turismo alternativo en Pan de Azúcar con los objetivos de lograr la generación de empleo así como la revalorización, cuidado y promoción de nuestra cultura, historia y naturaleza.

Para lograr estos objetivos hemos conformado una Red de Turismo para realizar una actividad sustentable que conecte los atractivos con los potenciales visitantes o turistas, para poder lograr la protección del medio ambiente y la generación de recursos (empleo) para la localidad. Esta red conecta servicios, atractivos, productos, conocimientos, asociaciones, empresas, autoridades, esfuerzos y emprendimientos aislados, de nuestra microrregión. Apostamos a las potencialidades de nuestro territorio, por lo que nuestra visión es encaminar hacia un desarrollo de una oferta de turismo sostenible, ecológico y cultural. Red Ánimas realiza [...] actividades constantes durante todo el año: paseos, senderos guiados, circuitos urbanos y eventos culturales en general, los cuales apuntan a lograr los objetivos de la red (Red Ánimas, s.f.).

Desde 2015 en Red Ánimas están organizados en forma de cooperativa, conformada por cinco miembros plenos.

De lo anterior se desprende que la CRA, además de organizarse como cooperativa, también se reconoce como *red*; ello no implica una contradicción, sino más bien un aspecto que pauta características formales a la vez que organizativas y de funcionamiento.

Red Ánimas como cooperativa

Formalmente, Red Ánimas se autodenomina *cooperativa* y a los efectos fiscales y societarios se rige en tanto tal. No obstante lo anterior, por varias razones que trascienden los objetivos de este texto, Red Ánimas presenta características particulares que la hacen diferir de otras formas más convencionales.

En este contexto se entiende por *cooperativa* una manifestación concreta de cooperativismo bajo la forma de una empresa que opera en el mercado en nombre

de sus miembros y cooperados. De esta manera, por detrás de la noción de cooperativa hay un concepto más abarcador que la rige y determina cómo es el de cooperativismo. Para María Luiza Pires (2004), por cooperativismo se entiende:

Um fenômeno de amplitude universal ligado a uma forma de organização empresarial, pautada numa legislação específica e num conjunto doutrinário e filosófico, através do qual estão ordenados os seus valores e princípios.

Os valores dizem respeito a temas como ajuda mútua, responsabilidade, democracia, igualdade, equidade, solidariedade, honestidade, transparência, responsabilidade social e preocupação com o seu semelhante, os quais fundamentam os princípios (p. 36).⁴

Puede verse entonces que el cooperativismo remite a un horizonte de valores que tienen que ver con el colectivo y el bien común y que a su vez se manifiesta empíricamente a través de la cooperativa, la cual, a grandes rasgos —y a diferencia de la empresa capitalista—, no persigue el lucro de unos a partir de la fuerza de trabajo de otros, sino el beneficio común de sus asociados.

En lo que respecta a posibles conceptos de cooperativa, se utilizarán dos definiciones canónicas que Pires retoma, que guardan mutua coherencia y resaltan dos aspectos: el de la vocación de asociación de personas, por un lado, y el de empresa económica, por otro (Pires, 2004).

La primera definición sería la de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que entiende por cooperativa «una asociación autónoma de personas unidas voluntariamente para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales en común a través de una empresa de propiedad conjunta, y de gestión democrática» (OIT, 2002).

La segunda definición sería la de la Alianza Cooperativa Internacional (ACI), la cual trabaja en estrecha colaboración con la OIT, que descansa en una serie de siete principios básicos y fundantes del cooperativismo: adhesión voluntaria y abierta; control democrático de los miembros; participación económica de los miembros; autonomía e independencia; educación, capacitación e información; cooperación entre cooperativas, e interés por la comunidad (ACI, 2013), así, para la ACI, la cooperativa sería:

4 Un fenómeno de amplitud universal vinculado a una forma de organización empresarial, pautada en una legislación específica y en un conjunto doctrinario y filosófico, a través del cual están ordenados sus valores y principios. Los valores remiten a temas como la ayuda mutua, responsabilidad, democracia, igualdad, equidad, solidaridad, honestidad, transparencia, responsabilidad social y preocupación con los semejantes, los cuales fundamentan los principios.

Una asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para hacer frente a sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente controlada.

Se está, entonces, frente a un tipo de empresa que en su versión más clásica guardaría importantes diferencias con la empresa capitalista.

En lo que refiere a este caso concreto, y según su autodefinición, Red Ánimas, fundada en 2013 y organizada como cooperativa desde 2015, según pudo verse, se autodefine como un proyecto comunitario de tipo cooperativo que busca el fortalecimiento del turismo ecocultural así como en la promoción de actividades artísticas y educativas no formales en la microrregión de Pan de Azúcar, Maldonado. Siempre según su propia caracterización, la CRA está formado por un grupo de profesionales, técnicos, idóneos, emprendedores, artesanos, productores, guías de turismo, artistas, estudiantes, entre otros, que desean apostar al turismo alternativo en la microrregión de Pan de Azúcar, con el fin de lograr empleo, revalorización, cuidado, promoción y fomento de la cultura, la historia y la naturaleza.

La cooperativa tiene una estructura mínima compuesta por cinco miembros plenos y cuenta en la actualidad con tres aspirantes a cooperados. Para ser miembro pleno es necesario tener un vínculo de dos años formando parte de las actividades del colectivo. Si bien entre los miembros plenos y los aspirantes se distribuyen diferentes tipos de tareas, principalmente relativas a la guía en senderos, en los cooperados recaen más responsabilidades, así como también tendrán más potestades en la toma de decisiones.

Como ya fue visto, las áreas de trabajo de Red Ánimas son: turismo, educación no formal y actividades culturales, y su cometido es el de formar una red de turismo que vincule servicios, productos, conocimientos, organizaciones, autoridades y sociedad civil. Nótese, además, que ellos hablan de *turismo ecocultural*; esa autodefinición nos libera de entrar en una problematización sin fin sobre definiciones, no solamente sobre el tipo de turismo, sino sobre si es turismo o excursionismo. Por otro lado, el contexto y el foco de esta publicación nos habilitan a no dedicarle mayor desarrollo al tema, que en otro contexto específico y disciplinar sería importante de problematizar.

Red Ánimas como organización reticular

En paralelo a su autocaracterización como cooperativa, en su organización puede reconocerse también un funcionamiento reticular; ello remite directamente a una forma de concebir lo social no como un cúmulo de elementos independientes y atomizados, sino interligados en forma de trama.

A través del modelo heurístico de red social se busca facilitar el acceso y análisis de procesos relacionales en permanente construcción, tanto individual como grupal. En este sentido, una red se concibe como un sistema abierto, multicéntrico y signado por un continuo intercambio de bienes tanto materiales como simbólicos entre sus integrantes. Además, presupone un conjunto de centros de confluencia interconectados, al tiempo que autónomos e interdependientes, denominados *nodos* (Guedes, Fabreau y Tommasino, 2006). Por último, una red social tiene la capacidad de configurarse de diversas formas, así como de expandirse, integrando nuevos nodos capaces de comunicarse.

A la luz de lo anterior, y desde nuestra perspectiva en tanto equipo de trabajo, podría reconocerse que Red Ánimas está configurada por un *nodo principal* y centralizador (reconocido como *núcleo duro*). Ese *nodo principal* está conformado en la actualidad por los cinco miembros plenos de la cooperativa más los tres aspirantes, sobre los cuales recaen responsabilidades diversas a la vez que también diversas potestades las tomas de decisiones. Si bien dentro del grupo se cumplen tareas variadas, puede señalarse que en el caso de seis de ellos sobresale la función de guías de senderos, luego se cuenta con una persona dedicada a la organización y planificación y, por último, una miembro, propietaria de un establecimiento al cual se realizan visitas, que se encarga de la tesorería de la cooperativa y que además colabora en distintas tareas. Por otro lado, en torno a ese *nodo principal*, que opera como círculo de confianza y donde se encuentran además los miembros de mayor compromiso, se articulan actores locales, que a su vez pueden establecer vínculos con otros actores de esa red o no. A grandes rasgos, se puede reconocer en esos diversos actores a emprendedores y también profesionales localizados en Pan de Azúcar y alrededores (Nueva Carrara, km 110 y sierra de las Ánimas). En función de lo anterior, puede concebirse a la CRA como una estructura que articula emprendedores, al tiempo que un espacio de intersección o confluencia de educación ambiental, artesanos, emprendedores del turismo, guías, guardaparques.

Caracterización somera y preliminar del colectivo

En función de lo observado, y a modo aproximación, puede reconocerse la CRA como una organización centralizada en un grupo —que en la actualidad comprende ocho personas— que principalmente organiza, promueve y administra salidas turísticas de senderismo, implicando en tal actividad a diversos actores del territorio, considerados por ellos como miembros de la red al tiempo que como aliados.

La CRA trabaja principalmente con agencias de viajes, aunque también organiza sus propias salidas en caso de que la demanda sea individual y haya una masa crítica de personas interesadas; esto último pudo apreciarse durante todo

este último período de emergencia sanitaria en que la demanda se incrementó de forma considerable.

La oferta de senderos varía en cuatro o cinco productos y, dependiendo de las particularidades de cada guía, tendrá diferentes énfasis o características. Ya fue mencionado que los guías son seis de los ocho miembros del colectivo, aunque la propia institución reconoce que hoy en día ese número no es suficiente, habida cuenta de la importante demanda. Los paseos consisten en una parte de senderismo en la sierra propiamente dicha (puede haber senderos que no son en la sierra, por ejemplo, las propuestas de turismo social) y luego en visitas a predios de vecinos en donde suele ofrecerse algún tipo de consumo como parte de la visita. En tal sentido, los aliados de la CRA son las empresas de viaje, los vecinos que colocan a disposición sus predios y las personas que ofertan sus productos; es por tal motivo que este colectivo se considera una red.

Si bien en tanto cooperativa la CRA presenta características quizás particulares, los valores explicitados y puestos en juego al interior del colectivo remiten a algunos valores del cooperativismo tales como la solidaridad, la ayuda mutua, la priorización del bienestar colectivo por sobre el lucro. En función de lo anterior, este tipo de disposiciones y valores siempre podrán generar una tensión entre trabajo y maximización de beneficios o entre productividad y escala en lo que refiere a la oferta, o incluso entre demanda excesiva y una oferta que puede llegar a ser insuficiente (Fabreau, 2016).

Trabajando desde el *entre*

El comienzo del trabajo, en el mes de abril, fue en plena pandemia y con un importante grado de incertidumbre y una considerable sensación de inseguridad instalada en diversas esferas de la vida social. Aprovechando ese momento de mezcla de cautela frente a lo desconocido y de inmovilidad forzosa, optamos por dedicar los tres primeros meses al trabajo de gabinete en pos de relevar antecedentes y de organizar una composición de lugar plausible, a la espera de poder comenzar a ir a campo. Pesó a nuestro favor el vínculo preexistente con la cooperativa, lo que posibilitó un diálogo fluido y en tiempo real, aunque diferido en el espacio.

Desde siempre y hasta ahora, los miembros del equipo estamos radicados en distintos puntos de los departamentos de Maldonado y Canelones. Por otra parte, los miembros de la cooperativa estaban —y continúan— en diferentes puntos de la microrregión de Pan de Azúcar. Sin duda alguna, el encuentro, y más aún el encuentro en tiempos de pandemia, no habría sido posible sin esa aniquilación del espacio a través del tiempo de la que habla David Harvey (1990) y que es una señal de estas épocas que nos toca vivir.

El comienzo de un proyecto en el que se opta por metodologías participativas es una etapa crucial pues implica una dialéctica del reconocimiento, una negociación de espacios, calibrar las distancias, pautar frecuencias de encuentros, etc. En ese sentido, el vínculo previo, construido y alimentado con Red Ánimas, facilitó no solo el inicio del trabajo, sino que se fue consolidando durante este año de actividades en conjunto. Todo ello ha sido fundamental para afrontar los seis primeros meses de 2021, que han sido particularmente complicados en cuanto a la posibilidad de encuentros presenciales.

Desde el proyecto partimos de una idea original de trabajo que implicaba integrar la cooperativa desde el comienzo e ir pautando con ellos tanto el calendario de actividades como el seguimiento del trabajo. En ese sentido, conseguimos conformar una instancia colectiva entre las partes, manteniendo de alguna manera un ámbito mensual de encuentros formales o informales, virtuales o presenciales. Por otro lado, el hecho de contar con una miembro de la contraparte en el equipo de trabajo ha sido y es de gran ayuda a los efectos de la mediación y la circulación de la información.

En el comienzo de las actividades del proyecto, y antes de estar de manera sistemática en territorio, la forma de comunicación más corrientes entre las partes era a través de los dos responsables del equipo del proyecto, previo diálogo entre los cuatro integrantes, con una integrante de la cooperativa, quien por la vía de los hechos durante todo este tiempo ha asumido el rol de portavoz del grupo; ella, por su parte, hacía los debidos acuerdos con el colectivo, a lo que se le sumaba lo positivo, que ya mencionamos, de era contar con una miembro del proyecto dentro del grupo. En ese sentido, la participación en el equipo del proyecto de la estudiante de la Licenciatura en Turismo y miembro de la cooperativa ha sido un aspecto particular y valioso de esta experiencia a lo largo de todo el proceso de trabajo. Esto a los efectos de la mejor objetivación y comprensión de las problemáticas, del territorio y de su contexto, por un lado, al tiempo que contribuye desde su lugar a evaluar la aplicación (o no) de las estrategias diseñadas, monitoreando las factibilidades en el terreno de la praxis, por otro.

En este sentido, las reuniones a través de videoconferencias, así como el diálogo permanente a través de aplicativos telefónicos han devenido espacios virtuales instituyentes y propiciadores de la comunicación entre las partes.

A partir de julio de 2020, además de continuar trabajando en la caracterización de la microrregión y del colectivo con y en el cual estábamos trabajando, comenzamos a frecuentar el territorio.

Antes de pasar a detallar el proceso de trabajo y sus instancias, cabe señalar que las instancias de trabajo presencial entre y con Red Ánimas, a grandes rasgos, consistieron en actividades a nivel colectivo basadas en dinámicas planificadas y en metodologías participativas, por un lado, y, por otro, en el acompañamiento,

la experimentación y la observación de los distintos senderos turísticos que la cooperativa ofrece en el territorio.

Las instancias presenciales entre el equipo del proyecto y los miembros de la cooperativa durante este todo este tiempo han tenido lugar en diversos espacios de la ciudad de Pan de Azúcar, en la zona conocida como Km 110, situada en las afueras de esa ciudad, y en la localidad de Nueva Carrara, lugar que en la temporada estival de 2021 devino muy reconocido y frecuentado. Algunos de esos lugares de reunión forman parte de la oferta turística que desarrolla la CRA. En el contexto de la emergencia sanitaria y hasta julio de 2021, los encuentros presenciales en principio se vieron reducidos, aunque se lograron planificar y desarrollar diversas estrategias para no interrumpir el vínculo fluido consolidado.

Cabe señalar que los encuentros presenciales se caracterizaron por la apertura y buena disposición de los participantes (del equipo del proyecto y de la cooperativa), al tiempo que por un muy buen ambiente en donde hubo espacio para el trabajo, la distensión y la confraternización. También reconocer que en estas instancias no siempre estuvieron todos los miembros de la cooperativa, aunque sí una mayoría.

En definitiva, parte de las fortalezas del vínculo construido con la contraparte ha sido el grado de confianza y fluidez en las interacciones, desde los vínculos personales e intercambios cotidianos hasta los elementos de índole grupal y decisiones de consenso.

La trama que nos vincula. Componiendo un lugar

Ya fue mencionado que los primeros meses fueron dedicados a la búsqueda de antecedentes en pos de una plausible construcción, delimitación y problematización preliminar de la problemática a trabajar, así como de una composición de lugar sobre la situación actual de la cooperativa. Los ejes que guiaron esta etapa pasaron por la elaboración de un contexto macro en lo que refiere a políticas públicas y privadas en las que este caso se encuadra, la caracterización de la microrregión en la cual este caso se inserta y una caracterización de la cooperativa con y en la cual pensábamos trabajar.

Las actividades presenciales planificadas fueron desarrolladas mediante herramientas participativas tales como dinámicas y talleres, así como mediante la sistematización y reflexión de los resultados, para consensuar la planificación a seguir. Además de estas instancias, siempre nos manejamos con el presupuesto de que todo diálogo, toda interacción, todo encuentro, por más breve que sea, es oportunidad para construir significados, y, por tanto, nuestra atención y apertura deberían ser permanentes (Silva, 2000). Todo el tiempo asumiendo que se observa, pero que también se es observado y, en tal sentido, correspondiendo a la

honestidad y el compromiso de los miembros de la cooperativa con honestidad y compromiso de nuestra parte.

El proyecto fue concebido *a priori* sobre la base de tres tipos de problemas a abordar, enmarcados en planos diferentes, aunque interconectados, y que van desde lo macro hasta lo grupal. Estos problemas identificados fueron:

- de carácter estructural, vinculados principalmente a características propias de los destinos turísticos;
- relacionados con las políticas públicas y la necesidad de un mayor anclaje en el contexto de la cooperativa, y,
- por último, la problemática asociada a lo organizacional, que emerge con aspectos relativos a un crecimiento desordenado, y la necesidad percibida de fortalecimiento institucional.

Una vez iniciado el trabajo y avanzadas las actividades, estas problemáticas han estado presentes, han emergido y se han objetivado en las instancias de trabajo colectivo. Por diversas razones, tanto de urgencia como de factibilidad, entendimos y acordamos que la prioridad iba a estar en enfocarnos en trabajar cuestiones relativas al tercer nivel, es decir, el de organización y crecimiento de la cooperativa, y en pos de ello comenzamos a identificar problemas concretos para luego desarrollar diferentes estrategias de fortalecimiento institucional.

La idea entonces siempre ha sido trabajar grupalmente en pos de identificar y objetivar problemas, encontrar soluciones y alternativas plausibles, para luego ser agenciadas por el colectivo. Mientras, tanto desde el proyecto como desde la cooperativa hemos ido e iremos acompañando ese proceso.

A todo esto, es oportuno señalar que estos momentos y movimientos no son de índole cronológica, sino metodológica. En definitiva, en un trabajo como este, siempre se está atendiendo diferentes tipos de problemas emergentes, en varios niveles y con diferentes grados de prioridad y entidad, que requerirán diferentes tratamientos y tiempos de abordaje.

A modo de cierre de este apartado, se presenta una consideración sobre el vínculo construido, que, por su parte, está en permanente construcción.

En varias de las jornadas de trabajo, los miembros de la cooperativa destacaron la importancia de los espacios de reflexión grupales que habíamos generado, ya que dada la rapidez de los procesos y del hacer, no es una práctica habitual dentro del colectivo el reflexionar en las dimensiones que fueron objetivadas. En ese sentido, la cooperativa nos convidó a participar en instancias de carácter interno, donde se tomarían decisiones relativas a diferentes propuestas que surgieron en el territorio.

En ese contexto, el colectivo consideró relevante y apropiado que participemos como facilitadores del intercambio y contribuyendo en los procesos de objetivación grupal.

Sobre el proceso de trabajo en campo y sus emergentes.

Una experiencia extensionista

En los tres ámbitos de trabajo universitario interrelacionados que fueron y están siendo llevados a cabo en el proyecto (investigación, docencia, extensión), la extensión cumplió un rol fundamental como facilitador de las tareas de investigación y docencia.

Asumimos la actividad extensionista en tanto

... proceso dialógico y bidireccional que redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación [...] cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía (Universidad de la República, 2010, p. 15).

Las herramientas propias de los métodos participativos, como la realización de talleres y dinámicas grupales, han permitido planificar, vehiculizar y objetivar con mayor precisión las actividades de investigación y docencia; ello enmarcado dentro de los estudios turísticos en general y desde una perspectiva de estrategias asociativas y redes en emprendimientos turísticos de pequeña escala en particular.

A continuación, se trazará la trayectoria de las actividades del proyecto durante el año 2020, tomando en consideración las particularidades del trabajo en campo, las metodologías y herramientas de trabajo utilizadas, así como los diversos emergentes en dicho proceso y los niveles de trabajo que han sido identificados, junto a los abordajes planificados.

A los efectos de la didáctica de la presentación, y retomando lo expuesto en apartados anteriores, podemos dividir las actividades en dos grupos o ámbitos: actividades grupales junto a la cooperativa y planificadas por el equipo de trabajo, por un lado, y actividades de experimentación, acompañamiento y observación de la propuesta turística de la cooperativa, por otro. Hubo períodos en que estos ámbitos de trabajo tuvieron lugar simultáneamente.

Actividades grupales junto a la cooperativa

A lo largo de todo este año de trabajo hemos ido implementando y desarrollando diversas actividades junto al colectivo. Más allá de los objetivos concretos de cada actividad, en todo momento se buscó fomentar el diálogo y la participación desde el vínculo y la sinergia entre las partes, y los recursos técnico-metodológicos idóneos para este tipo de búsqueda se enmarcaron en las metodologías participativas, tan presentes en las actividades de extensión.

Las actividades presenciales junto a la cooperativa conformaron parte sustantiva del vínculo con la contraparte y comenzaron en julio de 2020.

En el primer encuentro presencial fueron presentadas oficialmente las formalidades del proyecto,⁵ su modalidad y la dinámica de trabajo; allí fueron expuestos y analizados los objetivos, a la vez que fue negociado y aprobado un cronograma preliminar de trabajo en conjunto.

En encuentros posteriores, fuimos desarrollando herramientas tales como la elaboración de una matriz FODA (fortalezas, oportunidades, desafíos y aprendizajes), la elaboración de un mapeo de actores y la construcción de un sociograma en pos de ir caracterizando internamente al grupo así como situándolo dentro de la trama de relaciones territoriales y en el espacio social dentro del que se inserta. Ello nos permitió una composición de lugar sobre el estado actual de la cooperativa.

La elaboración de todas estas herramientas insumió una o más jornadas de trabajo y, como ya fue mencionado, tuvo lugar en ambientes propicios para tal fin y sin apremios temporales. Luego de cada instancia, desde el grupo elaborábamos un ordenamiento y análisis de la información emergida para luego trabajarla en un taller de devolución. Por otro lado, estas instancias de devolución devinieron en ámbitos favorables para que comenzaran a delinearse posibles estrategias de fortalecimiento institucional en diversos planos, que luego fueron enunciadas y trabajadas de manera específica.

Mientras que con la matriz FODA procuramos hacer emerger los diversos significados que los propios implicados construyen sobre los varios niveles y dimensiones del colectivo, de su organización y también de sí mismos dentro de ese colectivo, en el mapeo de actores el foco estará puesto en identificar aquellas instituciones y personas que están en el territorio y sean pertinentes de situar en relación con su vínculo con la cooperativa (Guedes, Fabreau y Tommasino, 2006).

A partir del mapeo de actores y del sociograma emergente, avanzamos hacia la clasificación de los actores que allí aparecían y lo hicimos en dos tipologías: la primera de ellas según el grado de incidencia en las actividades realizadas por la cooperativa y la segunda referida a lo estrictamente operativo en relación con rubros, producción o servicio en el contexto de sus productos turísticos.

El principal cometido de la elaboración del mapeo de actores y del sociograma fue comprender y caracterizar cómo se sitúa la CRA en el espacio social a los efectos de dimensionar su capital social y simbólico, así como su grado de conflictividad externo, y, por consiguiente, la posibilidad de establecer alianzas provechosas. Es claro además que a través de esta herramienta pudimos identificar una variedad de actores sociales presentes en el territorio que guardan algún tipo de relación con la cooperativa.

⁵ El colectivo contaba con una copia del proyecto, y en varias ocasiones habíamos tratado sobre el asunto.

Lo primero que se desprende de la lectura del sociograma asociado al mapeo es la alta distribución de actores afines a la CRA, lo que muestra que la institución goza de un alto capital social, aspecto que ya había emergido como una de las fortalezas a partir de la matriz FODA. En concordancia con lo anterior, y también reforzándolo, quedó además en evidencia la baja conflictividad externa que presenta la cooperativa en ese espacio social. A su vez, se trabajó en modalidad de taller sobre el significado de los vínculos que aparecían en el sociograma y también sobre posibles estrategias para abordar aquellos vínculos que aparecen como indiferentes u opuestos a la cooperativa.

En líneas generales pudo percibirse que las lecturas y significados emergentes del mapeo guardaban coherencia con lo emergido en la matriz FODA, al tiempo que, desde el equipo de trabajo, abordamos junto con el colectivo esa triangulación de herramientas en pos de construir una lectura más completa de la situación.

Como ya fue señalado, luego de las instancias de aplicación de las herramientas, desde el equipo hicimos una sistematización y somera aproximación a resultados para ser presentada después al colectivo y tratada en taller. A partir de estas instancias se consiguió generar una lectura común y construir acuerdos en lo que refiere a problemas identificados, estrategias a seguir y focos de prioridad.

Tres niveles, varias líneas

Las instancias grupales con miras a la identificación de problemáticas diversas, así como de posibles estrategias de abordaje, comenzaron en julio y se extendieron hasta el mes de diciembre de 2020. La lógica de trabajo fue, en líneas generales, la misma: realización de talleres con miras a la aplicación de una herramienta concreta durante las jornadas que fuesen necesarias, y luego una devolución en la forma de taller, fomentando la discusión y el intercambio y apostando a la generación de acuerdos.

Del global de esas instancias y de la triangulación de las distintas herramientas utilizadas, fueron identificados tres niveles de trabajo, autónomos, aunque interconectados: un primer nivel que remite a cuestiones de organización, planificación y funcionamiento de la cooperativa; es decir, a su configuración interna; un segundo nivel vinculado a la ejecución de los productos turísticos de la cooperativa, y, por último, un tercer nivel que apunta a los vínculos externos de la cooperativa y a su articulación en el territorio.

Estos tres niveles sirven de guías y organizadores del trabajo realizado y del que aún falta hacer. El orden en que aparecen no es arbitrario, sino que, por el contrario, pone de manifiesto las prioridades e incidencias directas del proyecto en la cooperativa, así como las estrategias a seguir.

Puede señalarse, además, que la gran mayoría de los problemas emergidos se sitúa en el primer nivel y en el tercero, mientras que en el segundo nivel, relativo

a los productos propiamente dichos, en principio no fueron visualizados mayores asuntos a resolver como prioritarios. Dicho de otra manera, a pesar de que el colectivo reconoce que hay varias cuestiones importantes para mejorar y fortalecer, sus productos son de muy buena calidad y gozan de gran aceptación y demanda, y ello refuerza la buena imagen institucional y la solvencia de la marca Red Ánimas. Esto mismo quedó también de manifiesto a la hora de analizar los resultados de la matriz FODA y el mapeo, además de haber sido evidenciado en las instancias de observación. Sobre estas cuestiones se volverá en los próximos apartados.

En líneas generales puede señalarse que hasta fin de 2020 y comienzos de 2021 hemos venido trabajando en los niveles 1 y 2, dejando lo relativo a las articulaciones territoriales para trabajar durante lo que resta del proyecto, una vez que para las cuestiones organizativas y de productos vayan surgiendo e implementándose diversas estrategias de fortalecimiento institucional.

Siguiendo sus senderos

Junto a las actividades pensadas para trabajar a la interna de la cooperativa, entendimos importante, además, tomarnos un tiempo para experimentar, observar y acompañar sus senderos. Esta actividad tuvo lugar entre los meses de setiembre y diciembre en varias ocasiones y con la participación todos los miembros del equipo, juntos en algunas ocasiones, y en otras por separado. Cabe señalar, además, que en este contexto las apreciaciones y consideraciones de la integrante de la cooperativa que se desempeña como guía en la CRA y que forma parte del equipo del proyecto fueron de gran importancia.

Si bien a través de la observación de y en los senderos pueden ser identificados aspectos de los tres niveles enumerados en el apartado anterior, es claro que lo que esta instancia más posibilita visualizar son los aspectos relativos al segundo nivel. Un aspecto interesante a señalar en este sentido fue que, a partir de la observación, sumada a las instancias de discusión interna, fueron identificadas tres etapas en la realización de los senderos, lo cual aportó orden para el análisis y para la identificación de problemas en pos de encontrar soluciones:

- Un primer momento previo a la salida. Esto engloba lo relativo a la coordinación y reserva de las actividades a desarrollar por los visitantes. De esta etapa se identificaron y objetivaron algunos aspectos susceptibles de ser mejorados, como desarrollar una forma ágil de acceder a información general y la mejora en el mecanismo de reserva de las actividades.
- Un segundo momento que consiste en la ejecución propiamente dicha. Aquí pudimos observar que esta etapa es una de las fortalezas principales de la CRA, aspecto que también fue identificado por los miembros del colectivo en la matriz FODA, con buenos resultados, sólida actuación y notoria experiencia en el desarrollo de las diversas actividades.

- Por último, una tercera etapa que engloba todo lo relativo al momento posterior a la visita. A partir de la observación y reflexión en conjunto fue consensuada la necesidad de una mejor sistematización de la experiencia, así como del desarrollo de un mecanismo de comunicación de las demás ofertas turísticas con que cuenta la cooperativa. A tales efectos, fue elaborado en conjunto un formulario que persigue esa finalidad, aunque aún no se ha implementado en el desarrollo de las actividades de la CRA.

El año que nos quedamos en casa.

Sobre los efectos de la pandemia en Red Ánimas y algunas estrategias de fortalecimiento institucional

En las últimas décadas ha habido un cambio en la conceptualización del turismo (Jafari, 2005; Martínez Quintana, 2011; Marrero y González, 2009; Urry, 1990; Molina, 2003); no solo es una actividad económica, sino también un fenómeno social y cultural que implica movilidad, conocimiento, búsqueda de experiencias nuevas y desarrollo de los territorios. Estamos asistiendo a un cambio de paradigma en el modelo turístico, cambios que venían siendo demandados por gran parte de la sociedad (respeto por el ambiente, las personas, las culturas los lugares, cuidado, responsabilidad en los destinos, etc.) que, debido a la crisis que ha tenido el sector turístico, provocada por la covid-19, se ha precipitado.

Por esta situación, se ha dado un crecimiento y una diversificación de las propuestas turísticas que presentan como eje central el salir del modelo tradicional para empezar a desarrollar actividades diferentes y variadas, aprovechar el espacio al aire libre y mirar hacia el interior de los propios países.⁶

Según la nota publicada por Silvia Altmark (2020), integrante del Grupo de Investigación en Economía y Estadísticas de Turismo,⁷ en los últimos años se pudo apreciar que la demanda de los uruguayos por actividades de ocio y recreación ha aumentado en función de la mejora de su poder adquisitivo, de la consideración del turismo como un derecho humano y de algunas políticas públicas específicas para su desarrollo. Se puede percibir que en la actualidad el turismo interno uruguayo asume determinadas características:

- es familiar;
- busca lugares de proximidad;

6 En Uruguay se puede afirmar que se inicia un proceso de construcción en el imaginario uruguayo acerca de la movilidad, de salir de nuestro propio entorno, cuando el Estado terminó de formalizar su separación de la Iglesia católica, según la Ley n.º 6997 de 1919. A partir de allí, surge la *Semana de Turismo*, que es la denominación oficial en Uruguay de los cinco días que coinciden con la Semana Santa cristiana.

7 Instituto de Estadística (IESTA), Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA), Udelar.

- está atento a la promoción de nuevas propuestas y a la seguridad sanitaria;
- está predispuesto a conocer nuevos territorios, y
- busca experiencias diferentes, al aire libre, alejadas de la masividad.

En este sentido, desde sus inicios, la propuesta de Red Ánimas en espacios naturales, que apuesta a recorridos locales con grupos reducidos, promoviendo el respeto por el lugar, está en sintonía con las prácticas turísticas que pueden llevarse a cabo en tiempos de pandemia, que tienen que ver con el uso del espacio al aire libre.

Es interesante mencionar que el caso de Red Ánimas presenta algunas particularidades interesantes en relación con la estacionalidad y el desarrollo de propuestas de turismo alternativo. Si bien con 15 años de gobierno progresista se han elaborado planes y programas para lograr un desarrollo turístico más equilibrado desde varias dimensiones, históricamente el turismo en Uruguay tuvo dos características muy marcadas: la estacionalidad y la necesidad de diversificación de las modalidades turísticas. Ello condujo al desarrollo de un modelo turístico en ciertos destinos que tenían una importante infraestructura turística y una gran afluencia de visitantes que, dada la irrupción de la pandemia, quedaron paralizados. Por el contrario, la CRA se vio favorecido con un aumento inesperado de la demanda, que en varias ocasiones dio lugar a mencionar que la estacionalidad no era un problema para ellos, pero que presentaba el desafío de crecer ordenadamente y trabajar mejor.

Es pertinente señalar que el mayor flujo de actividad que tiene la CRA se produce fuera de la temporada estival —diciembre, enero y febrero—, sus demandas se concentran en Semana de Turismo, vacaciones de invierno, vacaciones de primavera y también en los meses de octubre y noviembre. Pero hay que destacar que por primera vez tuvieron una demanda considerable en temporada y que, a su vez, la explosión inesperada de visitas al mirador de Nueva Carrara, como un fenómeno que surge a fines del 2020, tuvo un impacto considerable en todas sus actividades.

La pandemia tuvo un efecto importante en Red Ánimas sobre el cual es preciso reflexionar. Por otro lado, este nuevo contexto, además de presentar nuevos desafíos, dejó aún más en evidencia la necesidad de pensar en conjunto en pos de buscar y ejecutar soluciones que apunten al fortalecimiento institucional.

Ante esta nueva coyuntura, Red Ánimas —en tanto institución y también colectivo de personas asociadas— experimentó varios cambios que la condujeron a resituarse y replantearse la gestión de sus actividades. Se vieron interpelados por la situación, dado que hubo un incremento importante de las consultas y de contratación de sus servicios. Ello implicó reorganizar el trabajo y optimizar los recursos, que los miembros de la cooperativa estuvieran más en contacto y, a su vez, aprovechar el contexto de forma responsable para generar nuevos circuitos y buscar estrategias asociativas con otros actores de la zona. Esta situación nos

encontró en pleno desarrollo del proyecto y acompañando estos cambios, entendiendo que nuestra participación y el vínculo generado tuvieron una buena recepción y, según ellos, fue fundamental a la vez que provechoso.

Gestión y diseño de nuevas propuestas

La cooperativa Red Ánimas cuenta con una oferta de senderos diseñados para visitar lugares de interés paisajístico, cultural e histórico, en un recorrido de conocimiento y encuentro con la naturaleza. Ellos son: a) visita diurna y nocturna a Pozos Azules; b) ascenso diurno y nocturno a la sierra de las Ánimas; c) visita al cañadón de la Palma, y d) Lagunitas al atardecer. Los cupos son limitados, entre ocho y diez personas que son acompañadas por dos guías, y la duración promedio es de cuatro a cinco horas. Además, algunos de los senderos tienen la opción de almuerzo o cena dependiendo de la propuesta elegida.

Se puede afirmar que el turista condicionado por la irrupción de la covid-19 busca sentirse bien y seguro; por ello, estar en contacto con el medio natural favorece el cumplimiento de las distancias de seguridad sanitaria. Dada esta coyuntura, las consultas a la CRA fueron aumentando no solo de manera directa, sino también por medio de otros canales de venta, lo cual implicó diversos planteos: la necesidad de incorporar y capacitar a nuevos guías, de incrementar la frecuencia de los recorridos y de analizar la concreción de nuevos senderos para responder a la creciente demanda. Asimismo, se presentó el desafío de poder lidiar con ese momento de crecimiento sin que los valores y conciencia que ellos promueven —la protección y conservación del territorio, entre otros— se vieran afectados.

Se pudo vislumbrar una tensión importante entre el turismo de pequeña escala versus el incremento y el lucro, porque era una oportunidad, pero a la vez también una amenaza. Ello fue motivo de abordaje en nuestros talleres y encuentros grupales, donde procuramos contribuir a resolver esta contradicción. La nueva situación puso de manifiesto algunas debilidades que ya se habían identificado, pero que, ante las dinámicas propias de la actividad y la falta de recursos, seguían sin resolverse. Algunas de ellas son:

- contradicciones entre la lógica de productores y actores locales y los nuevos emprendedores de mayor porte;
- análisis de cómo mejorar la articulación y comercialización de y con los productores;
- crecer de manera ordenada en todos los sentidos; eso incluye el número de miembros;
- necesidad de revisar la división de tareas a la interna del grupo;
- regulación y mejoramiento de los accesos a los diversos sitios y destinos.

Un aspecto importante —que va en consonancia con el diseño de nuevos senderos— es la necesidad de realizar un trabajo más profundo para activar redes con nuevos actores para diseñar nuevas propuestas. En relación con la posibilidad de ampliación y renovación de la oferta de nuevos productos e innovaciones en general, la CRA contaba con algunos fondos disponibles gracias a su participación en varios proyectos y algunos apoyos de políticas públicas o privadas.

Comercialización y comunicación

Los canales de comercialización que tiene la CRA son las agencias de viajes, las redes sociales, y la página web institucional. Las agencias de viaje son un eslabón muy importante de la cadena comercial del sector turístico, desempeñan el papel de intermediarios entre los clientes y la oferta de productos de los operadores turísticos. Durante 2020 Red Ánimas tuvo interés de trabajar con nuevas agencias, para asesorar y gestionar la venta de los servicios y productos turísticos que ofrecían, pero, debido a la superposición de varias actividades, no se pudo llevar a cabo. Se sumaron más frecuencias por parte de las compañías con las cuales ya trabajaban, lo que condujo al aumento de la demanda de sus senderos y a la necesidad de organizar calendarios mensuales para poder gestionar las reservas con antelación. Otro aspecto a señalar es que la variable *precio* estuvo en discusión porque en el mercado turístico hubo un incremento importante de nuevas propuestas con similares características y muchas de esas ofertas tenían un precio superior al ofrecido por la CRA. Pero, además, la CRA percibía que no estaban teniendo una rentabilidad satisfactoria en relación con el tiempo y el trabajo dedicado, ya que ambos se habían incrementado.

Con relación a la comunicación y la promoción, Red Ánimas cuenta con un posicionamiento importante a nivel local y regional, tienen sitio web institucional y perfiles en redes sociales, y también promocionan sus productos y servicios en los portales del Ministerio de Turismo y de Destino Piriápolis como parte integrante del proyecto Costa Serrana. Además, las recomendaciones de las personas que participan de los senderos son de importancia y, por lo general, suelen contratar las demás propuestas que ofrece la cooperativa. En 2020, con la aprobación del proyecto de Fondos de Iniciativas Locales,⁸ está en el horizonte la instalación de un centro de información turística en la ciudad de Pan de Azúcar que tiene como

8 El Fondo de Iniciativas Locales es impulsado por el Programa Uruguay Integra de la Dirección de Descentralización e Inversión Pública de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, donde la ciudadanía es el componente clave del proyecto. Este fondo fue diseñado para que los municipios incorporen en su gestión la modalidad de convocatoria participativa en la presentación de proyectos. Las iniciativas surgen desde un conjunto de actores locales para resolver problemas de interés común.

objetivo la gestión, la atención del público y la comercialización de los productos y servicios.

El uso de herramientas tecnológicas en algunos aspectos de la organización fue importante para mejorar las experiencias. Si bien aún no se sistematizaron los procesos y procedimientos, se han diseñado y rediseñado algunos documentos para obtener una base de datos preliminar que pueda servir también para ofrecer nuevos productos. A modo de ejemplo, se elaboraron cuestionarios para la contratación de senderos, documentos con información acerca de las medidas de seguridad sanitaria, etc., y está en proceso de implementación una encuesta de satisfacción. Asimismo, se propuso la utilización de otros canales de comunicación, como ser videos o folletos que resulten más atractivos para la promoción y comunicación de información relevante.

Acumulación de experiencia y capacitación

Como ha quedado en evidencia a lo largo del texto, Red Ánimas posee una experiencia acumulada del *hacer* y una cualidad que los caracteriza: estar en permanente movimiento y creación. Los integrantes han participado en distintas instancias de capacitación, ya sean generadas por el mismo colectivo como por otras instituciones públicas o privadas. La seguridad, la calidad y la calidez son atributos que los integrantes de la cooperativa desarrollan en cada propuesta, donde se destaca la flexibilidad de los guías para adaptar las experiencias según las características particulares de los visitantes, como también la capacidad lidiar con otros factores como los climáticos, la disponibilidad de los productores o cualquier otra coyuntura que se presente.

Los circuitos que ofrecen tienen una muy buena valoración y además cuentan con el diferencial de pertenecer ellos mismos a la comunidad y promover la concientización turística y el cuidado del territorio que habitan. Se evidencia un marcado sentimiento de orgullo por el valor de *lo local* e intentan sumar actores del lugar, nuevos aliados, guías, productores y artesanos para que se fortalezcan entre sí y aporten al desarrollo sostenible del territorio.

El colectivo posee una trayectoria de participación y gestión de eventos, realización de proyectos y talleres y otras instancias de integración y actualización que son fundamentales para sostener y proponer nuevos productos. A su vez, participa y promueve procesos colectivos y comunitarios desde su formación, generando espacios de reflexión y construcción de ciudadanía, trabajan con la comunidad, escuelas, liceos, UTU, también con productores, artesanos y gastronomos, activando precisamente la red de la que forman parte.

Un aspecto fundamental que ha tomado relevancia en este contexto es la seguridad turística entendida como

... conjunto de medidas, condiciones objetivas y percepciones existentes en el ámbito social, económico y político de un destino turístico, que permiten que la experiencia turística se desarrolle en un entorno de libertad, confianza y tranquilidad y con la mayor protección física, legal o económica para los turistas y sus bienes y para quienes contraten servicios turísticos en dicho destino (Blanco Herranz, 2006, citado en García y Delgado, 2018, p. 925).

En la actualidad, esta definición se ha ampliado debido a que la seguridad sanitaria adquirió un valor relevante y hoy en día se posiciona como un elemento central que tiene que estar presente para visitantes, trabajadores y locales, por ello, la búsqueda de garantías y de seguridad es una de las variables más valoradas por la demanda y un factor de competitividad para los destinos. En el camino recorrido, la cooperativa ha acumulado un saber que contribuye a generar una imagen solvente y de responsabilidad.

Durante el año 2020 y los inicios de 2021, la presencia de la pandemia de covid-19 generó consecuencias muy particulares para todo el sector turístico, nuevos desafíos, incertidumbres, reorganización y la inclusión de los protocolos sanitarios establecidos. En relación con los emprendimientos turísticos de pequeña escala, estos cambios han tenido un impacto especial que, aunque ameritaría un análisis más profundo, se manifiesta en el diseño de nuevas ofertas de productos y servicios turísticos, en el surgimiento de nuevas agencias y operadores turísticos, en la autogestión de los guías turísticos y, en definitiva, en el desarrollo de múltiples propuestas creativas e innovadoras en distintos puntos del país.

A modo de cierre. La red que nos anima

El cometido del presente texto fue reflexionar sobre el devenir de nuestro trabajo en un contexto tan imprevisto como impensado.

A lo largo del texto, pero en especial en la sección anterior, han quedado de manifiesto algunas estrategias de fortalecimiento institucional emergidas durante este año de actividades conjuntas entre el equipo del proyecto y el colectivo. Hasta ahora, dichas acciones se han situado en el primer y segundo nivel de problemas identificados más arriba, es decir, en lo que refiere a cuestiones de organización interna, así como en aspectos relativos a cuestiones concretas de sus productos. Estas estrategias van siendo paulatinamente agenciadas por la cooperativa al tiempo que desde el proyecto nos dedicamos a acompañar ese proceso.

El propio devenir del trabajo nos ha encaminado en esta dirección. Comenzamos abordando cuestiones organizativas e internas de grupo, para luego sumar aspectos de los productos de la cooperativa y todo ello en conjunto nos ha llevado a enfocarnos sobre la posición de la CRA en ese territorio y todo lo que la

institución moviliza. La confianza que se fue construyendo desde ambas partes ha sido gratificante dado que en el hacer se fue gestando otra forma de mirar los procesos y la planificación de la tarea. En el horizonte de actividades para lo que resta del proyecto, además de consolidar las acciones iniciadas, está comenzar a enfocarnos en el tercer nivel, es decir, en lo relativo a las dinámicas territoriales de las que la CRA participa.

A lo anterior se le sumarán las actividades de un Espacio de Formación Integral⁹ que comenzó este año y que fue pensado para que funcione articulado con las actividades del proyecto; la idea será generar un espacio de diálogo e intercambio entre docentes, estudiantes y miembros del colectivo.

Que la red se fortalezca y continúe creciendo.

Referencias bibliográficas

- ALIANZA COOPERATIVA INTERNACIONAL (ACI) (2018). Identidad cooperativa: nuestros principios y valores [Archivo electrónico]. Recuperado de: <<https://www.ica.coop/es/cooperativas/identidad-alianza-cooperativa-internacional>>.
- ALTMARK, S. (2020). *Ideas para el turismo uruguayo ante el impacto del covid-19*. Montevideo: GIEET, IESTA, FCEA, Universidad de la República. Recuperado de <http://www.iesta.edu.uy/wp-content/uploads/2020/05/Nota_tecnica_Reflexiones_en_tiempos_de_Pandemia_5.pdf>.
- FABREAU, M. (2016). *Entre o Sakura e as Uvas. Transformações e Continuidades Familiares, Organizacionais e Identitárias Entre os Nikkeis do Vale do São Francisco. Uma Etnografia Sobre Trajetórias na Agricultura Irrigada* (Tesis de posgraduación, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco). Recuperado de <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/27078>>.
- GUEDES, E., FABREAU, M., y TOMMASINO, H. (2006). Mapeo de actores sociales. En H. TOMMASINO y P. HEGEDUS (Eds.), *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 231-244). Montevideo: Facultad de Agronomía, Universidad de la República.
- HARVEY, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de <https://flacso.edu.ec/cite/media/2016/02/Harvey-D_1990-La-condicion-de-la-posmodernidad-Investigacion-sobre-los-origenes-del-cambio-cultural.pdf>.
- JAFARI, J. (2005). El turismo como disciplina científica. *Política y Sociedad*, 42(1), 39-56. Recuperado de <<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0505130039A>>.
- JIMÉNEZ GARCÍA, J., y PÉREZ DELGADO, M. A. (2018). La seguridad como componente esencial del concepto de calidad turística. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 27(4), 921-943. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6562552>>.
- MARRERO, R., y GONZÁLEZ, M. (Eds.) (2009). *Manual de Sociología del Ocio Turístico*. 7.^a ed. Oviedo: Septem.
- MARTÍNEZ QUINTANA, V. (Ed.) (2011). *Turismo y ocio en las sociedades. Dinamismo, Desarrollo turístico y riesgos*. Madrid: Ediciones Académicas.
- MOLINA, S. (2003). *O pós-turismo*. San Pablo: Aleph.

- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (2002). *Recomendación 193* [Archivo electrónico]. Recuperado de <<http://www.ilo.org/empent/units/cooperatives/lang-es/index.htm>>.
- PIRES, M. L. LINS E SILVA (2004). *O cooperativismo agrícola em questão. A trama das relações entre projeto e prática em cooperativas do nordeste do Brasil e do leste do (Québec) do Canadá*. Recife: Massangana.
- RED ÁNIMAS (s.f.). Quiénes somos. Recuperado de <<https://redanimas.org.uy/quienes-somos/>>.
- SILVA, V. G. D. (2000). *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto gráfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras*. San Pablo: Universidade de São Paulo.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2010). *Hacia la Reforma Universitaria. #10: La extensión en la transformación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf>.
- URUGUAY (1919). Ley n.º 6997: Declaración de Feriado. Recuperado de <<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/6997-1919>>.
- URRY, J. (1990). *O Olhar do Turista. Lazer e Viagens nas Sociedades Contemporâneas*. San Pablo: SESC-Studio Nobel.

9 Para más detalles véase <<http://www.cure.edu.uy/?q=node/2190>>.

Pensar la pandemia: repensar la sociedad. Ollas y merenderos populares desde el abordaje de la integralidad universitaria

ANABEL RIEIRO¹, DIEGO CASTRO,² DANIEL PENA,
ROCÍO VEAS Y CAMILO ZINO³

Introducción

La crisis sanitaria en Uruguay —así como en el resto del mundo— tuvo y tiene un efecto de profundización de las problemáticas sociales y ambientales que se atraviesan en las últimas décadas de manera estructural, a la vez que las hace explícitas y crudas. Como contracara de las medidas sanitarias adoptadas por el gobierno a principios de marzo de 2020 para intentar frenar la propagación de la covid-19, una importante cantidad de personas vieron amenazada su estabilidad económica y sumaron sus cuerpos a las filas de aquellos *invisibles* que estructuralmente se alimentaban mal: salteado, desbalanceado, carente de los nutrientes imprescindibles, etcétera.

A la amenaza de enfermar por la pandemia se le sumó la tensión que produce el cierre de todas aquellas actividades económicas de inserción precaria y periférica al mercado de trabajo y también de una importante proporción de empleos formales en diferentes rubros. Esta crisis socioeconómica intensificada por la pandemia se asienta en desigualdades históricas de nuestro país, que si bien habían mostrado un leve descenso en el último tiempo, encuentran en el hambre una de sus expresiones más claras.

¹ Departamento de Sociología (DS), Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Universidad de la República (Udelar), Uruguay. <anabel.riero@cienciasociales.edu.uy>.

² Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Udelar.

³ DS, FCS, Udelar.

Pocas semanas después de las medidas adoptadas, emergieron múltiples experiencias organizativas en todo el país que buscaban atender la emergencia alimentaria. Entre ellas encontramos organizaciones que piden y recaudan donaciones, alimentos y ropa, colectivos que ofrecen ayuda como la movilidad a las personas mayores, huertas comunitarias, organizaciones que arman y donan canastas, ollas y merenderos populares, etcétera.

Como integrantes de la universidad pública del Uruguay nos sentimos interpelados por esta compleja situación. En especial, este impulso nos llevó a buscar el aporte que se pudiera hacer desde las ciencias sociales para visibilizar alternativas que se estaban llevando adelante desde las tramas comunitarias. Con este fin, y para poder sistematizar y profundizar sobre alguno de los fenómenos, seleccionamos la experiencia de ollas y merenderos populares.

Lo curioso de estas nuevas formas para recrear lo colectivo dando respuestas a problemas concretos que son puestos en común se vincula con la memoria colectiva y las múltiples formas solidarias que han emergido históricamente desde los sectores populares para dar respuesta a las crisis.

En particular, Uruguay posee importantes experiencias provenientes de la sociedad organizada basadas en el apoyo mutuo para enfrentar distintas necesidades. El ejemplo más cercano de nuestra historia nacional es el de la crisis socioeconómica que estalló durante 2002; una memoria que aún está latente. Los escasos y parciales antecedentes encontrados sobre las respuestas sociales desplegadas a partir de la crisis de 2002 también nos impulsaron a dejar registro de iniciativas solidarias desplegadas en el presente contexto.

Nuestro punto de partida fue reconocer la diversidad de las infinitas solidaridades que se materializan desde distintos espacios sociales, una propiedad inmanente a cada olla y merendero popular que hace de cada experiencia un proceso singular. Por este motivo, la pretensión no fue generar un único relato, sino estudiar el fenómeno en su complejidad, partiendo de la heterogeneidad existente y desde un abordaje holístico.

Desde la investigación procuramos retomar el alimento como materialidad concreta sobre la cual recomponer y estudiar las tramas sociopolíticas y económicas en el campo popular, resultantes de múltiples tensiones e interacciones entre el Estado, la sociedad y los actores privados. El propio proceso de investigación y reflexión conceptual del equipo —junto con estudiantes del Espacio de Formación Integral (EFI) Entramados Solidarios en Tiempos de Crisis y las múltiples articulaciones e intercambios con actores diversos como la Asociación de Empleados Bancarios del Uruguay (AEBU), redes de ollas y merenderos, y Solidaridad.uy—⁴

4 Solidaridad.uy es una plataforma solidaria creada por estudiantes y docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República que centraliza los datos de ollas y merenderos de la capital, lo que facilita una gestión colaborativa y solidaria de los recursos. En la actualidad constituye una organización de apoyo de la Coordinadora Popular y Solidaria.

fue despertando nuevas preguntas sobre la alimentación, que trascienden las formas organizativas que se producen para hacer frente a la emergencia y el acceso al alimento y apuntan al alimento como materialización de relaciones sociales y ambientales: ¿cuál es el modelo de producción, distribución, comercialización y consumo que se promueve en nuestra sociedad en cuanto a la alimentación? ¿Cuáles son las causas profundas del hambre en un país *productor de alimentos*? ¿Qué alternativas se despliegan más allá del mercado hegemónico y el Estado?

En el presente artículo comenzamos por presentar una síntesis de la metodología y de los principales hallazgos de la investigación, para luego reflexionar sobre distintos asuntos que hicieron a la práctica integral: en primer lugar, el desafío de discutir categorías de análisis mientras está ocurriendo el fenómeno que investigamos; en segundo lugar, el trabajo desarrollado en el marco del EFI, y, en tercer lugar, el vínculo entre la Universidad y los sujetos involucrados.

Metodología

El abordaje teórico-metodológico partió desde la concepción de integralidad, principalmente en dos sentidos: por un lado, por la interdisciplinariedad que caracterizó al equipo universitario, que abarcó formaciones como sociología, antropología, comunicación y economía. Por otro lado, por el trabajo con estudiantes en torno a las tres funciones universitarias, en el marco de un EFI conformado en la FCS de la Universidad de la República.

Por su parte, las diversas técnicas de recolección de datos desplegadas también tuvieron como objetivo una aproximación procesual al fenómeno que, desde distintos ángulos, nos permitieran comprenderlo en su complejidad. A continuación, presentamos las distintas técnicas implementadas.

En primer lugar, se llevó a cabo una encuesta que tuvo como objetivo la caracterización cuantitativa y la construcción de distintos perfiles de entramados solidarios, entre julio y octubre de 2020. Para esto, se partió de una base de datos proporcionada por Solidaridad.uy, que fue ampliada por medio de diversos contactos de la Universidad en el territorio, de contactos de AEBU y de la técnica de bola de nieve.⁵

En segundo lugar, en busca de contextualizar el material de las encuestas y explorar la autoorganización que observábamos que iba ocurriendo a partir de la consolidación de redes de ollas, se desarrollaron entrevistas a personas o colectivos pertenecientes a seis redes capitalinas, a partir de una pauta semiestructurada

5 A medida que nos contactamos con ollas y merenderos en los distintos departamentos, localidades y municipios, les solicitamos que nos referenciaran aquellas ollas y merenderos de los que tenían conocimiento para incluirlos en la base de datos.

de treinta preguntas, y se llevaron adelante observaciones de sus plenarios, entre setiembre y octubre de 2020.

En tercer lugar, se hizo un estudio de caso en el departamento de Rocha, con el objetivo de analizar la articulación de distintos actores en un territorio concreto del interior del país. Este estudio consistió en seis entrevistas a representantes de ollas populares del departamento y la participación en un encuentro entre las iniciativas en octubre de 2020.

En cuarto lugar, se llevaron a cabo entrevistas a otros actores relevantes dentro del campo alimentario como respuesta de la sociedad. Se entrevistó a referentes de Techos, Canastas.uy, Solidaridad.uy, Uruguay Adelante, Red de Alimentos Compartidos (Redalco) y a cuatro representantes del sector sindical, entre setiembre y diciembre de 2020.

Por último, cabe señalar que a lo largo del período de estudio se participó en distintos eventos públicos, se dio seguimiento a noticias en prensa y se sistematizó el material en un cuaderno de campo, entre marzo y diciembre de 2020.

Ollas y merenderos populares en Uruguay: principales hallazgos⁶

En un contexto signado por las políticas y medidas de aislamiento preventivo en respuesta a la pandemia de covid-19, en Uruguay existieron durante 2020 al menos setecientas ollas y merenderos populares distribuidos a lo largo del país. El 41 % de las experiencias se ubicaron en Montevideo y el 59 % en el resto del país. Se trata de iniciativas territoriales en las cuales más de seis mil personas se encontraron para resolver la alimentación de miles de personas. Según los resultados de la encuesta, a fines de abril se alcanzó a servir un promedio de 55.000 platos de comida por día y 17.340 meriendas, totalizando, entre mediados de marzo y fines de julio, ocho millones de porciones servidas entre ollas (seis millones) y merenderos (dos millones). Esta cifra permite visibilizar la magnitud de la respuesta solidaria, en un país de tres millones y medio de habitantes.

La trama que hizo posible llevar adelante esos espacios encuentra raíces comunitarias y solidarias asentadas en lazos ya existentes, que se recrean con este objetivo concreto. El 43 % de las ollas son organizadas por vecinas y vecinos, el 15 % son familiares. En tercer lugar, encontramos las llevadas a cabo por clubes deportivos o sociales (11 %). Luego, los merenderos u ollas históricas (7 %), que funcionaban antes de la pandemia y dada la situación de emergencia aumentan

6 En este artículo compartimos los principales hallazgos de manera sintética como marco comprensivo de las reflexiones sobre la integralidad universitaria. Para una mayor profundidad recomendamos leer el informe completo, disponible en: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2021/04/Entramados-comunitarios-y-solidarios_Ollas-populares_INFORME-FINAL-2.pdf>.

la cantidad de comida que sirven. En quinto lugar, los colectivos sindicales o de trabajadores/as (6 %). Le siguen en importancia numérica las ollas o merenderos organizados a partir de comercios locales (en general rotiserías o panaderías que convierten su negocio en un punto solidario de producción y distribución de alimento), colectivos militantes sociales (redes feministas, radios comunitarias, centros de estudiantes, colectivos trans, movimientos sociales, territoriales, etc.), centros culturales o colectivos artísticos (murgas, escuelas de samba, grupos musicales), cooperativas de vivienda o trabajo, partidos políticos, organizaciones no gubernamentales (ONG), instituciones religiosas, grupos de voluntariado o beneficencia y comisiones de instituciones educativas.

La constitución de los colectivos no puede comprenderse como un acto espontáneo en el sentido «mágico», ya que la mayoría de quienes organizan mencionan vínculos previos como organización o grupo. Sin embargo, es la motivación espontánea por resistir al hambre lo que produce un nuevo comienzo que habilita un despliegue y un accionar en común. Es decir que, si bien las experiencias surgen de relaciones previas, encuentran un desarrollo gradual y singular a partir de la autoorganización que se despliega al decidir sobre las cuestiones cotidianas emergentes de sus propias contradicciones y experiencias, proceso atravesado, pero no asimilable a las lógicas organizativas anteriores.

Entre las personas organizadoras, encontramos que en promedio el 57 % son mujeres, lo que es consistente con el rol que históricamente las mujeres han tenido en lo relacionado a la preparación y el suministro de los alimentos dentro del espacio doméstico. Tareas invisibilizadas en nuestras sociedades, pero que representan una centralidad innegable desde la perspectiva de la sostenibilidad de la vida. La participación femenina aumenta aún más en el caso de los merenderos (ascendiendo al 68 %), vinculados en forma directa a los/as niños/as y a su cuidado. De esta forma, cierta *politicidad del espacio doméstico* irrumpe en las calles y en la vida pública a través de estas experiencias.

La población abarcada por las ollas es muy diversa (en el 89 % no se prioriza a ningún perfil poblacional específico ni organización particular), se destacan las familias numerosas en situación de vulnerabilidad, integradas por trabajadores/as informales o zafrales, madres solteras, niños/as, adultos/as mayores y personas en situación de calle.

Además de la predominancia de mujeres, resalta el perfil mayoritario de jóvenes entre quienes organizan: 4 % son menores de 18 años, 55 % tienen entre 18 y 39, 35 % entre 40 y 59 y 6 % más de 60. De esta forma, el 90 % tiene entre 18 y 60 años, y, considerando que gran parte de quienes asisten a las ollas y merenderos son niños/as y adultos/as mayores, esto refleja también una solidaridad intergeneracional.

Al analizar los actores que donan recursos, aparecen en primer lugar las donaciones de vecinos, que están presentes en el 80 % de las ollas estudiadas, luego

los comercios locales (61 %), seguidos por donantes particulares y sindicatos (ambos presentes en el 47 % de las ollas). En el 40 % se hizo uso de fondos de la propia organización, a veces conseguidos a partir de distintas iniciativas como venta de rifas, de alimentos o venta económica de ropa. Luego recién aparecen los recursos del Estado (presentes en el 39 % de las ollas encuestadas en 2020), que se concentró en algunos departamentos: Rocha, Salto, Canelones y Colonia. Le siguen, en cantidad de menciones, las empresas (que donaron al 20 % de las ollas), partidos, comités y representantes políticos (18 %), Canastas.uy (13 %), clubes deportivos (13 %), ONG (13 %), instituciones religiosas (12 %), instituciones educativas formales (5 %), productores locales (5 %), entre otros.

En cuanto a la composición del campo de actores en juego vinculados a las ollas y merenderos populares, identificamos tres gramáticas y lógicas de acción diferenciales, materializadas en tres hitos que sucedieron a mediados de 2020.

En primer lugar, las ollas y merenderos fueron consolidando redes de intercambio y articulación territorial en diferentes zonas del área metropolitana y algunos departamentos del interior, hasta llegar a conformar en agosto la Coordinadora Popular y Solidaria (CPS) Ollas por Vida Digna, integrada inicialmente por redes territoriales de ollas y merenderos populares (Coordinadora Solidaria Villa Española, Red de Ollas al Sur, Red Solidaria Barrio Lavalleja, Red Bella Italia, Red por Autonomía y Vida Digna en Apoyo a las Ollas y Merenderos del Oeste, Red Ciudad de Canelones); redes de ollas *por afinidad organizativa* (Solidaridad Carbonera, Brigada José Artigas); red de ollas sindicales (Contagiando Solidaridad), y organizaciones de apoyo (Solidaridad.uy).

Las redes están centradas en potenciar el acopio y distribución de donaciones entre las ollas, según acuerdos de prioridad según el territorio; pero también forman diferentes comisiones centradas en otras problemáticas, enfocando el hacer en una perspectiva heterogénea, horizontal y concreta de la militancia a nivel barrial y comunitario.

Visualizamos en las redes diversidad de perspectivas, a veces en tensión, acerca de las formas de representación en la CPS en relación al desgaste que la propia olla implica de por sí, el cuestionamiento del posible vínculo asistencial con las personas que asisten a las ollas y el involucramiento del Estado y sus efectos sobre la autonomía como colectivos.

Desde algunas redes se valora al fenómeno de las ollas y merenderos populares en su potencial, por configurarse como una alternativa concreta y real para responder a la alimentación de forma colectiva, sugiriendo otros órdenes sociales posibles. Además, se destaca a las ollas y merenderos como punto de encuentro barrial y comunitario donde se despiertan nuevas iniciativas, se problematizan otras dimensiones de la vida cotidiana y se articula con otras organizaciones que trabajan en los territorios. Se compone un *más acá y más allá* de las ollas y merenderos que refleja su potencia política, y tiende a la autoorganización como forma

central de construir alternativas al problema alimenticio y otras dimensiones de la vida cotidiana.

En articulación con las redes y la CPS, pero con su gramática específica, el sector sindical ha desplegado un fuerte apoyo a las ollas y merenderos populares de todo el país. Entendiendo dicho apoyo como el vínculo de los y las trabajadoras con sus pares sin empleo o en el seguro de desempleo, las formas de llevar adelante el apoyo adoptó diversos matices y estrategias según las corrientes sindicales de la central: la producción centralizada de viandas para repartir, la entrega de canastas, el apoyo con insumos a ollas y merenderos donde participaran miembros del sindicato, el despliegue de ollas en territorio, etc. Con diferentes matices según las trayectorias de los diferentes sindicatos, este nuevo accionar los desafió a trabajar a nivel territorial, lo que implicó una descentralización del lugar de trabajo o de las sedes sindicales como punto obvio de su acción.

Además de entender las ollas y merenderos como un importante lugar donde generar conciencia como trabajadoras, desde el Plenario Intersindical de Trabajadores-Convención Nacional de Trabajadores (PIT-CNT) se impulsó una campaña pública para solicitar al Poder Ejecutivo la implementación de una renta básica de emergencia como respuesta al problema alimentario. Esto tuvo como hito la realización de una olla en la que se repartieron mil quinientas porciones de alimentos frente a la Torre Ejecutiva, con el apoyo de algunas redes y ollas populares y varias organizaciones sociales. Algunas redes apoyaron la iniciativa, pero la resonancia en el resto de las experiencias fue muy débil. La de la renta no ocupó un lugar central entre las preocupaciones e iniciativas de las ollas y merenderos.

Por último, identificamos una tercera gramática vinculada al empresariado, el emprendedurismo y el voluntariado, con un discurso y práctica centrados en la eficiencia y la transparencia como motores de respuesta a la emergencia alimentaria. Durante 2020, su actor protagónico fue Canastas.uy, que fue abriendo paso a Uruguay Adelante como una gran articulación de empresas, asociaciones de empresas, emprendimientos sociales y algunas organizaciones de la sociedad civil centradas en el voluntariado. Su foco de acción al inicio fue conseguir donaciones y acopiar y distribuir canastas de apoyo para organizaciones educativas, comunitarias y ollas populares, con grandes cantidades de voluntarios, pero tras la fundación de Uruguay Adelante se centraron principalmente en proveer de donaciones a ollas y merenderos populares de la zona metropolitana (Canastas.uy quedó enfocado en el interior), y generaron bases de datos actualizadas, un *kit* homogéneo de insumos necesarios para cada semana a partir de un relevamiento a ollas y articulaciones con el gobierno nacional para la derivación de recursos a través de su estructura organizacional como apoyo a las ollas.

Desde este sector las ollas son vistas como una respuesta coyuntural a la emergencia, con el riesgo de configurar lazos de asistencia que empeoren la realidad de

las personas, por lo que entienden que su foco debe estar, tras finalizar emergencia sanitaria, en trascender las ollas hacia la inserción laboral por medio de capacitaciones laborales específicas. Según plantean, el desacople entre los requerimientos del mercado laboral, las habilidades y las competencias sería sorteado con base en estudios de mercado laboral, capacitaciones específicas y vinculación directa a través de sus redes empresariales. Asimismo, destacan de las ollas y merenderos la posibilidad de potenciar la participación de vecinas y vecinos referentes barriales, personas que sean ejemplo de *valores* en el territorio.

De esta forma, identificamos por un lado dos recorridos que, sin ser excluyentes y compartiendo pertenencias, buscan abarcar la agrupación y representación del campo popular: el iniciado por las redes de ollas con la conformación de la CPS y el iniciado por el PIT-CNT y la movilización por la renta básica de emergencia. Por otro lado, distinguimos un tercer recorrido proveniente de una raíz diferente, vinculada al voluntariado y a la responsabilidad social empresarial, que, reuniendo diferentes iniciativas, encuentra un punto de convergencia en la conformación de Uruguay Adelante.

Es importante señalar que estos tres sectores no constituyen campos paralelos, sino que se interrelacionan y se vinculan en el territorio. No obstante, consideramos que las articulaciones y acciones conjuntas desplegadas a partir de los hitos reseñados son significativas para su distinción. Esta forma de estructurar el análisis, no en base a categorías teóricas y abstractas, sino a partir de fenómenos que se iban sucediendo a lo largo del proceso de estudio, muestra una de las particularidades de la investigación, sobre la cual proponemos reflexionar en el siguiente apartado: el desafío de investigar procesos y emergentes al tiempo que se producen.

Construcción de acuerdos para la producción de conocimiento necesario

Como equipo universitario, adentrarnos en este campo en formación implicó establecer vínculos con actores a medida que fueron emergiendo y posicionándose en el campo, en ocasiones también acompañándolos durante parte de sus trayectorias de gestación y desarrollo. Como integrantes de la Universidad pública, fue fundamental el cuidado de la autonomía en relación con los distintos intereses y disputas políticas de actores particulares; nos propusimos como objetivos aportar a la comprensión del fenómeno, generar una memoria de las experiencias y contribuir al fortalecimiento de las prácticas de los actores que se organizan a favor del bien público. Para esto, fue necesario ir generando acuerdos de trabajo y marcos institucionales que permitieran llevar adelante la investigación, en busca de la cooperación recíproca.

En simultáneo con el proceso de conformación del equipo y el proyecto de investigación, establecimos contacto con Solidaridad.uy y con el Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales (CECSO), quienes estaban trabajando en un acuerdo de colaboración para que los y las estudiantes de Sociales ayudaran con el relevamiento de información de la mencionada plataforma web. Esta base de datos, actualizada de manera permanente, serviría como nexo entre las donaciones y las necesidades específicas en ollas y merenderos populares.

Entre las tres partes acordamos trabajar en conjunto para potenciar nuestras acciones. Conformamos así un Espacio de Formación Integral para que la experiencia estudiantil pudiese ser incorporada y reconocida como parte de su trayectoria de formación. Solidaridad.uy compartiría su base de datos y como contraparte se actualizaría la información de las iniciativas encuestadas en el marco del proyecto de investigación. En el siguiente apartado profundizaremos sobre esto.

A su vez, desde el equipo docente postulamos el proyecto de investigación a una convocatoria de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar orientada a financiar investigaciones en el contexto de la covid-19, pero la propuesta no fue seleccionada. En estas circunstancias nos contactamos con AEBU, quienes venían llevando adelante iniciativas solidarias en respuesta a la crisis alimentaria y estaban interesados en contribuir al desarrollo de los objetivos de conocimiento que nos habíamos propuesto, al tiempo que se proponían, desde su Comisión Técnica Asesora, calcular económicamente la magnitud del aporte social al fenómeno solidario-alimentario.

El marco de acuerdo establecido con AEBU nos permitió, a lo largo del proceso de investigación, entablar un diálogo fructífero con parte del sector sindical, el cual no estuvo exento de tensiones. Si bien a través del acuerdo se pagó un tercio de las horas docentes destinadas a la investigación, esta se realizó en todas sus etapas con total autonomía por parte del equipo universitario, lo cual nos permitió un diálogo franco y crítico frente a los resultados.

Aunque el interés en colaborar con la investigación era comprender el fenómeno global de las ollas, del cual AEBU se sentía parte (por haber hecho entregas de viandas en distintos barrios de Montevideo y algunas localidades del interior, implementar una olla para personas de la zona en su sede principal y también hacer importantes donaciones a otras ollas) y representante dentro del sindicalismo y de las redes barriales, profundizar sobre las características generales de las ollas y merenderos populares permitió complejizar y reflexionar sobre varias aristas vinculadas a la representación y el rol sindical.

Por un lado, tuvo el efecto saludable de poner en tela de juicio las designaciones de clase tradicionales y ver con nuevos ojos en qué medida ha cambiado dicha composición, dirigiendo una mirada ampliada sobre la gama de actividades productivas de las personas dentro y fuera de las relaciones salariales. Por otro lado, abrió nuevas posibilidades de comprensión que habilitaron nuevos diálogos

entre sectores organizados como el sindical con otros sectores precarizados. El reconocimiento del otro no por la carencia, sino por la posibilidad, con capacidades de innovación y particulares formas de vida, creemos, señala una apertura en la renovación de solidaridades.

El tiempo en que se desarrolló la investigación nos permitió atender al proceso de articulación que fue dando forma a las redes de ollas y merenderos que confluían en la conformación de la CPS. Este proceso se presentaba como un hecho importante desde el punto de vista de la autoorganización, como experiencia común y de creación de vínculos que se van conformando a partir de la alimentación, por lo que nos propusimos prestarle especial atención. Participamos de las reuniones preparatorias y del primer encuentro de redes de ollas y merenderos que se llevó a cabo en agosto de 2020. En el marco del EFI los y las estudiantes observaron distintos plenarios de redes y entrevistaron a integrantes de estas.

Al finalizar el ciclo curricular, docentes y estudiantes presentamos los resultados preliminares de la investigación y de las reflexiones finales producidas por los/as estudiantes —para lo cual diseñaron e imprimieron un librito— a una parte de los/as representantes de las redes en la CPS, y quedó pendiente un diálogo más profundo y extenso en un segundo encuentro que hasta el momento no se ha podido concretar por las medidas sanitarias de prevención de contagios.

Conscientes de que nuestro estudio tenía mucha proximidad con los procesos asociativos de ollas y merenderos que se estaban dando en Montevideo, pero nos encontrábamos alejados de este tipo de articulaciones en otros departamentos del país, decidimos estudiar una experiencia en el interior que pudiera darnos una perspectiva de cómo se tejen y articulan las experiencias en otros contextos territoriales. Elegimos la ciudad de Rocha, donde estábamos en contacto con ollas y merenderos de diversas matrices (familiares, vecinales, sindicales, deportivas, partidarias, etc.) que habían transitado durante un tiempo una experiencia de articulación. Durante dos días de octubre, los docentes y estudiantes del EFI nos trasladamos a dicha localidad; realizamos entrevistas a las iniciativas el primer día y la segunda jornada organizamos un encuentro de devolución e intercambio al cual fueron invitadas todas las experiencias.

El estudio en Rocha permitió conocer el impacto de las disputas partidarias entre actores del gobierno departamental y nacional en el contexto de las elecciones por la intendencia. Las acciones emprendidas por éstos tensionaron el fermental proceso de articulación que se estaba dando entre ollas y merenderos, y condujeron a la fragmentación y, en algunos casos, al cierre de algunas de estas iniciativas. Luego de este suceso, las experiencias solidarias no habían tenido la oportunidad de reflexionar e intercambiar puntos de vista sobre lo ocurrido. Tanto las entrevistas como el encuentro de intercambio habilitaron a este diálogo-reflexión compartida entre las ollas y los investigadores universitarios, colaboró con la objetivación de distintas posiciones del campo en tensión y favoreció

aprendizajes entre quienes forman parte de las experiencias. En el encuentro, uno de los participantes destacó el papel universitario de brindar una mirada problematizadora sobre las dimensiones que componen la cotidianidad en que se desenvuelven las experiencias organizativas solidarias, aportando elementos que enriquezcan las prácticas.

Trayectorias de formación integral a partir de problemas concretos

En el proceso de trabajo general, el EFI Entramados Solidarios en Tiempos de Crisis, de la FCS ocupó un lugar central y estructurante. El trabajo conjunto de estudiantes y docentes permitió avanzar en la materialización de la encuesta, la aproximación amplia a las redes de ollas de la zona metropolitana y el estudio de caso en un territorio específico del interior del país, pero también dejó instaladas relaciones entre docentes y estudiantes con las organizaciones de ollas y merenderos, que trascendieron el espacio-tiempo del EFI hasta hoy en día.

Las formas de entrada a un campo-tema (Spink, 2007), al igual que las categorías de análisis, no son neutras y producen consecuencias en los modos de comprender un fenómeno social emergente. Muchas veces las urgencias, compromisos y formas militantes producen algunos sesgos a la hora de pensar distancias y rupturas epistémicas, que deben tomarse en cuenta, pero también habilitan nuevas posibilidades en los procesos de formación.

En este sentido, resulta importante señalar las vinculaciones del equipo con el campo estudiado, que en distinta medida se encuentran en el germen de los intereses que motivaron la investigación: como integrantes de ollas populares, como trabajadores de organizaciones de la sociedad civil que participaron de la distribución de alimentos durante la crisis, como docentes universitarios e investigadores de los procesos asociativos solidarios y populares, como militantes sociales en varias causas.

El vínculo con Solidaridad.uy y el CECSO tuvo el desafío de equilibrar intereses y objetivos que, pudiendo ser complementarios, no siempre eran coincidentes con los que nos proponíamos desde el equipo docente. En su reflexión acerca del rol del centro de estudiantes en el contexto de emergencia social, las referentes se proponían objetivos políticos que pudieran aportar en tres grandes líneas: 1) contribuir a la organización social y a las necesidades concretas en los barrios, 2) trascender las acciones concretas hacia una comprensión del entramado solidario que estaba sucediendo y 3) construir un relato contrario al hegemónico, asociado en ese momento a los grandes medios de comunicación y a iniciativas del sector empresarial.

Algunas de estas inquietudes las registramos en nuestro diario de campo:

«¿Cómo podemos integrar las Ciencias Sociales y las manos que necesitamos para las cosas concretas?», «¿qué podrían hacer los estudiantes en este contexto? La movilización es a lo que estamos acostumbradas, pero los estudiantes de Sociología, Trabajo Social, Ciencias Políticas, podrían dar cobertura sobre lo que está sucediendo con las ollas: territorio que están cubriendo, personas a las que está alcanzando». «¿Cómo construir otros vínculos y generar otras cosas, potenciar la organización en los barrios, que puedan rebasar los límites de las acciones de Solidaridad.uy que se agotan?», «pasar de la solidaridad concreta a comprender el entramado», «desde las ciencias sociales está bueno pensar cómo aportamos nosotras a la comunidad desde otro lado, que de las semillitas de organización que no estaban presentes o acalladas puedan surgir otras cosas». «Pensar nuestro aporte desde las herramientas que tenemos como Universidad, como generadora de opinión» para la construcción de un relato desde las ollas, «no concibo pensar sobre esto sin meternos en el campo», «el desafío es mezclar la parte interventora con la de un pienso» (diario de campo, 22 de mayo de 2020).

En la experiencia del EFI se fueron produciendo equilibrios creativos, a partir de acuerdos, en la medida en que los problemas se iban sucediendo. Desplegamos una estrategia de formación básica para la realización de las encuestas a las ollas y merenderos y las entrevistas a las redes de ollas, a la vez que íbamos incorporando debates teóricos sobre el campo-tema de las respuestas comunitarias y solidarias al problema de la alimentación.

La salida de campo a Rocha intensificó el intercambio y el proceso formativo tanto sobre las técnicas utilizadas como sobre las problemáticas detectadas, abriendo muchos debates en una temporalidad y una espacialidad muy diferentes a las ejercitadas en aula. La dedicación y compromiso político del grupo de estudiantes potenció las capacidades individuales y colectivas y permitió superar los objetivos formativos y concretos vinculados.

Es importante destacar que el relevamiento de ollas y merenderos en 2020 no fue hecho por un equipo estable de la Universidad, aunque entre algunas y algunos de nosotros existían experiencias previas. Más de la mitad del equipo tenía y tiene un vínculo laboral precario con la institución (contratos por proyectos); las horas docentes de dos integrantes del equipo fueron financiadas en 2020 por AEBU, y quienes tienen un vínculo más formal provienen de servicios diferentes y se encuentran en grados docentes bajos pese a su formación. Esta dimensión material de la experiencia no debe ser omitida.

Uno de los desafíos principales fue desarrollar el estudio a la vez que se iba constituyendo el equipo, lo que incluyó gestionar los recursos necesarios para ello, al mismo tiempo que se integraba la propuesta de formación de estudiantes y el encuentro con los actores sociales e institucionales del campo-tema. Surge en este sentido una primera constatación: pese a su forma precaria, se fueron habilitando

condiciones mínimas para responder a una problemática social emergente y relevante desde las ciencias sociales y la Universidad pública. Esto implicó decisiones institucionales de apoyo, pero fundamentalmente se sostuvo a partir de la iniciativa del equipo docente y del trabajo hecho junto a los y las estudiantes. La *condición precaria* debe servir de interpelación a la institución universitaria. Este suele ser un factor repetido en las respuestas universitarias desde la integralidad. La carencia o insuficiencia de espacios académicos docentes y de itinerarios de formación integral estudiantiles estables es uno de los desafíos señalados recurrentemente y del cual nuestra experiencia es testigo.

Del proceso formativo del EFI queremos destacar tres aprendizajes más. Por un lado, *el EFI se constituyó en un espacio autoformativo y de construcción del campo-tema de estudio*. Las sesiones del EFI fueron un espacio formativo tanto para el equipo docente como para estudiantes. En ellas se ordenaron debates sobre diversas temáticas: la pandemia, los procesos de autoorganización territorializados, la producción de lo común y lo comunitario popular en América Latina, la integralidad universitaria, las experiencias históricas de apoyo mutuo en Uruguay, las miradas sistémicas y geopolíticas en torno al alimento y las formas de aproximación y estudio cualitativas y cuantitativas a fenómenos sociales emergentes. El programa de estudio del EFI se fue actualizando y redirigiendo a partir de las necesidades formativas del proceso general de relevamiento de ollas y merenderos.

Una de las debilidades recurrentes en experiencias de extensión e integralidad que abordan problemáticas complejas y multidimensionales es la dificultad de definir con precisión el campo-tema de estudio (Cano y Castro, 2016; Castro, 2014). Es a partir de allí que los aportes disciplinarios, las trayectorias formativas y los diferentes saberes en juego pueden potenciarse y asociarse de buena manera.

Las aportaciones de Spink (2007) en torno a la concepción del campo contribuyen a pensar dos cuestiones importantes en los procesos de extensión: a) el campo es siempre un campo-tema, y es importante acompañar los procesos de investigación y extensión con una metarreflexión sobre cómo conceptualizamos y entendemos el campo-tema y b) el lugar que ocupamos en el campo-tema no es neutral, no solamente a partir de la metarreflexión sobre cómo lo concebimos, sino ya desde el momento en que lo seleccionamos como relevante (Cano y Castro, 2016, p. 326).

El EFI, en tanto espacio autoformativo, habilitó la reflexión y construcción del campo-tema, permitiendo mayor precisión en torno a las problemáticas que emergían en el marco de la pandemia y de las referencias analíticas para su comprensión. Una parte de estas elecciones fueron definidas antes y su orientación ya se expresaba en el nombre del EFI, pero en su transcurso formativo esta denominación fue tomando densidad. Gradualmente fuimos comprendiendo el fenómeno de las ollas y merenderos desde su diversidad con una fuerte impronta de

tramas comunitarias y solidarias. El movimiento comprensivo puede verse con mayor detalle en nuestro informe completo, referenciado anteriormente.

Otro aprendizaje es el referido a la *potencia creativa de los procesos formativos y de producción de conocimiento a partir de problemáticas concretas*. Es importante destacar que esta posibilidad emerge de la capacidad de no escindir teoría y práctica y de estructurar la actividad académica a partir de problemáticas emergentes y del saber faltante (Behares, 2011). Una situación viva, que nos atraviesa y nos interpela como universitarios, contiene un potencial formativo infinito si se la compara con el ejercicio de transmisión memorística y repetitiva.

La experiencia es el motor del aprendizaje y en ella se conjuga el acervo de los saberes disciplinarios existentes con las trayectorias formativas de docentes, estudiantes y el medio social a partir de lo que no sabemos y queremos conocer. ¿Qué respuestas solidarias se están desplegando? ¿Quiénes las protagonizan y por qué? ¿Cómo podemos comprender la respuesta masiva y potente de las tramas que se articulan en torno a las ollas y merenderos?

Estas y otras preguntas centradas en el *saber faltante* ordenan y estructuran la participación del *saber existente*. Este modo de articular saber faltante y existente es propio de los modelos pedagógicos centrados en la investigación (Behares, 2011) o en la extensión (Castro, 2014). Ello habilita las preguntas y las búsquedas comprensivas; cuando el ejercicio se hace a la inversa —y lo que estructura la relación con una problemática y medio social es el saber existente— de lo que se trata es de *aplicar* un esquema comprensivo previo y transmitido para tales fines en modelos académicos centrados en la enseñanza.

La experiencia formativa del EFI y del resto de instancias similares encaradas por el equipo docente estuvieron vinculadas a las necesidades que el proceso de investigación y extensión del relevamiento iba demandando.

Por último, señalaremos un elemento presente en toda la experiencia del EFI, pero con mayor presencia en la salida a territorio en Rocha. Allí se habilitó la posibilidad de poner en juego conocimientos y experiencias de los y las estudiantes frente a los diferentes desafíos que el trabajo de campo implicó. Se articularon conocimientos variados, donde el medio y la experiencia emergen como enseñantes (Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2010).

En dicho proceso se desestructuran los roles estereotipados entre docentes y estudiantes, pero también con los integrantes de las ollas y con el chofer de Extensión que nos acompañó. Con todos/as quienes participan de la experiencia se sucedieron aportes diversos para fines debates teóricos y metodológicos, se compartieron conocimientos en torno a dinámicas grupales que facilitaron la disposición para el encuentro y el intercambio en la reunión con las ollas y saberes específicos vinculados a los aspectos de organización de la salida: el transporte, la alimentación, el alojamiento, los tiempos y también sobre las experiencias de vida de quienes participamos. Factores que usualmente se dejan de lado en la

evaluación de estas experiencias, pero que, sin embargo, permiten comprender mejor las posiciones de cada quien y ayudan a un diálogo más fértil y sincero.

Entre la carencia y la potencia,
las ollas populares ¿no deberían existir?

El conocimiento no es neutral, las categorías a través de las cuales comprendemos nuestra realidad no solo la describen, sino que también la construyen. En un escenario de crisis social y económica desatada ante las medidas de distanciamiento y aislamiento implementadas para paliar la crisis sanitaria causada por la covid-19, nos preguntamos cómo aportar en la producción de conocimiento desde las ciencias sociales y desde la Universidad pública.

La encrucijada que representaba la idea de aislarse para cuidarse sanitariamente generaba un ruido y desconcierto perturbador para los que veníamos pensando el cuidado y la producción de lo común en clave de interdependencia. La emergencia de experiencias territoriales para enfrentar necesidades alimentarias nos pareció en este sentido un contexto claro para comprender cómo, aún ante esta crisis, las personas encuentran la manera de reinventar acciones solidarias.

A lo largo de nuestra investigación hemos atravesado con cierto vértigo el hecho de generar información, sistematizarla y crear categorías de análisis que nos ayuden a comprender una realidad que, si bien siempre es compleja y múltiple, en tiempos de crisis se hace más acuciante y dinámica.

Para ejemplificar esta tensión, elegimos una de las frases y problematizaciones que hemos querido someter al debate público en clave crítica, provocando distintos diálogos, reacciones, interpretaciones y discusiones con diversos actores sociales y políticos con quienes hemos compartido nuestros hallazgos. Desde los distintos ámbitos de la sociedad estudiados (comunitario, sindical y empresarial) observamos que se repetía la frase «Las ollas no deberían existir», incluso esta idea resonaba en los medios de comunicación y en distintos actores políticos de nuestra sociedad. Quisimos someterla al debate y ver en qué medida era posible problematizarla y deconstruirla, proponiendo que lo que no debería existir es el hambre y la pobreza.

Así, intentamos distinguir y separar la respuesta solidaria (como potencia) del contexto y la pobreza (carencia) a la cual responde. No diferenciar estas dos situaciones lleva a sostener que «las ollas populares no deberían existir», una especie de denuncia del contexto que deja asociada e iguala la respuesta solidaria y la renovación de capacidades colectivas a la carencia misma.

Reconocer en los entramados solidarios y comunitarios la potencia y productividad del común para sostener la vida es esencial si pensamos que «lo que está en juego no es solo lo que somos, sino más bien lo que somos en el proceso

de devenir —es decir, el otro, nuestro devenir otro—» (Deleuze, 2008). Lo cual en palabras de Michael Hardt y Toni Negri (2009) implica «la lucha en torno al control o la autonomía de la producción de subjetividad» (p. 12). Por supuesto, esto no implica romantizar la difícil situación que hoy atraviesan los y las comensales, las ollas y merenderos, el conflicto, el agobio, el agotamiento, el cansancio, entre otras tantas cosas.

La interpelación a la frase repetida y naturalizada desde los distintos ámbitos no tardó en provocar el debate y se hizo explícita la defensa y reafirmación de que «las ollas no deberían existir». En primer lugar, desde los sectores que retomaban la propia existencia de las ollas como denuncia del hambre ante la cual demandar distintas políticas públicas al Estado, fueran de apoyo material y logístico a las ollas, de implementación de una renta básica para los más afectados o de política alimentaria en general. En esta lucha se hizo también muy conocida la leyenda *Estado ausente, ollas presentes*. La frase también encontró defensores en sectores políticos de oposición al gobierno que reclamaban mayor presencia del Estado y denunciaban un repliegue territorial de programas sociales. Por último, ante la defensa de su potencia también existieron las interpretaciones que nos acusaban de cierta visión ingenua y romántica sobre una realidad muy cruda que, otra vez se reafirmaba, *no debería existir*.

La disputa conceptual es una disputa política; el caso que retomamos es un ejemplo claro de que las categorías no son neutras. ¿Qué devenires pueden suceder desde la negación del propio modo de existencia? El *no deber existir* es un mandato moralista que iguala los problemas a la activación de soluciones colectivas. Partir del reconocimiento de la potencia y la productividad del común proporciona otro camino de investigación, lo cual no significa romantizar dichas experiencias que, sin duda, se ven atravesadas por angustias, contradicciones múltiples y conflictos.

Aun así, estos entramados son capaces de desplegar acciones con capacidad de politizar —en este caso— el alimento, denunciando desde su *decir haciendo* que el acceso al alimento no puede resolverse desde la soledad y el individualismo. El hambre no es un problema de los individuos que no logran acceder a una alimentación adecuada, el hambre es un problema social, resultado de relaciones sociales que se configuran desde el modo de producir, distribuir y consumir en una sociedad injusta y desigual.

La subjetividad colectiva, que va construyéndose en las interacciones cotidianas para resolver problemas concretos que atraviesan las múltiples experiencias de ollas y merenderos, es una acción política creativa que porta sufrimiento, pero también capacidad de producir; esta conjunción entre pobreza y potencia es la que explica una dinámica que, buscando no dejar a personas en la total soledad, genera comunidad.

¿Qué devenires pueden desencadenarse de estas tramas cuando se impone que, al igual que los problemas sociales de su contexto, estas no deberían existir? Creemos que la no separación de las experiencias solidarias de la pobreza las asocia únicamente a la carencia y ocultan su dinámica intrínseca entre carencia y potencia, lo que tiene consecuencias concretas incluso en los propios encuentros que caracterizan la acción.

Es decir, a partir de la problemática concreta del hambre, vuelta pública y común, queremos hacer énfasis en que se produce un encuentro entre diferentes personas que libera nuevas potencias colectivas, se reconoce la posibilidad de enfrentar diversas problemáticas en conjunto, se crean nuevos posibles en la capacidad colectiva de sostener la vida, y esto genera afectos alegres que empujan a nuevos haceres comunitarios.

Junto a las sensaciones de angustia, cansancio y vergüenza, presentes en el discurso de las personas referentes de las ollas, surge también la enunciación de la alegría, la esperanza y la *fuerza* que produce verse trabajando de manera solidaria por el bienestar general; sensaciones que impulsan haceres más acá y más allá de la olla o merendero. Como plantea Annabel Lee Teles (2009), «tal vez, solo se trata de comenzar, de pensar e imaginar vidas alegres y abundantes. La imaginación adquiere el vigor de nuestra afectividad, expresa los afectos, nos impulsa a hacer y pensar...» (p. 68).

Para finalizar este apartado, nos gustaría reflexionar sobre los argumentos que afirman que las ollas no deberían existir desde los procesos de significación que reivindican la responsabilidad del Estado ante el recrudecimiento de las desigualdades y la existencia de mayor precariedad y pobreza, retomando a las ollas y merenderos populares como denuncia y muestra de la ausencia estatal.

Si bien la demanda de políticas de contención es urgente ante las condiciones existentes, la forma de justificar dicotómicamente la presencia de ollas y merenderos por la ausencia del Estado impide visualizar y valorar los procesos de organización colectiva que las hicieron posibles, y su potencial a futuro más allá de la respuesta estatal. Pensar fuera de la dicotomía Estado-comunidad, mercado-comunidad, etc., permite imaginar las múltiples formas que podrían adoptar las ollas, como entramados comunitarios y solidarios —atravesados siempre por el Estado y el mercado— más allá de esta crisis. Este punto de partida permite retomar la comida para habilitar a través de ella nuevas relaciones sociales, pensar la cultura, intercambiar sobre los modos de preparación, formas de compartir, pensar con otros cómo se produce el alimento, qué impactos tiene en nuestro ambiente, qué formas podemos potenciar a través del consumo responsable, garantizar la distribución justa, entre tantas cuestiones que empiezan a habilitarse mediante el encuentro.

Existe en Uruguay una concepción política estadocéntrica —fiel a nuestra historia— que por momentos parece subestimar la importancia democrática que

representa la recomposición comunitaria y solidaria de los territorios, más allá de la relación entre el Estado y los/as ciudadanos/as. A lo largo de nuestra historia, las olas de solidaridad y las múltiples experiencias de apoyo mutuo dejan ver que, ante la necesidad y las distintas crisis, los cuerpos resisten, se acoplan, recrean y despliegan capacidades colectivas. La dinámica de las luchas sociohistóricas no puede comprenderse únicamente a través de las instituciones políticas, ni de las corporativas, ni tampoco de las luchas antagonistas; el análisis debe complementarse con otros ángulos de la vida comunitaria y social en clave constructiva y constituyente.

Reflexiones finales

El rápido y sostenido despliegue de ollas y merenderos populares durante el año 2020 en Uruguay configuró un renovado escenario de relaciones entre actores con distintas características y trayectorias. El campo formado por las múltiples y heterogéneas experiencias se constituyó por tejidos de relaciones entre actores en distintos niveles, desde lo local —familias, vecinos y vecinas, organizaciones barriales, sindicatos, clubes deportivos—, pasando por asociaciones de segundo grado en virtud de ejes de afinidad o de proximidad territorial —redes de ollas y merenderos, coordinaciones de sindicatos, agrupamientos de organizaciones de voluntariado y empresariales— hasta organizaciones de tercer grado —como la Coordinadora Popular y Solidaria de Redes de Ollas y Merenderos—. A su vez, estas relaciones se encontraron atravesadas por la vinculación con actores estatales (municipios, intendencias departamentales, ministerios, ejército) que incidieron en las relaciones entre actores.

Adentrarnos como equipo universitario en este campo en formación implicó un gran desafío desde lo metodológico y conceptual, así como también en lo que refiere al relacionamiento con los distintos actores involucrados y al proceso pedagógico llevado a cabo durante el EFI. El abordaje desde la integralidad fue transversal a todo el proceso y los hallazgos obtenidos no hubieran sido posibles de otra forma.

Entendemos que el trabajo que pudo desarrollarse a través del EFI muestra la potencia que, en ciertos contextos, la curricularización de la extensión asociada a proyectos de investigación puede significar en las trayectorias estudiantiles. Sin duda, las lecturas, el trabajo de campo y el fermental debate desencadenan procesos exigentes académicamente que logran sostenerse en muchos casos a partir de un compromiso social de los y las estudiantes y también de los y las docentes.

La investigación colaborativa desarrollada a partir de distintos acuerdos entre actores universitarios y no universitarios permitió un diálogo fecundo de saberes con capacidad de interpelación mutua. Porque el diálogo entre saberes

no implica dejar de defender un tipo de saber específico como el académico, sino poner en cuestión sus propias bases para lograr aun mayor profundidad (Rieiro, 2014). Cuidando y haciendo uso de la autonomía universitaria, el equipo fue generando y sistematizando información, creando categorías de análisis para ponerlas en debate luego de una formulación meditada y debatida, que solo se logró a través de largas reuniones en donde la escucha permitió el diálogo interdisciplinario a partir de problemas que iban emergiendo en el propio contexto de la investigación.

El diseño de investigación y sobre todo un proyecto de extensión en estos contextos amerita un marco de referencia flexible. Lo que planteamos en un comienzo como una caracterización cuantitativa y una aproximación cualitativa a las ollas y merenderos populares, que parecía ser *a priori* un fenómeno principalmente capitalino, de respuestas comunitarias de incipiente vinculación entre ellas, fue ampliándose a medida que notamos que las experiencias eran mucho más numerosas de lo que esperábamos y comenzaban a surgir redes territoriales y sectoriales a lo largo de todo el país, así como una coordinadora de redes.

El relacionamiento con los distintos actores emergentes no podría haber sido meditado y elaborado desde el comienzo. El desarrollo de prácticas integrales fue dándose de forma natural desde el territorio, a través del trabajo de campo y también de la integración a algunas experiencias de las cuales algunos/as docentes y estudiantes formaban parte. Con rapidez comprendimos que la información de la encuesta debería ser complementada cualitativamente con entrevistas a las redes de ollas que iban conformándose. Además, el acompañamiento y la observación participante de algunos eventos públicos que se volvieron hitos en el análisis (como el encuentro donde se crea la Coordinadora Popular y Solidaria, el lanzamiento de Uruguay Adelante, la juntada de firmas por una renta básica y entrega al gobierno en la plaza Independencia organizada por los sindicatos, entre otros) a lo largo de 2020 hicieron que pudiéramos ir construyendo un contexto de análisis que nos permitiera comprender los campos emergentes y la información recabada.

En un momento donde la Universidad de la República replegó su trabajo en el territorio y pasó a desarrollar la gran mayoría de sus tareas en forma virtual, entendemos que el proyecto permitió de alguna manera extender la Universidad a partir de la democratización del conocimiento, defendiendo su naturaleza pública. Asimismo, el proceso y sus resultados se constituyeron en una herramienta tanto para visualizar el fenómeno a nivel público como para la reflexión de los propios actores del campo popular con quienes seguimos dialogando.

Referencias bibliográficas

- BEHARES, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- CANO, A., y CASTRO, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(31), 313-337. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/628/62846700015.pdf>>.
- CASTRO, D. (2014). *Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias. Análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República*. (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/4888>>.
- DELEUZE, G. (2008). ¿Qué es un dispositivo?. En T. ARMSTRONG (Ed.), *Dos regímenes de locos: textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-textos.
- HARDT, M., y NEGRI, A. (2009). *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*. Madrid: Akal.
- RIEIRO, A. (2014). Prólogo. En A. RIEIRO, M. FRY, F. FERRIGNO, A. MARSSANI y M. LÓPEZ (Comps.), *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate*. Montevideo: FCS, Universidad de la República.
- SPINK, P. (2007). Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(50), 561-574. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/705/70505006.pdf>>.
- TELES, A. L. (2009). *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Paraná: Fundación La Hendija.
- TOMMASINO, H., CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C., y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, *Hacia la Reforma Universitaria. #10: La extensión en la transformación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf>.

Pandemia: los emergentes sociales como desafíos para la extensión universitaria. Experiencias de cooperación entre Universidad, sector productivo y organizaciones sociales

LUCÍA SIOLA¹ Y SILVIA MORALES²

Introducción

El presente artículo se propone contribuir a identificar algunas de las transformaciones sociales en el contexto de emergencia sanitaria y de crisis social y económica, así como las nuevas necesidades y requerimientos de la sociedad y los desafíos para la extensión en particular, la integralidad y la generación del conocimiento.

De este modo, el propósito general del artículo es compartir resultados de análisis y reflexiones de experiencias de extensión,³ sus características, dificultades, logros e interrogantes, llevadas a cabo durante el período marzo 2020-marzo 2021, en el marco de la labor de algunos de los docentes que integran el equipo del Área Sector Productivo y Organizaciones Sociales (ASPOS) del Servicio Central

- 1 Departamento de Historia Americana, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y Área del Sector Productivo y Organizaciones Sociales (ASPOS) del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Universidad de la República (Udelar). <lusiola87@gmail.com>
- 2 ASPOS, SCEAM, Udelar.
- 3 Corresponde puntualizar una definición amplia y una específica de *extensión*: las vinculaciones entre la Universidad y la sociedad, como definición amplia, y la extensión como interacción, integración de conocimientos, cooperación, bidireccionalidad y coproducción de conocimiento relacionadas con problemáticas sociales, ambientales y productivos, que conllevan a modificaciones, cambios y transformaciones.

de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM).⁴ Más específicamente, se busca visualizar y problematizar sobre una acotada pero significativa selección de experiencias de extensión llevadas a cabo en el marco del plan de trabajo del Área en dicho contexto. Se reflexiona sobre la virtualidad y cómo esta transformó y readaptó los cursos de educación permanente del Área, los vínculos con las organizaciones sociales, el sector productivo y la integralidad de funciones, así como también las transformaciones que generó en la propia práctica extensionista.

El artículo se organiza en cuatro partes. Primero se explicitan los marcos de referencia, luego se presenta la metodología implementada para indagar sobre las experiencias de extensión en contexto de pandemia. En tercer lugar, se presenta cada una de las actividades desarrolladas, así como datos, análisis y resultados de la indagación, y, a modo de cierre se esbozan las conclusiones y reflexiones.

Marco conceptual. Trabajo, producción y pandemia

Complejidad

La pandemia, en tanto acontecimiento sanitario, económico, social, histórico y político, es un acontecimiento novedoso y contradictorio. Por lo tanto, el intento o propósito de abordarlo para generar conocimiento y acción requiere de un pensamiento complejo.

A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... (Morin, 1994, p. 32).

De este modo, el desafío no estaría en abordar cada dimensión por separado: lo sanitario, lo económico, lo social (*paradigma de la simplicidad*), sino en visualizar y problematizar la complejidad de lo real, lo que exige superar una *hipersimplificación* o hiperparcelación del abordaje de la pandemia.

Siguiendo Edgar Morin (1994), sin acción esta forma de pensamiento de poco puede servir en la construcción de vínculos bidireccionales entre Universidad y sociedad —en particular de organizaciones sociales— y menos aún en el sentido de generar propuestas y soluciones a problemas complejos (como lo es la

⁴ En las experiencias seleccionadas participaron los docentes del ASPOS del SCEAM, Nicolás Marrero, Mariana Mendy y las autoras del artículo.

pandemia, que condensa la crisis del régimen social existente). En este sentido, se vuelve necesario crear estrategias para superar la crisis, antes que apresurarnos a crear una multiplicidad de programas que parcelan el problema.

¿Tenemos estrategias ante la crisis que estamos viviendo? ¿Cuáles? ¿Cómo se definen? La obra de Morin, como marco de referencia, contribuye a instalar preguntas para el análisis y para la reflexión, a definir estrategias y acciones.

Lo que el pensamiento complejo puede hacer es darle a cada uno una señal, un ayuda memoria, que le recuerde: «No olvides que la realidad es cambiante, no olvides que lo nuevo puede surgir y, de todos modos, va a surgir». La complejidad se sitúa en un punto de partida para una acción más rica, menos mutilante (Morin, 1996, p. 75).

Se supera así el pensamiento y, por tanto, la acción parcializada y unidimensional.

Confluyendo con esta perspectiva, el planteo de Michael Gibbons et al. (1997) sobre las nuevas formas de producción de conocimiento también se relaciona con el paradigma de la interdisciplinariedad, útil para los problemas considerados de interés general o estratégicos para la sociedad (especialmente para los sectores oprimidos), en particular en este contexto. El autor plantea, a partir del concepto de interdisciplina y transdisciplina, la necesidad de trascender la producción académica disciplinar puertas adentro y de fomentar la producción de conocimiento considerando las demandas sociales.

Trabajo y producción

Según puntualiza la historiadora y docente portuguesa especialista en historia global del trabajo, Raquel Varela (2020), desde el punto de vista histórico este virus no es más letal que la gripe de 1918-1920 o la asiática de los años cincuenta, pero, según afirma, una de las principales diferencias con los efectos del presente virus se relaciona con la realidad generada a partir de la reestructuración productiva de los años ochenta. Esta se centró en dos ejes fundamentales: la producción en cadena (que vincula el conjunto de la producción en una rama) y la intensificación de la extracción del valor. Así, afirma que el punto clave es que en la actualidad existe una socialización de la producción y del comercio a nivel mundial, y el problema radica en que, si bien se trata de un virus menos letal que los anteriores, surge en una situación económica explosiva.

En este sentido, una de las cuestiones que emergen es problematizar en qué medida la pandemia aceleró un proceso de crisis económica ya en curso, en qué medida la profundizó o en qué aspectos y dimensiones la generó. Es decir, hasta

qué punto la pandemia reveló las contradicciones e incapacidades de la producción capitalista.

La pandemia, configuración productiva y un nuevo concepto de teoría

En la actividad del ASPOS con el mundo del trabajo se ha considerado relevante partir de un encuadre teórico sobre qué entendemos por trabajo y configuración productiva.

Enrique de la Garza Toledo (2012) plantea un elemento que se vuelve fundamental para el presente contexto de pandemia. Afirma que asistimos desde hace unos años a una revitalización del debate sobre los procesos de trabajo, cuyos orígenes en los años sesenta no se limitó a estudiar a los trabajadores en sus lugares de trabajo, sino que desde allí se volcó también a estudiar la familia, la escuela, el barrio, los cortes de género, etnia y generación e incluso trascendió lo micro de las fábricas para tener contacto con las corrientes de mercado de trabajo, las relaciones industriales o de estudios de sindicatos y el movimiento obrero. Así, el autor desarrolla una concepción del proceso de trabajo como relación social y considera que retomar esta perspectiva permite avanzar en una síntesis analítica en la que sujeto y objeto se relacionan.

Esta mirada es coincidente con lo que plantea una serie de autores europeos entre los que se encuentran Bernard Lahire, Pierre Rolle, Pierre Saunier, entre otros. Ellos señalan la necesidad de considerar al trabajo en su doble naturaleza, esto es como actividad y como relación social. En este sentido, se trata de reconocer al trabajo, por tanto, a la clase trabajadora y sus organizaciones en su dimensión histórica «siempre y en modo simultáneo en descomposición y reconfiguración» (Lahire et al., 2005, p. 34).

Por otra parte, De la Garza Toledo (1999, p. 71) desarrolla el concepto de configuración productiva, con un significativo aporte en el plano teórico, metodológico y empírico. En crítica a las teorías de modelos productivos, plantea incorporar el vínculo entre estructura, subjetividades(sujetos), estrategias y acciones individuales y colectivas. De este modo, la idea dialéctica de *configuración* critica el método de tipo hipotético deductivo que establece *a priori* los atributos de las teorías, y la realidad se analiza y aborda a través de esos atributos. Lo que no se puede ver a través de estas miradas, no existe.

La idea de *configuración* es de utilidad para el análisis y abordaje de propuestas que la situación de pandemia y de crisis requiere.

... nuestra triste realidad requiere de una mirada diferente de los intelectuales, de una visión que no trate de acomodar realidades a modelos teóricos, sino que se abra ante la realidad y sea capaz de proponer teoría y, mejor aún, opciones de futuro. Esta apuesta no puede ser resultado simple de opciones teóricas o

metodológicas, sino de un compromiso diferente del intelectual, que no ponga por delante financiamientos posibles, publicaciones, bonos por productividad, ni autoelogios en las redes de fieles (De la Garza Toledo, 1999, p. 78).

Es necesario definir y construir los problemas de investigación prioritarios y pertinentes a la situación pandémica y pospandémica, abordar lo urgente, lo necesario, lo estratégico, lo actual, lo emergente y hacer una prospectiva. Hay preguntas que siempre son válidas: ¿qué sociedad tenemos y qué sociedad queremos y necesitamos?, ¿qué formas de trabajo y producción tenemos y cuáles necesitamos para la sociedad que queremos construir? Interrogantes que requieren la participación colectiva en los procesos de construcción de respuestas y propuestas, que estarán cargadas de interrogantes, aprendizajes, enseñanzas, cooperación y comunicación.

Marco de referencia institucional

Las actividades de extensión durante la pandemia estuvieron enmarcadas en toda una serie de resoluciones de política universitaria activa que la institución delineó para combatirla.⁵ Estas se relacionan fundamentalmente desde la institucionalidad con los programas, cometidos de funciones y líneas de trabajo del ASPOS. El Área se encarga de la oferta de actividades de extensión, enseñanza e investigación en temas vinculados al mundo del trabajo y de la producción, la formación sindical, el asesoramiento a organizaciones de trabajadores y a organizaciones sociales en general. Sus líneas centrales de trabajo son: Estudios del Trabajo y la Producción y Estudios y Formación con Organizaciones Sociales. A partir de estas se organizan sublíneas, programas, proyectos y actividades (Udelar, SCEAM, 2020a).

En situación de pandemia, el plan general de la Unidad Académica (UA) y de cada una de sus áreas fue revisado y adaptado a la nueva realidad. Muchas de sus actividades debieron pasar a formato en línea; algunas se pudieron realizar en forma presencial mediante protocolos y otras han debido quedar en suspenso.

En este sentido, el plan de trabajo de la UA correspondiente al período 2020-2021 tomó en cuenta esta realidad y señaló, como elementos a tener en cuenta en el diseño de los planes de trabajo de las áreas, que «la pandemia desatada a partir de marzo (covid-19), agudiza elementos de crisis social y económica que se expresan a través de la demanda de diversos actores en su vínculo con la Universidad» (Udelar, SCEAM, 2020b). Además consideró que la nueva coyuntura y los cambios normativos de corto plazo con el cambio de gobierno a nivel nacional «puede influir en las demandas y estrategias de las organizaciones sociales con las que

5 Política universitaria ante la covid-19: <https://coronavirus.udelar.edu.uy/>

la Universidad, y especialmente la UA del SCEAM, se vincula» (Udelar, SCEAM, 2020b). Fundamentación que de alguna manera queda comprobada en esta muestra, aun limitada, del trabajo del Área.

Metodología

La metodología para llevar a cabo el relevamiento y análisis de las experiencias de cooperación en situación de pandemia, se basó en un trabajo interdisciplinario, cualitativo, y abarcó experiencias del período marzo 2020-marzo 2021.

Se identificaron algunas actividades llevadas a cabo en el marco del plan de trabajo del Área y se seleccionaron ocho casos, con base en una muestra intencional. El criterio de selección fue la integralidad de funciones y sus diferentes énfasis: foco en la extensión, foco en la enseñanza y foco en la investigación.

Una vez seleccionadas las experiencias, se confeccionó una ficha por cada una, a modo de base de datos, construida para la situación de extensión en pandemia,⁶ teniendo en cuenta las siguientes dimensiones de análisis: período, organización o institución implicada, sector de actividad, cantidad de participantes e involucrados, origen y antecedentes, tema o problema, objetivos, funciones universitarias, participación de estudiantes y de servicios universitarios, tipo de actividades y modalidad (con referencia a presencialidad o virtualidad), dificultades, logros y nivel de continuidad experiencias, emergentes y desafíos de estas experiencias de trabajo de extensión en pandemia. Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se complementa con el relevamiento y consulta de materiales bibliográfico y documental.

Actividades, acciones y resultados de extensión en pandemia

Las experiencias de extensión seleccionadas en el análisis tienen vinculación con los sectores de servicios e industria de la economía nacional. Los servicios corresponden tanto al sector público (administración central: ministerios, institutos, unidades reguladoras) como privado (comercios, supermercados). Con respecto al sector industrial, están comprendidos industria cárnica, lácteos y pesca. En las experiencias se expresan problemáticas laborales y productivas de los sectores mencionados y se visualiza el impacto de las transformaciones en relación con la coyuntura nacional.

⁶ El proyecto de investigación Caracterización de los Vínculos Universidad y Sindicatos del ASPOS relevó experiencias de cooperación hasta 2015. El relevamiento en pandemia también significa un aporte para este proyecto.

Las ocho organizaciones sociales participantes en las experiencias de cooperación fueron federaciones, confederaciones de sindicatos o la central sindical.⁷ En el sector educativo la institución implicada (Consejo de Educación Técnico-Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay [CETP-UTU]) y los temas de la cooperación se enmarcan en las líneas de trabajo del ASPOS (Cuadro 1).

Cuadro 1.
Experiencias de cooperación en pandemia, 2020

Contrapartes de la cooperación	Sector productivo	Actividades desarrolladas/ Temas trabajados
Fuecys	Servicios (supermercados, tiendas)	Ciclo de talleres: mundo del trabajo y coyuntura nacional, acción sindical, relaciones laborales, empleo, salario. Elaboración de protocolos: regulación laboral y sanitaria en el trabajo a partir de la emergencia sanitaria.
COFE	Administración pública central (Gobierno nacional)	Atención a demanda de relevamiento e investigación: teletrabajo y condiciones de vida de los trabajadores y sus familias.
PIT-CNT	Servicios e industrias	Atención a demanda, investigación: industria 4.0; los efectos de las nuevas tecnologías en el contenido del trabajo, el empleo y la acción colectiva.
FTIL	Industria láctea	Atención a demanda de cooperación en la elaboración de un documento de trabajo sobre análisis y perspectiva de la cadena láctea.
FOICA	Industria frigorífica	Atención a demanda, relevamiento e investigación: empleo, desempleo y seguro de paro; Fondo Complementario para la Industria Frigorífica
PIT-CNT Colectivo de Productores	Cadenas alimentarias (sectores: pesca, lácteo, hortifrutícola, carne, aviar)	Curso de educación permanente: cadenas alimentarias, seguridad, ambiente, comunicación, producción
CETP-UTU PIT-CNT	Sector pesquero	Diseño de proyecto sobre educación y trabajo, y modelo pesquero sustentable

Fuente: elaboración propia a partir de registros del ASPOS del SCEAM.

⁷ Federación Uruguaya de Empleados del Comercio y Servicios (Fuecys), Federación Obrera de la Industria de la Carne y Afines (FOICA), Federación de Trabajadores de la Industria Láctea (FTIL), Confederación de Organizaciones de Funcionarios del Estado (COFE), y el Instituto Cuesta Duarte (ICD) del Plenario Intersindical de Trabajadores-Convención Nacional de Trabajadores (PIT-CNT).

En la mayoría de las experiencias seleccionadas por las autoras y presentadas en el Cuadro 1, el tema del empleo y el trabajo en la nueva coyuntura fue presentado por los propios actores, y también en algunos casos de forma conjunta con el equipo extensionista, como un problema central. Las acciones llevadas a cabo que analizaremos y presentaremos a continuación fueron en su gran mayoría resultado de la demanda de las organizaciones sociales.

En el sector de comercio, subsector supermercados y tiendas, el tema que originó la organización de la actividad fueron las dificultades que presentaba el trabajo en el sector en la nueva coyuntura de pandemia y las políticas gubernamentales en relación con el trabajo, las relaciones laborales, las nuevas condiciones de trabajo y las discusiones y proyectos políticos en torno a formas de reglamentación sindical. Se acordó como objetivo brindar información y análisis sobre la situación del sector y la coyuntura nacional a los efectos de abrir una deliberación colectiva en torno a estos problemas.

Así, se realizó durante agosto y setiembre de 2020 un ciclo de talleres sobre El mundo del trabajo en la coyuntura nacional⁸ que consistió en tres encuentros en los que participaron diferentes expositores especializados, docentes de distintos servicios, que abordaron distintos temas: 1) los trabajadores y la defensa de las libertades sindicales en perspectiva histórica, 2) trabajo y relaciones laborales en el cambio de gobierno y, por último, 3) coyuntura y salarios en 2020. A diferencia de la mayoría de los casos detallados en el cuadro, estas instancias se desarrollaron de forma presencial con medidas de distanciamiento y cupos. Participaron cuarenta personas, en su mayoría delegados sindicales, principalmente trabajadoras. La dinámica de la actividad consistió en exposiciones de los docentes y un intercambio y debate a partir de preguntas, aportes e intervenciones de los propios trabajadores y trabajadoras.

Algunas de las dificultades en el desarrollo refieren al tiempo acotado de los talleres, producto de que los participantes lo hacían a través de fueros sindicales, con un máximo estricto de dos horas para la actividad, lo que limitó el tiempo de intercambio y reflexión.

La actividad contribuyó al fortalecimiento del vínculo, en la medida en que se logró su realización de modo presencial, con el compromiso tanto de los docentes como de los y las trabajadoras en los cuidados sanitarios para el éxito de la actividad. En este sentido, la actividad constituyó una experiencia de cooperación en pandemia. Además, el rico debate que se generó en torno a las situaciones del presente contribuyó a la formación y también, al intercambio cultural. En este sentido, la extensión se considera no solo como una función que contribuye a la

8 Coordinado por el docente de ASPOS Nicolás Marrero, con participación en calidad de expositores de Lucía Siola y Sabrina Álvarez, docentes del Departamento Historia Americana de la FHCE; Marcos Supervielle de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y Juan Geymonat (magíster en Historia Económica y Social) y Rodrigo Alonso (economista).

identificación y resolución de problemas, sino que contiene y despliega conocimiento y acción para la transformación social en la perspectiva reformista, en la que la dimensión cultural es fundamental.

Otra de las experiencias de ASPOS relacionadas con este sector tuvo lugar en el inicio de la pandemia, entre marzo y junio 2020, e involucró a los trabajadores de supermercados, integrantes de la coordinadora que nuclea Fuecys, y estuvo asociada a pensar una nueva reorganización que intervenga en los procesos de trabajo mediante medidas de higiene recomendadas por la comunidad científica y autoridades sanitarias, garantizando así, desde las empresas, la protección de los y las trabajadoras y clientes, en un sector productivo que se tornó esencial en ese nuevo contexto. En este sentido, se colaboró en el diseño de protocolos para la regulación sanitaria y laboral en el trabajo, a partir de reuniones virtuales mediante plataformas de videoconferencia, con la participación de miembros de las direcciones sindicales.

Una de las mayores dificultades de esta experiencia se relaciona con la imposibilidad de presencia docente en el campo (pruebas, experimentación, observaciones) para el diseño del protocolo, que se sorteó a partir del conocimiento y saberes de las propias organizaciones. Otro escollo que se observó fue la escasa participación de los involucrados, producto de los problemas que surgían ante la novedad y originalidad de la covid-19. Sin embargo, la experiencia significó un importante logro, pues la aprobación del protocolo permitió al sindicato hacer frente a la situación de incertidumbre que se vivía, y por tanto se fortaleció el vínculo con la Universidad al dar respuesta a la demanda nueva sobre la defensa de la salud en el trabajo y al poder desarrollar un trabajo común en un contexto tan particular como el inicio de la emergencia sanitaria.

Para el caso de los servicios públicos de la administración central, el tema principal también tuvo relación con el trabajo, esta vez en su formato virtual. Las demandas de COFE (con la cual se estableció una experiencia de cooperación desde junio de 2020) se enfocaron en el análisis del teletrabajo y sus implicancias en las condiciones de vida de las y los trabajadores y sus familias. Las actividades se sustentaron en un trabajo a distancia, con reuniones virtuales, mediante videoconferencia y utilizando en forma considerable el correo electrónico.

El propósito de lo que posteriormente se convirtió en un proyecto de investigación fue contribuir a definir los mecanismos, características y oportunidad de los reintegros a las unidades de trabajo, y las transformaciones, en varias dimensiones, derivadas del aislamiento y el teletrabajo.

La dificultad para lograr resultados en más corto plazo en lo que respecta a la ejecución del proyecto en parte estuvo en la Universidad. No se logró dar respuesta de forma inmediata a la demanda de junio de 2020 proveniente de la confederación sindical. También se constató la falta de participación y sistematicidad en la comunicación por parte de la organización. Ambas dificultades están vinculadas

a la situación de pandemia, aunque integrar funciones y servicios, constituir equipos interdisciplinarios, contemplar tiempos diferentes de las contrapartes y las urgencias de las organizaciones sindicales vinculadas a conflictos, emergencias, entre otros, propios de cada sector productivo y de la forma de las relaciones laborales, son características de la cooperación en tiempos sin pandemia, pero se agudizaron con la crisis sanitaria. La experiencia derivó en el diseño de un proyecto de investigación sobre teletrabajo en la administración pública, con participación de servicios y de docentes de diversas disciplinas, además de estudiantes de grado; se logró así encuadrar luego una demanda novedosa en un proyecto de investigación, incorporando investigadores y estudiantes de otros servicios universitarios (febrero 2021), integrando de esta manera la investigación, la enseñanza y la extensión.

Una experiencia vinculada temáticamente a la anterior es la que tiene como antecedente un largo trabajo en conjunto entre la Universidad y el PIT-CNT sobre nuevas tecnologías. Estos antecedentes se remontan a la década del noventa, cuando se firma el primer convenio marco entre la Universidad de la República y el PIT-CNT, uno de cuyos principales cometidos fue desarrollar estudios e investigaciones sobre cambios tecnológicos y organizacionales, así como sus consecuencias en las condiciones del trabajo y el empleo. Este convenio significó un hito a partir del cual se sucedió una serie de trabajos en conjunto en diferentes sectores productivos y con diferentes sindicatos (sector metalúrgico, electrónico, frigoríficos, servicios financieros, celulosa-papel, etc.), que se extendieron hasta los primeros años del presente milenio (Iturra y Massera, 2000; Udelar, 2015) para pasar luego a un descenso en la cantidad de proyectos en esta línea de trabajo. Estos temas reaparecieron con mayor fuerza a partir de 2010 debido a una nueva ola de cambios tecnológicos, identificada como *revolución 4.0* y de nuevos ingresos docentes al ASPOS, interesados en trabajarlos.

La experiencia se origina en una demanda del PIT-CNT, quien dialogó con varios sindicatos para integrarlos al proyecto a ser trabajado junto con la Universidad. Si bien el diseño del proyecto se realizó en tiempo de pandemia —en julio de 2020 mediante teletrabajo— se venía trabajando años anteriores, y fue reelaborado en pandemia incorporando elementos emergentes de la crisis sanitaria. Por último, culminó en la presentación a la convocatoria de proyectos I+D 2020 de CSIC y resultó aprobado; actualmente⁹ está en ejecución. Su objetivo es conocer las nuevas formas y procesos del trabajo a partir de las tecnologías y sus efectos. Es coordinado por docentes del SCEAM y cuenta con la participación de estudiantes de grado y posgrado de las carreras de Trabajo Social, Economía, Sociología y Desarrollo. El contexto de pandemia ha dificultado algunas de las actividades previstas, que han tenido que modificarse, por ejemplo, el trabajo de campo como entrevistas presenciales, recolección de datos, encuestas, acceso a archivos de empresa.

9 El proyecto inició en marzo de 2021 y está planificada su ejecución en un período de dos años.

Como parte del proyecto se dio a inicio a la primera Encuesta de Trabajadores de Plataformas, en diálogo con el Sindicato Único de Repartidores y con investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de Argentina; en la realización de las encuestas participaron en formato de pasantía veinte estudiantes de diversas disciplinas (sociología, desarrollo, psicología, economía, lingüística, antropología, historia, prevenciónismo).

El vínculo con los sindicatos continuará principalmente a distancia (en forma sincrónica mediante videoconferencia o asincrónica vía correo electrónico). El resultado de la experiencia es el diseño del proyecto, su aprobación y ejecución y el logro de incorporar en una investigación el abordaje de una problemática actual, un tema estratégico, integrando servicios, disciplinas, instituciones y organizaciones. De esta manera se genera la oportunidad de construir conocimiento científico desde la vinculación Universidad-sociedad.

En el sector de la industria frigorífica, una de las preocupaciones principales de la FOICA fue también el problema del empleo. Así, en los meses de junio y agosto de 2020 se llevó a cabo una serie de reuniones presenciales entre integrantes de la directiva de dicha federación y docentes de ASPOS con la finalidad de elaborar una propuesta de fondo complementario al subsidio por desempleo, para lo cual se comenzó a trabajar en torno al diseño de un proyecto para abordar la problemática del trabajo en la industria frigorífica, sector que también se volvía esencial en este contexto, y que arrastraba problemas vinculados a la falta de ganados y de empleo, que se agudizaron en el contexto de la pandemia y por la situación sanitaria en muchas de sus plantas. La FOICA aportó al espacio de trabajo una propuesta de fondo complementario de la industria frigorífica, cuyo objetivo principal era crear un fondo financiero como forma de complementar el subsidio por desempleo pago por el Estado. Este contenía objetivos específicos, marco de aplicación, justificación, componentes (destinatarios/beneficiarios, beneficio y topes; actores implicados, públicos y privados; fuentes para alimentar el fondo).

Si bien las reuniones con la FOICA fueron presenciales y en diferentes locales, parte del trabajo también se desarrolló vía remota: la elaboración de una planilla para completar por los sindicatos integrantes de la Federación sobre la situación de empleo en las plantas frigoríficas, además de documentos complementarios para contribuir al análisis de la propuesta de fondo, incluyendo la de solicitud de información al BPS sobre seguros de paro.

En este caso, ya existía alguna trayectoria de vinculación entre la FOICA y la Universidad (ASPOS del SCEAM, FHCE, FCS, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y Facultad de Agronomía), pero lo fundamental de la experiencia nace en pandemia, con una demanda original que fue mutando hasta abordar la temática del empleo y el seguro de paro, considerada prioritaria por parte de la organización sindical, producto de que había varios frigoríficos sin actividad o con actividad disminuida y trabajadores con seguro de paro total o parcial. Sin

embargo, las dificultades para avanzar en la labor extensionista fueron varias: en primer término, la recolección de datos a través de formularios fue dificultosa, a lo que se sumaron los problemas propios de la organización del sindicato (las coordinaciones con otros espacios sindicales como comisiones centrales del PIT-CNT, que llevaron a duplicar espacios de trabajo y descoordinaciones), entre las que también cuentan el acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la propagación de la covid-19 en algunas plantas. La experiencia quedó en suspenso desde fines de 2020 producto de todas estas dificultades y también por no poder lograr la participación de otros servicios. Quedaron algunos insumos como la propuesta de fondo de la FOICA, una planilla de datos parciales sobre la situación de los frigoríficos y documentos de trabajo parciales a la espera de que se pueda retomar el trabajo cuando se efectivice el ingreso de vacantes docentes en el ASPOS y aminoren las dificultades sanitarias que la organización de trabajadores y trabajadoras enfrenta producto de pandemia.

En el sector lácteo también se desarrollaron experiencias de extensión entre los meses de abril y julio de 2020. Estas tuvieron la finalidad de generar insumos para la elaboración de un documento de trabajo sobre situación y perspectivas de la industria láctea en Uruguay para ser utilizado en instancias sindicales y en mesa interactores (sindicatos, empresas, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Instituto Nacional de la Leche, etc.). Para esto, se trabajó a partir de instancias virtuales y presenciales entre integrantes de la FTIL, del Instituto Cuesta Duarte (ICD) del PIT-CNT y docentes de ASPOS. Si bien el tema de mayor interés era analizar la situación y perspectivas de empleo de la industria láctea en pandemia, también se analizaron dimensiones sobre productos, mercado interno y externo, Mercosur, institucionalidad que define las políticas lácteas, relación con los productores, tierra y formas de organización cooperativa y experiencias de los trabajadores del sector industria, en perspectiva de cadena láctea. El objetivo específico del grupo de trabajo era elaborar un documento que sirviera de insumo para generar lineamientos programáticos, actividades y acciones sindicales, y que la participación sindical en la mesa interactores (Gobierno, empresa, trabajadores) estuviera sustentada en información y análisis. Los documentos de los foros lácteos desarrollados en 2014 y 2016 (Foro Lácteo, 2016) fueron material de referencia para elaborar el documento 2020.

En este caso, no hubo dificultades en cuanto a la organización de las reuniones virtuales: todos los participantes pudieron hacer uso de las herramientas informáticas y de internet. Se intercambiaron materiales por correo electrónico antes de las reuniones y en las videoconferencias se iba avanzando en la elaboración del documento. Una vez que se acordaron el contenido y el formato, los técnicos del ICD del PIT-CNT y del Proyecto Industria Integrada continuaron trabajando en su elaboración. El documento final fue presentado en un concurrido plenario

presencial en el local de la Asociación de Obreros y Empleados de Conaprole con estricto cumplimiento de protocolo sanitario.

La experiencia con el sector pesquero se focaliza en la elaboración de propuestas sobre la vinculación entre educación, trabajo y producción, y presenta diferencias con las anteriores mencionadas, pues no existe una contraparte organizada que haya presentado una demanda específica en 2020 para abordar este tema, pero sí trabajadores que hicieron planteos que contribuyeron a diseñar un proyecto. Las reuniones del Grupo Enseñanza del Núcleo Interdisciplinario de Estudios de la Pesca en Uruguay (NIEPU) —integrado por una docente de ASPOS— desarrolladas durante el último trimestre de 2020 estuvieron abocadas a la elaboración de un proyecto a presentaren el programa de apoyo a colectivos interdisciplinarios del Espacio Interdisciplinario de la Udelar denominado «Aportes interdisciplinarios para estudio, evaluación y diseño de propuestas educativas vinculadas al complejo pesquero en Uruguay».

Se trató de una labor hecha a partir de reuniones virtuales, de comunicaciones por correo electrónico y del uso de aplicaciones de mensajería instantánea. Si bien se trata de una experiencia que surge en pandemia, el trabajo de diseño de una propuesta de investigación y extensión vinculada al complejo pesquero tiene antecedentes de vinculación Universidad-sector pesquero.¹⁰

El objetivo del proyecto es contribuir al estudio, la investigación, la evaluación y el diseño de propuestas educativas para el desarrollo del complejo productivo pesquero en Uruguay en perspectiva de sustentabilidad. El determinante de concentrarse en el diseño del proyecto en tiempo de pandemia fue la participación de trabajadores vinculados a colectivos de pescadores artesanales de la región este y litoral norte en el curso de educación permanente 2020. Estos se constituyeron en contraparte emergente, al dejar planteada la demanda de formación para trabajadores de la pesca, reconociendo sus conocimientos actuales, y de avanzar en otros tipos de conocimientos. Otro determinante de abocarse a diseñar un proyecto en pandemia fue poder recuperar lo generado en los talleres interdisciplinarios, realizados entre 2015-2019 sobre el tema educación técnica y cadena pesquera, con la participación de Sindicato Único de Trabajadores del Mar/Pesca Artesanal (Suntma) y de docentes, autoridades y técnicos del CETP-UTU (Morales, 2020).¹¹

10 Uno de los antecedentes es el trabajo de investigación y extensión realizado en el período 2011-2013 en torno al proyecto de investigación «Abordaje de los problemas productivos del complejo pesquero uruguayo» del Programa Universidad-Sociedad-Producción de la CSIC, en el que la contraparte fue la Intergremial Marítima (Sindicato Único de Trabajadores del Mar, Sindicato Único de Patrones de Pesca del Uruguay, Centro de Maquinistas Navales). Otros de los antecedentes a destacar son las instancias de extensión y actividades en el medio desarrolladas en el período 2013-2019 en torno al NIEPU y que dieron lugar a actividades anuales: ciclo Pesca en Debate y cursos de educación permanente.

11 Con el CETP-UTU se venía desarrollando un trabajo en conjunto sobre educación técnica y tecnológica y cadenas productivas, que tuvo una transformación a partir de marzo de 2020 con la

Otra experiencia diferente a las del trabajo con sindicatos mencionadas arriba, que articuló enseñanza y extensión, fue la implementación del curso de educación permanente Cadenas Alimentarias: Seguridad, Ambiente, Comunicación, Producción, que involucra a los sectores pesquero, lácteo, cárnico, aviar y hortifrutícola. El curso, organizado entre el ASPOS (SCEAM) y el la Unidad de Comunicación del Centro Universitario Regional (CENUR) Litoral Norte, tuvo lugar entre agosto y diciembre de 2020 en modalidad virtual y contó con un equipo docente multidisciplinario con especialistas en sociología, comunicación, nutrición y gestión ambiental. Participaron 32 personas, 19 de ellas estudiantes de las carreras de Desarrollo, Nutrición, Biología, Gestión Ambiental, Manejo Costero Integrado y el resto, egresados universitarios de Agronomía y Psicología e integrantes del sector productivo pesquero y hortifrutícola.

Al igual que en la experiencia reseñada antes, no existió una contraparte organizada en el diseño de la propuesta; sin embargo, la actividad de formación tiene antecedentes de trabajo en conjunto con el Departamento de Desarrollo Productivo del PIT-CNT y con varios sindicatos (FTIL, FOICA, Suntma) en el tema de cadenas productivas.¹² Si bien este curso de 2020 tenía antecedentes específicos en los cursos sobre Cadenas de Valor Pesqueras, organizados por el NIEPU y realizados desde 2015 en diferentes regiones del territorio nacional, fue rediseñado considerando la situación de la pandemia y el llamado de la Universidad a contribuir en este contexto a la generación de conocimiento para los temas prioritarios, incluyendo así otras cadenas productivas, más allá de la pesquera.

El objetivo general de este en su edición 2020 fue

... contribuir a brindar herramientas para el análisis de situación y búsqueda de alternativas que faciliten el desarrollo o fortalecimiento de cadenas alimentarias, involucrando a los diversos actores y territorios, procurando apoyar a las iniciativas de colectivos y organizaciones sociales en el abordaje de los problemas y al compromiso de la Universidad de la República ante la situación nacional de crisis sanitaria, económica y social (Morales y Lagaxio, 2020).

Las actividades fueron virtuales: clases en videoconferencia, trabajo a distancia y comunicaciones por correo electrónico. También se articuló con la extensión y actividades en el medio mediante un seminario virtual, abierto a todo público, en donde los estudiantes presentaron sus trabajos finales. La actividad, además, contó con participación de docentes de la UTU, de la UTEC y del PIT-CNT. Como producto

llegada de una nueva administración al CETP (actual DGETP-UTU) y la línea de trabajo quedó bajo la coordinación de NIEPU/EI-ASPOS, Udelar.

12 Un hito fue la organización del Seminario de Formación en Investigación y Diseño de Cadenas Productivas en 2017, del que el PIT-CNT fue coorganizador. A partir de esta experiencia se procuró generar un espacio permanente de seminario de estudio e investigación sobre cadenas productivas, cogestionado por la Universidad y el PIT-CNT.

del curso, se reconocen como actividad integral los trabajos finales de los estudiantes, que contenían una parte de diagnóstico de una cadena seleccionada por ellos, la identificación de problemas y esbozo de propuestas para soluciones. Es de destacar el desempeño de los estudiantes por la participación en las sesiones virtuales, la entrega de los trabajadores parciales, finales y en la actividad extracurricular (con énfasis en extensión), mediante la presentación de sus trabajos en un seminario abierto como aporte a la temática de las cadenas alimentarias.

Sobre dificultades, se señaló en la evaluación el horario y la escasa interacción entre los participantes de las sesiones sincrónicas. Otro de los señalamientos fue que no todos los que asistieron elaboraron el trabajo final. La evaluación del curso deja planteado el problema pedagógico en los procesos de aprendizaje y enseñanza virtuales, y la insustituibilidad del aula en su formato presencial como espacio de vínculo e interacción entre estudiantes y docentes, así como la calidad de esos procesos. Como logro se destaca una mayor asistencia que en ediciones anteriores, lo que da cuenta de que la inclusión de las TIC (incluyendo en este concepto tanto *hardware* como *software*) permite otras formas de participación estudiantil que es preciso problematizar, pues la dinámica virtual es también excluyente en el acceso para muchos sectores sociales y más aún en el escenario social de desigualdad que la pandemia ha dejado al descubierto.

Como se ve en el Cuadro 1 y en las reseñas, se han desarrollado una diversidad de actividades sobre distintos temas en situación de pandemia. Estos temas fueron abordados desde actividades de investigación, extensión o enseñanza, o desde una combinación de dos de las tres funciones, lo que, en términos generales, es habitual en el trabajo del ASPOS. Varios de los casos analizados tomaron la forma de proyectos o actividades de extensión que provienen de un trabajo previo, aunque muchas de las temáticas y problemas que emergen se relacionan con el nuevo contexto de pandemia.

Sobre los resultados de las experiencias, como nuevos conocimientos expresados en formatos diversos que se puedan compartir y difundir para uso de otros equipos universitarios y organizaciones, se identificaron diferentes tipos:

- construcción de espacios de análisis y debate sobre mundo del trabajo y coyuntura, como herramienta metodológica de construcción de conocimiento y de formación;
- elaboración de protocolos específicos por parte de los trabajadores para el sector de servicios-comercios;
- proyectos de investigación sobre teletrabajo para el sector de servicios, pero que puede ser de utilidad para otros sectores productivos;
- proyecto de investigación sobre trabajo y tecnología 4.0 para los sectores de industria y servicios;

- proyecto de investigación sobre educación y trabajo: diseño de nuevas propuestas de educación técnica y tecnológica en perspectiva de nuevos modelos productivos;
- análisis de un proyecto sobre fondo complementario para la industria frigorífica, que derivó en relevamiento de otros fondos en el sector industria y el sector servicio;
- elaboración de un documento de trabajo sobre situación y perspectiva para la industria láctea;
- elaboración de diagnósticos y propuestas preliminares sobre diferentes cadenas alimentarias por parte de estudiantes del curso de educación permanente.

Modalidades de interacción y comunicación en pandemia

La pandemia trajo como consecuencia una disminución de la movilidad, un incremento del trabajo remoto (teletrabajo sincrónico o asincrónico) y la intensificación del uso de plataformas de videoconferencia (Zoom, GoogleMeet, Skype, etc.). Celulares, computadoras, tabletas y aplicaciones pasaron a primer plano. El trabajo de extensión y cooperación no quedó ajeno a estas nuevas modalidades de trabajo y comunicación.

La modalidad de trabajo virtual fue predominante en las experiencias analizadas. En algunos casos, las actividades fueron virtuales, en otros resultó una mezcla de actividades presenciales y virtuales. En dos ocasiones las actividades fueron presenciales en su totalidad, y una de ellas (FOICA) se considera como la experiencia que menos avanzó en lo que respecta a lograr resultados para responder a los objetivos específicos de la cooperación. La falta de acceso a TIC podría explicar en parte los magros resultados en cuanto a los objetivos de la cooperación. Se hizo una reunión presencial para brindar capacitación en el uso de plataformas de videoconferencia, pero no prosperó la iniciativa de pasar a la modalidad virtual.

En relación con estas carencias, también hay que destacar la modificación —y, en muchos, casos el deterioro— en las condiciones de trabajo docente, tanto por lo que implicó la transformación del hogar en espacio de trabajo, como por el trabajo virtual para el que el acceso a la tecnología y los costos asociados recayeron de forma individual en cada docente, impactando también en las formas y el mantenimiento de los vínculos con organizaciones y en las prácticas extensionistas.

Las funciones universitarias tuvieron expresión en todas las experiencias reseñadas, aunque con diferentes énfasis. Esto se explica fundamentalmente por los antecedentes de las experiencias. Algunas se originaron antes de la pandemia y son de larga data, y fueron rediseñadas en el nuevo escenario a modo de

propuestas de investigación; otras, habiéndose organizado en pandemia, si bien presentaban énfasis en extensión, tenían antecedentes de investigación y enseñanza, y, finalmente, las que tenían énfasis en la enseñanza —como el curso de educación permanente—, eran una nueva edición de un curso anual o se originaron en anteriores actividades de extensión.

La información que proporciona el Cuadro 2 da cuenta de la integralidad en el sentido de las funciones universitarias que se desarrollan en los procesos y experiencias de extensión y se vinculan entre sí de diversas formas. No siempre se dan en forma simultánea, pero de una u otra manera las tres funciones siempre están presentes (manifiestas o latentes, a veces, algunas de ellas, esperando tener la oportunidad de organizarse y manifestarse en forma de proyecto de investigación o de actividad de formación, de charla o debate, entre tantas otras formas que se expresan los cometidos de la Universidad). Incluso, la contraparte del sector productivo no siempre aparece como tal en los procesos de vinculación y de integralidad. Por este motivo, también en este cuadro el énfasis está puesto en la temática y no en la contraparte.

Cuadro 2.
Funciones universitarias y procesos de integralidad

Énfasis en funciones	Contrapartes y actividades
Extensión	Fuecys, FOICA Ciclo de Talleres; estudio de propuestas de Proyectos (Fondo Empleo)
Investigación y extensión	COFE, FTIL y Fuecys Diseño de Proyecto Industria 4.0 Elaboración de documentos (lácteos) Elaboración de Protocolos (Fuecys)
Enseñanza y extensión	Colectivo de productores Curso Cadenas Alimentarias
Investigación	CETP-UTU; Suntma/Sector Pesca Artesanal Educación y trabajo

Fuente: elaboración propia a partir de registros del ASPOS del SCEAM, Udelar

No siempre es fácil estimar la cantidad de participantes en las experiencias de cooperación cuando se trabaja con organizaciones sociales. Surgen las preguntas ¿a qué cantidad de participantes se llegó en pandemia?, ¿el teletrabajo y el distanciamiento físico sostenido implicaron aumento o disminución de vinculaciones y cantidad de participantes?, ¿cómo evaluar el aporte del trabajo extensionista en pandemia?

En las experiencias se ha dado una gran diversidad en la cantidad de participantes, vinculada, en primer lugar, al tipo de actividad. De este modo, surge una

reflexión sobre el sentido de la extensión, en el entendido de que su evaluación tiene un contenido cualitativo, el cual debe considerarse y construirse en conjunto con las organizaciones sociales o los actores con los cuales se desarrolla el vínculo. Este sentido de la extensión es el que tiene su origen en la perspectiva latinoamericana de la transformación del régimen social, promovida por los movimientos estudiantiles y que se remonta a las primeras décadas del siglo xx con las experiencias de las universidades populares (Bralich, 2007).

Cada una de las experiencias abarca diferentes períodos. El análisis de los períodos, teniendo en cuenta las actividades realizadas y los resultados logrados, muestra que una actividad de pocos meses no implica una debilidad o un trabajo en suspenso o abandonado. Son ejemplos los casos de FTIL y Fuecys; se elaboraron documentos de trabajo y protocolos sanitarios y tuvieron una continuidad hacia los espacios sindicales y espacios de negociación empresa-sindicato. En ese sentido, una actividad de extensión puede ser muy fructífera concentrada en pocas semanas o meses y lograr buenos resultados si la consideramos también en su dimensión cultural y transformadora. En este sentido, tiene impacto en otros espacios y momentos y es en ellos que también desarrolla su utilidad.

En cuanto a la participación de estudiantes, de las ocho experiencias analizadas, en tres participaron estudiantes. Una de ellas, es evidente, por tratarse de un curso de educación permanente (virtual) destinado a estudiantes de grado, posgrado, egresados, docentes y trabajadores, organizaciones sociales y público en general. Participaron estudiantes de las carreras de Gestión Ambiental, Nutrición, Desarrollo, Biología y Maestría en Manejo Costero Integrado. Las otras dos experiencias en las que participaron estudiantes fueron actividades con fuerte énfasis en investigación y tienen antecedentes de extensión.

En el caso del trabajo con la COFE participaron estudiantes de grado y en el del Proyecto Industria 4.0, que contó con la expresión de interés del PIT-CNT, participaron estudiantes de carreras de grado y posgrado (Trabajo Social, Sociología, Economía, Desarrollo). Una situación similar se dio en los proyectos de investigación vinculados a tecnología 4.0 y teletrabajo. Más allá de los aspectos vinculados al cumplimiento de requisitos de sus carreras de grado o posgrado, se destaca el interés de los estudiantes por el tema.

En referencia a la vinculación entre diferentes servicios universitarios para abordar las demandas, se expresa de diferentes formas, que se podrían constituir en diferentes grados de la vinculación, desde la consulta hasta la cooperación. En este sentido, se puede tratar de una consulta, una solicitud de información o la convocatoria a integrar el equipo docente para atender la demanda o derivar la demanda hacia otros servicios. Incluso en la Universidad se llegan a firmar convenios y acuerdos de trabajo formales entre servicios.

Sobre las experiencias en pandemia, de los ocho casos analizados, en dos el ASPOS aparece como único servicio universitario implicado en la experiencia. En

el resto, son dos o más servicios participantes. En referencia a las disciplinas implicadas, en todas las experiencias hay más de una. Considerando estas características, se puede hacer referencia a experiencias interservicios e interdisciplinarias, que también significa cooperación entre servicios, disciplinas y profesiones.

Respecto a las áreas de conocimiento, hubo participación del área social, de salud y tecnológica, con predominancia la primera. Las experiencias que tienen un nivel más alto de interdisciplinariedad e intersectorialidad (servicios) son las vinculadas al curso de educación permanente sobre cadenas alimentarias y el diseño de un proyecto de investigación vinculado al sector pesquero.

El trabajo con la FOICA (frigoríficos) fue la experiencia que tuvo menos avance en cuanto a poder desarrollar una propuesta que después se convirtiera en proyecto y es la de menor grado de interdisciplinariedad e intersectorialidad, lo que no significa que no se haya tomado contacto con otros servicios para integrar otras áreas de conocimiento. El contacto entre el ASPOS del SCEAM y la Unidad Multidisciplinaria de la FCS quedó en suspenso porque, por un lado, los equipos docentes se encontraban con sobrecarga de trabajo y, por otro, porque la FOICA se enfocó en otras prioridades vinculadas al tema sanitario, con los contagios de covid-19 en las plantas. Así, existen momentos en los procesos de extensión en que se deben tomar decisiones y evaluar la situación. En este sentido, desde el ASPOS se espera contar con nuevos ingresos docentes en cargos vacantes a los efectos que la demanda pueda tener la atención que corresponde al vínculo Universidad-sindicato.

Sin embargo, si consideramos todos los saberes y conocimientos implicados en las experiencias, se amplían las áreas de conocimiento vinculadas a los sectores y actividades productivas (cadenas, procesos, productos, organización), además de los conocimientos técnicos y disciplinarios correspondientes a las contrapartes de la experiencia extensionista. Aunque parezca algo obvio, no siempre se registra y reconoce el conjunto de saberes y conocimientos implicados; y de ese conjunto, puesto en cooperación, es que surgen los diagnósticos, enfoques y propuestas para abordar los problemas.

En este sentido, está pendiente el reconocimiento del saber de los productores de bienes y servicios (conocimiento productivo) (Zarifian, 2001; Donya y Uval, 2018). Entre los saberes y conocimientos de las experiencias reseñadas está presente el de los y las trabajadoras de las organizaciones sociales, lo que implica reconocer que los trabajadores, y otros sectores subalternos, pueden ser coproductores de conocimiento junto a los sectores académicos. En definitiva, implica reconocer a los trabajadores como sujetos de conocimiento (Marrero y Mendy, 2020).

Cuadro 3.

Abordaje de temas y problemas en pandemia desde la interdisciplinariedad y la cooperación entre Servicios y Facultades

Servicios universitarios implicados en las experiencias	Disciplinas implicadas en las experiencias			
	Sociología Historia	Sociología Desarrollo Economía	Sociología Historia Economía	Sociología Comunicación Nutrición Gestión ambiental
SCEAM	Empleo, industria	Empleo, industria		
SCEAM FCS		Trabajo y cambios tecnológicos		
SCEAM FCS FHCE	Mundo del trabajo y coyuntura: sindicalismo, relaciones laborales, salario		Trabajo, salud y condiciones de trabajo	
SCEAM CENUR Litoral Norte CURE Escuela de Nutrición NIEPU, EI				Cadenas alimentarias sustentables, educación y trabajo

Fuente: elaboración propia a partir de registros del ASPOS del SCEAM, Udelar.

Caracterización de las experiencias de cooperación en pandemia.

A propósito de integralidad y emergentes

La diversidad se presenta como una característica de las experiencias. Cuando más se profundiza en cada caso, más diversas se presentan con respecto a temas, actividades, dificultades y logros. Sin embargo, todas tienen algunas características en común: todas tienen antecedentes de vinculación Universidad-sector productivo y organizaciones sociales. Si bien todas son experiencias desarrolladas en pandemia, los antecedentes provienen desde muchos años atrás, incluso décadas. Por ejemplo, el vínculo Universidad-movimiento sindical constituye una relación histórica y a lo largo del tiempo han ido mutando los temas y los protagonistas del trabajo en conjunto. Existe un acervo de vinculaciones y conocimientos Universidad-sociedad de patrimonio común. Más allá de ello, la Unidad

Académica presenta también limitaciones materiales y de recursos humanos para hacer frente al abordaje de nuevas temáticas y de demandas que emergen en este contexto.

Fue posible identificar tres tipos de experiencias en pandemia: a) las que tienen énfasis en extensión; b) las que tienen énfasis en investigación y extensión, y c) las que tienen énfasis en investigación (estas últimas son las que tuvieron una fase de énfasis en extensión). La función de enseñanza en las actividades de extensión es una de las que menos identificación y reconocimiento parece tener aunque se expresa de múltiples formas: cursos, charlas, reuniones, talleres, seminarios, debates, producción de proyectos, propuestas, documentos.

El trabajo en pandemia habilitó a organizar la integralidad de una forma diferente y puso en evidencias sus múltiples formas. La pandemia trajo emergencias y un nuevo contexto con asuntos prioritarios y urgentes a atender: salud, alimentación, empleo.¹³

En el abordaje de esta situación surgieron emergentes vinculados al trabajo, a la producción, a las tecnologías y a la propia extensión. Lo que aparece como necesidades, planteos o reclamos requiere de la integralidad para su abordaje, del que podrán surgir aportes para transformaciones sociales y educativas. Integralidad en el sentido de proyectos que les den a las funciones una oportunidad de manifestarse y no proyectos que surjan de cada una de las funciones e inviten a las otras a que se sumen; aunque esto es ya un desafío. A modo de lista de planteos emergentes, detallamos los siguientes:

- Acceso a las TIC: los avances en las TIC, en lo que respecta a equipos (*hardware*), a programas (*software*) y a las telecomunicaciones con internet como centro, han implicado transformaciones sociales enormes en la educación, el trabajo y la producción. Las TIC atraviesan vínculos, actividades y acciones de todo tipo. La tecnología no es un constructo neutro, sino que se encuentra impregnado de la forma social en la cual se desenvuelve. Esto implica que el desarrollo tecnológico tiene sus fundamentos en un uso social y político contradictorio: como medida de incremento de la productividad y dominación política en la reproducción

13 Sobre empleo: la población económicamente activa (PEA) en Uruguay estaba integrada —para marzo de 2021— por 1.776.000 personas. La población económicamente inactiva asciende a 1.140.000. La PEA ocupada son 1.596.000 personas y la PEA desocupada 171.000. La tasa de actividad para el total del país en el mes de marzo se ubicó en 60,8 %. Para Montevideo se ubicó en 62,6 % y para el interior, en 59,6 %. La tasa de actividad, según sexo, para el total del país en el mes de marzo fue para los hombres un 13,3 % superior a la de las mujeres. Sobre las condiciones de empleo de la población ocupada, el Instituto Nacional de Estadística (INE) registró: subempleo, 9,2 %; no registro en la seguridad social, 21,8 %; empleo sin restricciones, 75,3 %. La tasa de desempleo para el total del país en el mes de marzo se ubicó en un 9,7 %. Para Montevideo se situó en 10,0 % y para el interior, en 9,4 %. La estimación de la tasa de desempleo por sexo para el total del país en el mes de marzo fue, para las mujeres, 3,8 % puntos porcentuales superior a la de los hombres (INE, 2021).

de la clase dominante y como mejora en las condiciones sociales de accesibilidad. Bajo la organización social capitalista, es posible, en un instante, poner en conexión a personas de diferentes partes del mundo, de una región, de un país o de una organización en particular; y también evidenciar brechas, desigualdades y exclusiones de todo tipo. En las experiencias de extensión comentadas se vieron las dos caras de las TIC. En algunos casos, su uso permitió organizar actividades y productos a distancia (proyectos, cursos, debates, etc.), mientras que, en otros, la experiencia extensionista se detuvo, y si bien el uso de las TIC no fue la única determinante, fue un factor que influyó. Discutir y problematizar las condiciones concretas del uso de las TIC y sus efectos en los procesos de enseñanza, investigación y extensión es, sin dudas, un emergente.

- Enfoque de salud que integre el trabajo y la vida: teniendo en cuenta el planteo de De la Garza Toledo y su concepción de trabajo y al analizarlo en tiempos de pandemia, se identifica un emergente: volver a debatir sobre los enfoques de salud, reflexionar sobre las definiciones institucionales que resultan de los campos disciplinarios e interdisciplinarios y las que surgen de las experiencias de extensión. En todas las experiencias de extensión estuvo presente el tema de la salud, la enfermedad, el trabajo, la vida, las condiciones de trabajo. Hablar de protocolos sanitarios en un taller con sindicatos es hablar de la vida y del trabajo; preguntarse por el teletrabajo y diseñar un proyecto para analizar su impacto en la vida laboral y de familia, entre otros tantos ejemplos, es, en definitiva, construir un concepto de salud partiendo de lo real y concreto, de las necesidades, de los planteos y los proyectos. En este sentido, es un emergente el abordaje integral de lo que aparece parcelado entre las funciones universitarias, entre las disciplinas, entre los servicios, entre las áreas y los programas. Incorporar estas dimensiones plantea transversalizar un tema que aparece como algo que corresponde al área salud y a la medicina. La pandemia ha significado aislamiento y llevar el trabajo a la casa, y nos plantea el desafío de ver junto lo que aparentemente estaba separado. La pandemia también ha significado la intensificación del trabajo y el aumento de las responsabilidades familiares. Sobre todo para las mujeres, ha significado cuidar niños y ancianos.
- Teletrabajo:¹⁴ como evento que cambió las condiciones de trabajo y de vida tanto de trabajadores de los sectores productivos como de los propios docentes universitarios; una estrategia de extensión sería trabajar

14 Sobre teletrabajo: para el mes de marzo 2021 un 14,8 % de los ocupados declararon haber realizado teletrabajo en la semana anterior, lo que representa 3,8 % más que el mes anterior. A partir de la emergencia sanitaria, el INE incorporó en el formulario de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) una pregunta dedicada a medir las horas efectivas de trabajo semanales. Para el mes de marzo se estimó una media de 33,4 horas efectivas de trabajo semanal de los ocupados

en proyectos que contribuyan a determinar su diseño e implementación según objetivos de transformación y superación de la crisis sanitaria, económica y social con un abordaje y enfoque de complejidad y configuración. En esta perspectiva, los proyectos iniciados con los trabajadores de los sectores servicios e industria son un hito. Al respecto, la posible aceleración de los procesos de automatización en la industria y el uso aplicaciones de reparto o transportes (Pedidos Ya, Uber) es un emergente.

- Investigación en pandemia: es un desafío y un emergente; significa desarrollar una experiencia de investigación con nuevas formas del trabajo de campo y nuevas dinámicas sindicales de reuniones y participación virtual que dificulta establecer contactos y diálogos que eran más sencillos en un marco de presencialidad y locales sindicales abiertos en plena actividad.

Reflexiones finales

La selección y análisis de ocho experiencias de extensión en pandemia en torno al área del sector productivo ha sido una base de información y conocimiento para reflexionar sobre varios temas correspondiente a la vinculación Universidad-sociedad en clave de emergentes sociales y educativos.

Se reveló en las experiencias un obstáculo epistemológico para el desarrollo de la extensión en pandemia, en la medida en que el enfoque de extensión supone un trabajo colectivo, presencia y diálogo con las organizaciones y el territorio para el conocimiento del sector productivo, de modo que el aislamiento físico conspiró en esa primera etapa con esta forma de trabajo docente. El desafío que quedó planteado fue el desarrollo de la extensión *a distancia*, apoyados en los medios tecnológicos para potenciar el diálogo. La pregunta que surge es si la virtualidad resuelve o constituye un paliativo para este obstáculo epistemológico en la extensión y la integralidad.

El uso de medios tecnológicos para el trabajo de extensión, tal como se constató durante el trabajo en pandemia, deja en evidencia la brecha y la exclusión de aquellas organizaciones, sindicalistas y trabajadores que no tenían acceso a equipos para las nuevas formas de comunicación o que, que teniéndolo, carecían de los conocimientos y destrezas para usarlos en todo su potencial.

La cuestión pedagógica en la virtualidad amerita esbozar una reflexión. En primer lugar, en relación con la calidad del vínculo que se establece entre la universidad y la sociedad, mediatizado por la tecnología. En segundo lugar, con las

por su trabajo principal (similar a marzo de 2020; el pico más alto se observó en noviembre de 2020 (INE, 2021).

carencias que revela la virtualidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje: ¿cómo es posible igualar la interacción, el diálogo, la discusión en las aulas virtuales y presenciales?

Los problemas que sufrimos los docentes en tanto trabajadores en nuestra función no son diferentes a los problemas de los trabajadores de los sectores productivos. Las condiciones de trabajo anteriores a la pandemia cambian en un sentido de intensificación del trabajo, del aislamiento, de nuevos costos por el teletrabajo y actualización docente en TIC.

Por otro lado, el desempleo y la crisis económica que tienen impacto en la población también lo tienen en las organizaciones con las que trabajamos. De hecho, varias de las experiencias implicaron temas emergentes vinculados con el abordaje y colaboración en el estudio y reflexión sobre estos temas: empleo, desempleo, cierre de empresas, pérdida de salario, la salud frente a la covid-19.

También el tema de las organizaciones aparece como emergente. Surge la reflexión sobre si es posible plantear proyectos de cooperación sin abordar las condiciones de las partes intervinientes. Es menester dejar emerger nuevas formas de extensión. Abordar el tema del uso de recursos de comunicación, organización, tecnológicos, territoriales, no sería un tema ajeno a la vinculación.

De este modo, es preciso destacar que una actividad de escasos participantes (por ejemplo, una reunión) logra una participación numerosa indirecta, porque el producto de la reunión se convierte en información útil, conocimiento y acción en otros espacios, más allá de las experiencias, e incluso en un tiempo diferido lejano, producto entre otras cosas de las propias dinámicas de las organizaciones.

La integralidad, entendida como integración de funciones, es un proceso que se construye a lo largo del tiempo y las funciones no se llevan a cabo en forma simultánea e, incluso cuando se da esa simultaneidad, alguna de sus funciones no se visualiza como tal; como puede ser la función de enseñanza para todos los participantes de la experiencia de extensión. El concepto de integralidad se presta para su análisis y revisión y para habilitar nuevas experimentaciones y evaluaciones. El propio concepto de integralidad aparece como un emergente.

La pandemia y sus urgencias (salud, empleo, alimentación, salario, vivienda, transporte) trajeron emergentes sociales y educativos. La mayoría de los temas de las experiencias de cooperación en pandemia son temas de las agendas de extensión existentes desde antes de esta, que ante esta situación aparecen como renovados, y se abre la interrogante de cómo abordarlos desde el punto de vista teórico, epistemológico, metodológico y práctico.

Los temas que aparecen como problemas vinculados al trabajo y a la producción están vinculados a la crisis y al cambio en el contexto (aumento de la desocupación y de la pobreza, y las transformaciones en las condiciones de trabajo). El emergente del cambio o transformación, tanto de las condiciones de la propia labor docente como de las organizaciones que se ven también transformadas en

sus dinámicas organizacionales, en el abordaje de nuevas situaciones y, en el caso de los sindicatos, en la relación capital-trabajo.

Como reflexión final, retomamos el planteo de De la Garza Toledo, que nos invita a pensar sobre los enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos, y propone el concepto de *configuración*: partir de lo real, de lo concreto. De esta manera, la crisis social, económica y sanitaria deja planteada la necesidad de un compromiso social mayor de los intelectuales y profesionales en materia de extensión en el sentido transformador, de colaboración con las organizaciones sociales y territoriales en las situaciones cotidianas de incertidumbre que ha abierto este contexto, es decir, de proponernos una Universidad puertas afuera.

Referencias bibliográficas

- 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.
- DE LA GARZA TOLEDO, E. (1999). Epistemología de las teorías sobre modelos de producción. En E. DE LA GARZA TOLEDO (Comp.), *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI* (pp. 71-85). Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101102030444/6toledo.pdf>>.
- DE LA GARZA TOLEDO, E. (2011). La revitalización del debate del proceso de trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios do Trabalho*, 16(26), 7-35. Recuperado de <<http://alast.info/relet/index.php/relet/issue/view/9>>.
- DONYA, M., y UVAL, M. (2018). *La acreditación de saberes en Uruguay. Debates y perspectivas*. Montevideo: ANEP, MEC-OEI.
- FORO LÁCTEO (2016). *Foro Lácteo 2016: Lechería, cuestión de Estado. Reflexiones, análisis y propuestas*. Colonia: FTIL-ICD, PIT-CNT. Recuperado de <<https://www.flipsnack.com/AOEC2016/librillo-foro-lacteo-2016-carmelo.html?text=14>>.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., y TROW, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomarés-Corredor S. A.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2021). *Boletín Técnico, marzo 2021. Actividad, empleo y desempleo*. Montevideo: INE. Recuperado de <<https://www.ine.gub.uy/documents/10181/30865/ECH+Empleo+Marzo+2021/9a0938c8-c128-4cb2-a937-81e71fac880b>>.
- ITURRA, C., y MASSERA, E. (2002). *Desafíos de la innovación en Uruguay. El problema de la construcción del conocimiento productivo*. Montevideo: Unidad de Relaciones y Cooperación con el Sector Productivo, Universidad de la República. Recuperado de <https://eva.ude-lar.edu.uy/pluginfile.php/8260/mod_folder/content/o/Iturra%20y%20Massera.%20Innovaci%C3%B3n%20y%20conocimiento%20productivo.pdf?forcedownload=1>.
- LAHIRE, B., ROLLE, P., SAUNIER, P., STROOBANTS, M., ALAUF, M., y POSTONE, M., (2005). *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- MARRERO, N., y MENDY, M. (2020). Ciencia, capitalismo y coproducción de conocimiento. *Cuadernos Abiertos de Crítica y Coproducción*, (1), 30-38. Recuperado de <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200609051209/Cuadernos-abiertos-de-Critica-y-Coproduccion-1.pdf>>.

- MORALES, S. (2020). *Aportes para la construcción y evaluación de oferta educativa vinculada al sector pesquero*. Serie Pesca, Documento de Trabajo n.º 1. Montevideo: ASPOS, SCEAM, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.academia.edu/51622986/Aportes_para_la_construcci%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n_de_oferta_educativa_vinculada_al_sector_pesquero_en_Uruguay>.
- MORALES, S., y LAGAXIO, V. (2020). *Cadenas alimentarias: seguridad, ambiente, comunicación, producción. Curso de Educación Permanente*. [curso en línea]. Montevideo: SCEAM, Universidad de la República. Recuperado de <<https://eva.eduper.udelar.edu.uy/course/view.php?id=12>>.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <http://grupal.reletran.org/wp-content/uploads/2013/09/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo.pdf>.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR) (2021). *La Universidad de la República frente al SARS-CoV-2*. Recuperado de <<https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/03/La-Universidad-de-la-Republica-frente-al-SARS-CoV-2.pdf>>.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR), SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (SCEAM) (2015). *Presentación y síntesis de 23 años de trabajo de la Unidad de Relaciones y Cooperación con el Sector Productivo* (Informe de actualización del Dossier de la Unidad de Relaciones y Cooperación con el Sector Sindical del año 2007). Montevideo: SCEAM, Universidad de la República.
- UDELAR, SCEAM (2020a). *Documento del Área Sector Productivo y Organizaciones Sociales para el Plan de Trabajo de la Unidad Académica del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio*. Montevideo: SCEAM, Universidad de la República. Recuperado de <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/BCoBDB7DD30071430325860F006B33CA?OpenDocument&Highlight=0,006200-001802-20>
- UDELAR, SCEAM (2020b). *Plan de Trabajo de la Unidad Académica del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio*. Montevideo: SCEAM, Universidad de la República.
- VARELA, R. (2020). Entrevista en *Izquierda Diario*: Podemos vivir sin banqueros, pero no sin personal sanitario, camioneros o trabajadores agrícolas. Recuperado de <<https://www.laizquierdadiario.mx/Podemos-vivir-sin-banqueros-pero-no-sin-personal-sanitario-camioneros-o-trabajadores-agricolas>>.
- ZARIFIAN, PH. (2012). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. San Pablo: Atlas.

Alimentar lo colectivo: los programas territoriales universitarios ante los emergentes de la pandemia

RODRIGO GARCÍA FERREIRA,¹ MIGUEL OLIVETTI,² GUIDAHÍ PARRILLA,³
PABLO PEREIRA ÁLVAREZ⁴ Y MARCELO PÉREZ SÁNCHEZ⁵

Introducción

Este artículo tiene como objetivo presentar el trabajo realizado en conjunto entre los programas integrales Metropolitano (PIM) y APEX, para atender las emergencias que se expresaron en sus territorios de actuación a partir de la pandemia de covid-19. La respuesta a ello, tan inédita como necesaria, fue la elaboración de un Plan de Atención Territorial a la Emergencia del cual se da cuenta en general así como se profundiza en el análisis de uno de los ejes de trabajo más potente, relacionado con la producción y el acceso a alimentos desde la perspectiva de la soberanía alimentaria.

Para el armado del artículo se utilizó una metodología de trabajo basada en el análisis de la experiencia, a partir de la evidencia empírica que surgió de las observaciones en campo, el análisis documental, entrevistas y talleres realizados con los distintos actores universitarios y sociales involucrados.

En primer lugar, se presentan los programas integrales y se describen sus características y el papel que cumplen tanto a la interna de la Universidad de la República (Udelar) como en el territorio. A su vez, se destacan algunas de sus fortalezas, las cuales explican la posibilidad de desarrollar esta experiencia conjunta en plena crisis.

En segundo lugar, se describen y analizan los principales ejes de trabajo que se incluyeron en el Plan de Atención Territorial a la Emergencia, teniendo en cuenta el escenario actual de crisis sanitaria, social y económica profundizada

- 1 Programa Integral Metropolitano (PIM), Universidad de la República (Udelar), Uruguay. <rgarcia@pim.edu.uy>
- 2 Programa APEX, Udelar, Uruguay.
- 3 PIM, Udelar, Uruguay.
- 4 Programa APEX, Udelar, Uruguay.
- 5 PIM, Udelar, Uruguay.

por la pandemia de covid-19. Este plan, como veremos, incorporó cuatro ejes de trabajo que se conectaron con los principales problemas identificados junto con actores sociales e institucionales en los territorios de cada programa. Entre estos ejes hay uno referido al *derecho a la alimentación y soberanía alimentaria*, sobre el cual profundizaremos en el análisis, en tanto la experiencia realizada ilustra la potencia del quehacer conjunto entre ambos programas integrales.

En tercer y último lugar, dejamos cuatro reflexiones que surgen de la experiencia, que se conectan con distintas discusiones propias de la praxis en este contexto y que van desde la capacidad de dar respuesta de los programas integrales, la práctica extensionista ante la incertidumbre de esta particular crisis hasta los desafíos pedagógicos del quehacer y la interpelación constante a la Universidad en clave de modelo educativo.

Programas integrales territoriales

El vínculo de la Universidad con el medio es un campo de trabajo que permite generar propuestas dialógicas con los actores que habitan el territorio. De este modo, se configuran formas de hacer, sobre la base de un compromiso ético y político con la premisa de cumplir con las funciones universitarias, según la Ley Orgánica (Uruguay, 1958). A lo largo de los años, se han constituido espacios que tienen como fin el despliegue de acciones en territorios concretos. En tal sentido se pueden destacar los aportes de APEX y del PIM, que surgen en distintos contextos y momentos históricos, lo que configurará sus principales características (PIM, 2018; Carlevaro, 2019).

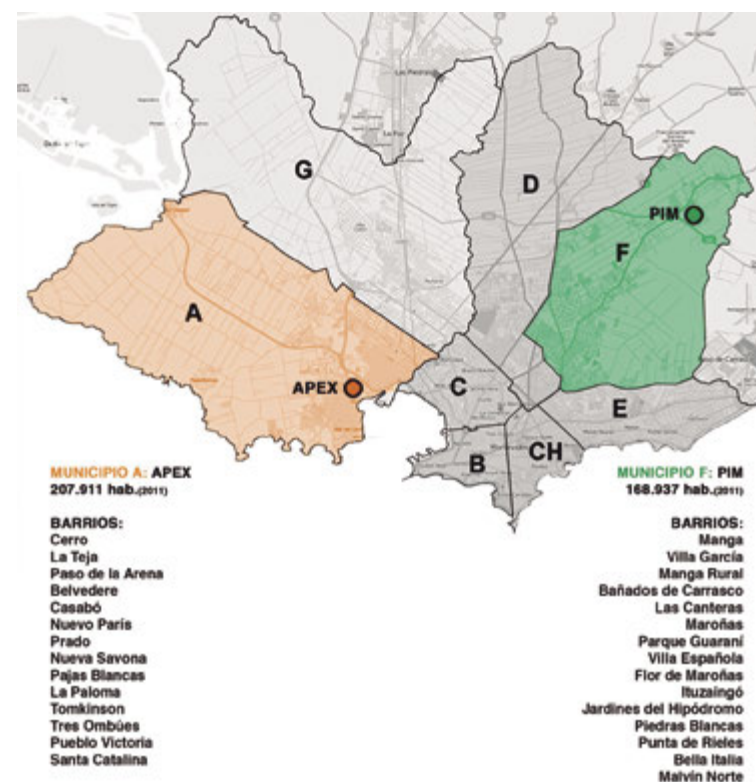
Por un lado, el programa APEX ha situado su actuación en el Cerro de Montevideo desde 1993, ampliando su accionar en la actualidad a todo el Municipio A. Dicho programa tiene sus orígenes en la extensión fuertemente vinculada a la salud comunitaria y está organizado como forma de articular su accionar con las políticas de salud a nivel local. A lo largo de su trayectoria, APEX ha desarrollado las tres funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) en el territorio del actual Municipio A (Rudolf y Sanguineto, 2014). Este trayecto histórico ha sobrellevado momentos de crisis sociales profundas, en las que la presencia permanente provoca un efecto catalizador para el acompañamiento de los procesos organizativos emergentes y existentes.

Por otro lado, el PIM inició sus actividades en 2008 en la región noreste metropolitana de Montevideo y en particular en los barrios situados dentro del eje camino Maldonado-ruta 8 (en el actual Municipio F de Montevideo) y Malvín Norte (Municipio E). Desde sus inicios ha desarrollado también las distintas funciones de la Universidad en el territorio desde un abordaje integral y territorial, en temáticas como la educación, la construcción social del hábitat y la vivienda,

el mundo del trabajo y la producción, el ambiente, y la salud. Esto ha favorecido así las prácticas integrales y ha fortalecido también los procesos de organización y autonomía de las organizaciones sociales (PIM, 2018).

Figura 1.

Mapa de Montevideo donde se identifican las locaciones de las sedes de APEX y del Programa Integral Metropolitano en los municipios A y F, donde desarrollan sus actividades



Fuente: elaboración propia a partir de <openstreetmap.org>

Las definiciones institucionales sobre estos programas pueden verse en diversos documentos⁶ que subrayan el propósito de promover aprendizajes basados en problemas emergentes de las realidades concretas desde un abordaje integral e interdisciplinario. Sin dudas, la intención institucional de creación y fortalecimiento de estos programas responde a la idea de contar con espacios

6 Entre ellos, el *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2005-2009*, los documentos *Programas Integrales: concepción y gestión. Aportes para el debate universitario* (CSEAM, 2007) y «Programa Integral Metropolitano: “Hacia un país de aprendizaje, democracia e inclusión”» (Aznárez et al., 2008).

universitarios, que integren la participación de una diversidad de actores y la articulación de diferentes recursos, y que conjuguen saberes, disciplinas y funciones universitarias con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la comunidad.

Los programas integrales se entienden indisociables de la concepción de integralidad definida por la Udelar, que articula tres dimensiones: las funciones universitarias —enseñanza, investigación y extensión—, las disciplinas y los saberes de los actores involucrados en las acciones (Tommasino y Rodríguez, 2011).

La noción de prácticas integrales ha sido uno de los fundamentos para el desarrollo de los programas integrales universitarios, cuyos aportes deben ponderarse a partir de sus dos ámbitos significativos de responsabilidad: por una parte, hacia el interior del ámbito universitario, ya que tienen como objetivo un programa que desarrolle múltiples y diversos procesos de intervención, a través de las tres funciones universitarias en forma interdisciplinaria y participativa con la comunidad. Por otro lado, hacia el territorio, los actores sociales y las diversas problemáticas que allí surgen, ya que buscan fortalecer un pensamiento crítico y promover la gestión participativa, y favorecer además la toma de decisiones compartidas entre la Udelar y la comunidad.

Los programas integrales, como se describe en el documento enviado al Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar por el grupo de trabajo sobre Adscripción Institucional de Programas Integrales (CSEAM, 2021), aportan tanto a la sociedad y su desarrollo como a la propia Universidad para el mejor cumplimiento de sus funciones.

En lo referido a la sociedad y a su desarrollo, el aporte de los programas integrales se hace a partir de tres roles complementarios que, al mismo tiempo, repercuten de diversas maneras en el contexto de emergencia actual:

- a. Construcción permanente de la demanda: la Universidad, al insertarse de forma continua en un territorio o en un tema a través de sus programas integrales, permite la familiarización y la creación de vínculos con un campo de actores, y facilita procesos de construcción de demanda en pos de alcanzar acuerdos de trabajo pertinentes académica y socialmente. Es obvio que la pandemia y la necesidad de reducir la movilidad, apelando luego a la virtualidad, pusieron en tensión las formas tradicionales de desarrollar este proceso, discontinuando en la mayoría de los casos ese vínculo permanente que venían sosteniendo muchos espacios universitarios (programas integrales incluidos) con las personas y colectivos de los territorios. Esto se reflejó, como se verá más adelante, en la elaboración y ejecución del plan.
- b. Inserción permanente en el territorio: la permanencia de los programas integrales en un territorio o sector (campo temático) no solo despliega una forma particular de descentralización universitaria, sino que permite

que la Udelar sea un actor protagónico —y no coyuntural o pasajero— en el abordaje de los problemas o temas que allí acontecen, aprendiendo, interviniendo y produciendo conocimiento. La cercanía de la sociedad a la Universidad, genera vínculos y confianzas imprescindibles para innovar en las metodologías de trabajo en este contexto de pandemia.

- c. Doble juego de cooperación y crítica: otra de las funciones sustanciales de los programas integrales es la posibilidad de que la Universidad sea participante activa de la construcción de una perspectiva de abordaje territorial o sectorial en clave de cooperación e intersectorialidad. Se trata de una cooperación crítica que se basa en el compromiso ético-político con los sujetos involucrados, donde se busca fortalecer las autonomías y capacidades organizativas de los sectores más postergados. En ese sentido, abordar la emergencia y las respuestas ensayadas para ella desde el territorio no implica perder de vista los elementos estructurales y los derechos que el Estado debe garantizar.

En lo referido a su aporte hacia la Udelar, el rol de programas integrales está en su búsqueda y capacidad para generar la inserción en la comunidad de los estudiantes, docentes y egresados de los diversos servicios universitarios a partir de la permanencia de sus equipos. Esta inserción busca promover abordajes interdisciplinarios e interservicios para problemas complejos, aportar a la conexión con la comunidad, sostenida por un equipo estable y conocedor de sus especificidades. En ese sentido podemos destacar dos papeles complementarios:

- a. Ser facilitadores de los procesos de inserción de estudiantes, docentes y egresados a variadas prácticas integrales. Las innovaciones en las prácticas universitarias no se acotan a estudiantes, sino que incluyen también a egresados y, fundamentalmente, a los docentes de los servicios, que disponen cambios en sus unidades curriculares o se incorporan a propuestas nuevas que se expresan en una diversidad de modalidades. En el plan, la necesidad de respuesta hace que la experiencia formativa vaya desde lo no curricular hasta el reconocimiento a través de créditos, en muchos casos, pero nunca con esto último como un obstáculo, pues el compromiso social universitario es lo que orienta las acciones. Muestra de esto es la gran participación de egresados en las propuestas, cosa no tan común en los habituales proyectos de extensión.
- b. Ser promotores el desarrollo académico sobre campos temáticos o problemáticas interdisciplinarias, en diálogo con la praxis social: los programas integrales son parte de los dispositivos que la Universidad ha ido construyendo para el abordaje de los problemas vinculados con la producción de conocimiento, los aprendizajes y las formas de vínculo con la sociedad, desde una diversidad de posturas epistemológicas y desde los planteos teóricos y metodológicos derivados de estas. La

posibilidad de institucionalizar espacios universitarios sustentados en el conocimiento concebido desde lógicas interdisciplinarias supone reconocer que los problemas del conocimiento no siempre se pueden modelizar desde los dispositivos que ofrecen las disciplinas aisladas. Los programas integrales favorecen un abordaje que asume la complejidad para comprender y actuar en relación con los problemas de la realidad. Es así que los cuatro ejes que se detallarán más adelante tienen imbricados procesos interdisciplinarios de largo recorrido con acciones que responden a una lógica de *táctica interdisciplinaria* en estrecha relación con el momento.

Por último, la condición de territoriales de estos programas integrales nos lleva a conceptualizar la noción de *territorio*. En nuestro caso, partimos de la idea de territorio como una construcción histórica y social (Mañano Fernandes, 2008; Porto-Gonçalves, 2009), donde se dan relaciones e intereses antagónicos, yuxtapuestos, tanto para su apropiación como para su uso. Teniendo en cuenta que estas relaciones no se dan de forma isotrópica u ordenada entre las partes, podemos considerar al conflicto territorial como algo inherente a este. Por lo tanto, es en el marco de estos conflictos y asumiendo las relaciones de poder que los atraviesan que se desarrollan las prácticas integrales universitarias, desde su compromiso con los sectores postergados de la sociedad (Núcleo Territorio, Comunidad y Derechos Colectivos [Tecode], 2021). En este sentido, las prácticas integrales que se impulsan desde la Udelar, en particular en el territorio, lo tienen como una dimensión constitutiva y no como mero escenario, y el Plan de Atención Territorial a la Emergencia que se presenta a continuación no es la excepción.

Plan de Atención Territorial a la Emergencia

Contexto y antecedentes

La situación de emergencia conlleva la construcción de un escenario territorial complejo que tensiona aun más las problemáticas estructurales, por lo que la crisis social, económica y sanitaria implica un reordenamiento de las prioridades abordadas desde los espacios de trabajo de los programas integrales. En tal sentido, la Universidad de la República ha generado históricamente y desde sus diversas formas de producción de conocimiento, múltiples aportes para contribuir a la mitigación de crisis y para dar respuestas a problemáticas actuales (Arocena, 2009).

Por un lado, están los aportes desde las ciencias básicas, que contribuyen a la generación de capacidad de análisis para la detección y la trazabilidad de las cepas de SARS-CoV-2 existentes en nuestro país, que han colocado a la Universidad de la República como un actor clave en la pandemia (Udelar, 2021). En otro

orden, hay aportes desarrollados por programas integrales que implican una serie de acciones de larga data en temas de salud colectiva, educación y trabajo, acompañadas de un trabajo territorial con los actores comunitarios (Cassina y Carlevaro, 1994). De este modo, las acciones brindadas se establecen de manera dialógica, apoyadas sobre cimientos contruidos a lo largo de los años de inserción en espacios territoriales definidos.

El proceso en curso, por su particularidad, carece de antecedentes. Sin embargo, la capacidad propositiva del *demos* universitario ante problemáticas emergentes o temas de interés general tiene precedentes, como el de la crisis del año 2002, cuando surgieron múltiples acciones, entre ellas el Programa de Producción de Alimentos y Organización Comunitaria (PPAOC) y diversos apoyos a ollas populares, con acciones desde los servicios universitarios que fueron antecedentes retomados tanto en el Cerro por el APEX (Bellenda et al., 2018) como en el actual Municipio F por el PIM.

En otro orden, más reciente en el tiempo, relacionado con el trabajo conjunto entre el APEX y el PIM y desde su rol de generar espacios de debate ante temas de interés social, se articuló de manera conjunta el Espacio de Formación Integral (EFI) Conflictos Sociales y Políticas en torno a Derechos.⁷ De este modo se resignificó el rol de estos espacios universitarios que amplifican y democratizan discusiones en dos grandes territorios del área metropolitana.

Asimismo, los programas integrales trabajan en pos de fortalecer las capacidades de la Universidad para entablar relaciones dialógicas con los actores comunitarios. Este quehacer que se funda en la permanencia de la Universidad en los territorios, compartiendo las dinámicas barriales, acompañando y construyendo con vecinas y vecinos es una perspectiva ética ineludible para la concreción de prácticas integrales con sentido transformador (Carlevaro, 2019).

En el contexto actual y ante la declaración de la emergencia sanitaria, la Udelar creó con celeridad varios grupos de trabajos, entre ellos el Grupo de Acción Universitaria en el Medio,⁸ con el objetivo de relevar y articular acciones de extensión y de relacionamiento con el medio. Ambos programas integrales participaron de forma activa y en diálogo con ese espacio y buscaron gestionar la tensión en las distintas formas de abordajes y de acciones posibles, estimulando la creatividad y optimizando al mismo tiempo los recursos en una coyuntura de crisis y congelamiento presupuestal. En consecuencia, una vez más, se buscaron estrategias para unificar intervenciones contando con un plan estratégico territorial. Fue en este marco que se construyó en conjunto un plan entre el PIM y APEX que implicó un desafío histórico, tanto por los escasos antecedentes de

7 Por más información véase <<https://pim.udelar.edu.uy/noticias/efi-conflictos-sociales-y-politicas-en-torno-a-derechos/>>.

8 Por más información véase <<https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-7-grupos-operativos-de-trabajo-para-mitigar-propagacion-de-la-pandemia/>>.

acciones formalizadas como por el contexto en que se dio dicha tarea. Con el fin de explicitar el armado del plan de acción conjunto APEX-PIM, se desarrollará como ejemplo una de sus acciones, con énfasis en su coconstrucción y ejecución: la pasantía interdisciplinaria en huertas comunitarias y estrategias alimentarias.

Diálogo de saberes e interdisciplinariedad:
la construcción de una agenda común

El plan de acción conjunta tuvo como finalidad reprogramar y crear diversos dispositivos en los que se desarrollaron prácticas integrales que abordaron múltiples dimensiones de la emergencia en ambos territorios del Área Metropolitana de Montevideo. En este plano, el acumulado específico y las complementariedades se ponen en diálogo, lo cual conlleva un reconocimiento de los recorridos de programas integrales que parten de diferentes contextos históricos y con funcionamientos disímiles. Los espacios territoriales de anclaje permiten una familiarización con lo local donde las organizaciones sociales son actores clave y sujetos activos de las intervenciones universitarias (Cardozo, Meerhoff, Pereira y Ruétalo, 2012). Desde esta perspectiva, lo territorial emerge como una categoría formadora de subjetividades que confluyen en la construcción de problemáticas comunes para generar vivencias y experiencias en cada barrio (Husserl, 1988).

Por otro lado, la conformación interdisciplinaria de cada programa integral propició un primer acercamiento a la priorización de problemáticas comunes agudizadas por la pandemia. En ese sentido, la construcción de objetivos desde la interdisciplina se estableció como el primer paso a dar hacia la concreción de acciones (Olivetti, 2019). Ese diálogo particular, signado por la virtualidad y los tiempos acotados, confluyó en una serie de encuentros que permitieron poner en tensión e interpelar las acciones a desarrollar en el contexto actual. Lo vivenciado y las formas de dar respuesta ante la emergencia denotan las características propias de cada espacio territorial.

El Municipio A, con una fuerte trayectoria de resistencia social y organización local, con epicentro en el Cerro de Montevideo, y el Municipio F como una zona que combina su larga historia fabril con zonas de mayor debilidad en su tejido social muestran claros contrastes y expresiones de desigualdad. De este modo, los equipos de trabajo se organizaron en torno a cuatro ejes temáticos que surgieron del accionar en los barrios que integran ambos municipios, a partir de las demandas y articulaciones con los actores sociales locales. Entre las demandas, como mencionamos anteriormente, se priorizaron los siguientes tópicos de trabajo a desarrollar, tanto de forma virtual como presencial: a) derecho a la alimentación y soberanía alimentaria; b) salud integral y cuidados; c) hábitat, vivienda y espacio público; d) trabajo, derechos laborales y cadenas productivas.

Estas líneas de trabajo, producto del consenso y la complementariedad, impulsaron acciones sinérgicas sobre la base del involucramiento de distintos servicios universitarios y disciplinas con capacidad de responder a las problemáticas. En este sentido, los programas integrales cuentan con un acervo de trabajo territorial en temas emergentes que se actualizan con las especificidades de la coyuntura. El potencial de trabajo de ambos programas genera procesos multidisciplinarios e interdisciplinarios, optimiza los recursos y el acumulado de saberes en la Udelar y evita la fragmentación y la multiplicidad de acciones que tienen marcos epistemológicos similares. De esa forma, las acciones pueden ser disímiles ante las realidades territoriales, pero comparten los encuadres teóricos de referencia para brindar prácticas integrales e itinerarios de formación para múltiples estudiantes de la Udelar.

Para la planificación del trabajo se partió de una base diagnóstica en relación con los ejes mencionados en la que se identificaron algunas de las problemáticas que se desarrollarán en el resto del texto.

Los ejes que estructuran el plan de acción

Derecho a la alimentación y soberanía alimentaria

Con relación al contexto descrito, se entiende que existen múltiples dimensiones afectadas y que una de ellas es la alimentación. Específicamente, se pudo apreciar la limitación de miles de hogares del acceso económico a los alimentos. De este modo, la cuestión de la soberanía alimentaria se presenta como necesaria en la agenda de los territorios ante la falta de acceso a los alimentos en los sectores de menores ingresos, que alcanzan cifras elevadas en los territorios de los municipios A y F (Rieiro, Castro, Pena, Zino y Veas, 2020). Se constituyó entonces para ambos territorios un apartado que coordina dispositivos de abordajes similares, adaptados a cada realidad, para alcanzar la ejecución de una pasantía conjunta en articulación con otros servicios universitarios. Dichas experiencias serán desarrolladas más adelante, cuando abordemos la Pasantía Interdisciplinaria en Huertas Comunitarias y Estrategias Alimentarias en la Emergencia.

Salud y cuidados

El contexto de la crisis sanitaria y social de la covid-19 promueve en los programas integrales un compromiso de acompañamiento a los acontecimientos en territorio. La participación en los territorios está demostrando un nivel de madurez y de autorresponsabilidad que permiten pensar acciones en las que la responsabilidad sea compartida. Las personas y sus familias están absorbiendo en estos tiempos la mayoría de las necesidades en salud, derivadas del aislamiento domiciliario.

La posibilidad de escucharlos, contenerlos, tranquilizarlos y actuar según los requerimientos de cada momento es posible desde el trabajo comunitario que la Universidad desarrolla. Se parte de la base de que el modelo de atención en salud trasciende las intervenciones en el ámbito de los servicios de atención y pasa por el diálogo con los vecinos en los espacios en los que transcurre su vida cotidiana, donde se configura su estado de salud.

Vivienda y hábitat

El déficit de vivienda formal es un problema histórico en estos territorios, en los que hay asentamientos de larga data con carencias de diversa índole. La covid-19 potenció las debilidades de las familias ante la consigna *Quedate en casa*. En ese sentido, el Consultorio de Vivienda y Hábitat en la Emergencia fue una respuesta potente del abordaje de un emergente que expone problemas estructurales.⁹ La disputa por el territorio se plasma en ambas zonas y redundando en experiencias que afectan la vida de los y las vecinas de estos barrios (venta fraudulenta de terrenos, ocupación de tierras, desalojos forzados, discriminación en función de los distintos momentos y formas de llegada a las zonas, entre otros). Al problema de la vivienda —que el contexto deja en evidencia, ya que es la primera barrera ante la pandemia— se suma la cuestión de los espacios públicos y la propagación del virus en estos, constituyéndose ambos en elementos que condicionan el libre habitar.

Trabajo, derechos laborales y cadenas productivas

En los territorios de referencia del PIM y de APEX han ocurrido en las últimas décadas procesos de gran dinamismo y de antagonismos. Así, se presentan

... dos fenómenos, en apariencia contradictorios, conviviendo en el territorio: un desarrollo importante de la inversión y de la actividad productiva, especialmente en el sector industrial y de servicios, y por otra parte, un núcleo de población estructuralmente empobrecido que no se inserta en esa dinámica productiva (Mendy y González, 2011, p. 2).

En el contexto actual de pandemia, las medidas sociales, económicas y sanitarias implantadas en el territorio nacional están teniendo profundas consecuencias en el mundo del trabajo. Las medidas de distanciamiento social recomendadas como forma de controlar la propagación del virus impactan en distintos planos de la vida social y con mayor profundidad en aquellos grupos

⁹ Por más información véase <<https://pim.udelar.edu.uy/noticias/consultorio-de-atencion-a-la-vivienda-y-el-habitat-en-la-emergencia/>>.

de personas con mayor vulnerabilidad social y económica. La afectación del trabajo se relaciona con las medidas de cuarentena y, como consecuencia, con la disminución de la actividad económica. Los efectos se producen tanto sobre el empleo formal como sobre el informal, en muchos casos vulnerando derechos de los trabajadores y trabajadoras, lo que conlleva una profundización de los procesos de desigualdad ya existentes o la aparición de nuevas desigualdades entre distintos grupos de población. El Consultorio de Derechos Laborales y Territorios en la Emergencia que se conformó entre la Facultad de Derecho y el PIM, para luego sumar al APEX, fue una cabal respuesta frente al momento de particular incertidumbre y vulneración de los derechos de los trabajadores y trabajadoras.¹⁰

Virtualidad y acciones territoriales

La implementación del plan de acción estuvo signada por la virtualidad y por la emergencia sanitaria, lo que generó una tensión permanente entre lo pensado y lo plausible de ejecutarse. La estrategia metodológica planteada se enmarca en los acumulados conceptuales y cajas de herramientas desarrolladas desde los programas integrales, que se sustentan a su vez en el concepto de integralidad, pero la situación de crisis nos plantea la gran interrogante de cómo construir una práctica integral dialógica en el contexto actual (Jara, s. f.).

La incorporación de actividades virtuales a la agenda de trabajo sumadas a las ofertas académicas curriculares y extracurriculares configuran un escenario de saturación del medio virtual. *Estar* en el territorio y vivir la experiencia son requisitos necesarios para el desarrollo de toda línea de acción desde una praxis transformadora. Por lo tanto, esta tensión estableció una barrera para la concreción de todo el plan de acción, así como los diversos grados de avance de cada programa y los acuerdos con servicios universitarios que permitieran dar viabilidad a las prácticas.

Es a partir de esta construcción colectiva, en este caso mediada por un contexto de aislamiento social y por la semipresencialidad, que se propone reconfigurar dispositivos con los que cada programa ya contaba, así como diseñar nuevos que surgieron a la luz de las necesidades que la emergencia presentaba. Por lo tanto, la estrategia está guiada por una concepción metodológica dialéctica (Jara, s. f.) que asume la relación entre práctica y teoría en mutua interpelación y combina *prácticas regladas* con *prácticas no regladas*, que ubicamos en el universo amplio de las metodologías participativas (Barrero Rivera, 2015). El diseño es indudablemente de tipo flexible, por el contexto y las complejidades de los territorios donde están insertos cada uno de los programas que, como señalamos, implican combinar lo que se venía haciendo con lo nuevo que se creaba para

¹⁰ Por más información véase <<https://udelar.edu.uy/portal/2021/03/se-difundira-nueva-entrega-de-contextos/>>.

atender la situación de crisis. La propia emergencia configura un escenario de incertidumbre que repercute en las formas de trabajo en la cotidianeidad. Esto implica que lo planificado tuviera flexibilidad ante los constantes cambios del proceso actual propio de la emergencia.

Los dispositivos generados por el plan —tanto los preexistentes adaptados al nuevo contexto como los nuevos— incluyeron diferentes modalidades: Espacios de Formación Integral, pasantías o proyectos, entre otros. La propia ejecución a través de las diversas prácticas es insumo para la reflexión teórica y para el ajuste de acciones tanto con los universitarios involucrados como con las propias comunidades partícipes del plan. Asimismo, este espacio compartido entre los involucrados tiene que colaborar en la problematización constante del carácter ético de nuestras prácticas, del lugar del poder y de las implicancias de nuestro quehacer (Rebellato, 2009).

Pasantía Interdisciplinaria en Huertas Comunitarias y Estrategias Alimentarias en la Emergencia

En el marco del eje de acción Soberanía Alimentaria y Derecho a la Alimentación del Plan de Atención Territorial a la Emergencia, se desarrolló la Pasantía Interdisciplinaria en Huertas Comunitarias y Estrategias Alimentarias en la Emergencia, implementada por el PIM y APEX, junto con la Escuela de Nutrición y la Facultad de Agronomía de la Udelar. A continuación, se presentará esta experiencia para ilustrar una de las acciones promovidas por dicho acuerdo de trabajo, que en este caso estuvo centrada en la atención de los impactos de la crisis sobre el derecho a la alimentación en los territorios.

La crisis socioeconómica que atraviesa Uruguay tuvo como consecuencia un aumento sustancial en la incidencia de la pobreza que, según datos recientemente divulgados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) alcanzó al 11,6 % de las personas en 2020 (INE, 2021). La metodología que se utiliza para definir si un hogar es pobre responde a si su ingreso está por debajo de un determinado umbral, llamado *línea de pobreza*, que refleja el poder adquisitivo mínimo necesario para comprar una canasta de alimentos y servicios básicos para la subsistencia (Brum y De Rosa, 2020). Es así que este porcentaje indica que al menos cuatrocientas mil personas no pueden acceder a suficientes alimentos inocuos (libres de patógenos) y nutritivos que les permitan satisfacer sus necesidades alimentarias para poder llevar una vida activa y sana. A su vez, la incidencia de la pobreza presenta una distribución heterogénea en el territorio, y es en la periferia de Montevideo donde se concentran los mayores valores de la capital, sobre todo en los municipios A y F, donde se desarrollan APEX y el PIM.

Como ya ha sucedido en otras épocas de crisis, los sectores populares que habitan estos territorios se han organizado para generar estrategias basadas en la solidaridad y en el apoyo mutuo que den respuesta a la necesidad inmediata de alimentación. El caso más visible en este contexto fue el resurgimiento de las ollas populares. Durante el primer mes de la pandemia, las ollas se multiplicaron en todo el territorio uruguayo y llegaron a contabilizarse más de setecientas ollas solidarias, de las cuales el 43 % surgió a partir de organización vecinal. Esto demostró que las estrategias territoriales tienen suficiente potencial para dar respuesta a grandes sectores de la población sobre la base de la solidaridad de varios actores sociales que luchan para paliar, al menos en los peores momentos, los efectos de la crisis (Rieiro et al., 2020).

En ambos municipios se pudo constatar la presencia de estrategias como ollas y merenderos llevadas adelante por los vecinos y vecinas. Solo en el Municipio F, según el relevamiento hecho por el PIM, en el recrudescimiento de la pandemia estaban funcionando unos veinte espacios de distribución solidaria de alimentos (ollas populares, canastas, viandas). Si bien las ollas populares o solidarias son un exponente de las crisis sociales, y son las primeras acciones en ponerse de manifiesto por la inmediatez de su respuesta, vemos que en un segundo momento aparecen otros dispositivos que comparten el objetivo de garantizar el acceso a la alimentación, como las huertas urbanas convencionales y con perspectiva agroecológica.

Este tipo de experiencias surge en una etapa posterior a la de las ollas porque requieren de inversión y trabajo antes de mostrar sus primeros resultados. La creación de una huerta comunitaria implica el acceso y la preparación previa de un terreno, la siembra y el cuidado de las semillas y meses de trabajo colectivo antes de que se puedan cosechar los primeros alimentos. Sin embargo, una vez que está consolidada, es un dispositivo que permite la generación de autonomía, ya que, a diferencia de las ollas populares, luego de consolidar su funcionamiento no depende de las donaciones de recursos como el gas, la leña, las verduras o la carne, entre otras. Las huertas comunitarias pueden autosustentarse en la medida en que los colectivos u organizaciones tengan sus propias semillas e insumos. A su vez, son una experiencia que permite el intercambio de saberes y que puede ser fácilmente replicada en los hogares de las familias participantes o en otros espacios colectivos. Por esta razón, a diferencia de las ollas populares, las huertas suelen permanecer más allá de las crisis. En tal sentido, si analizamos estos fenómenos desde el punto de vista de la soberanía alimentaria, la situación de crisis permite evidenciar el potencial de estas experiencias para consolidar un tejido social capaz de establecer sistemas productivos que tiendan al autosustento y a la capacidad de generar alimentos en los propios territorios.

Es en este contexto que ambos programas implementaron de forma conjunta la Pasantía Interdisciplinaria en Huertas Comunitarias y Estrategias Alimentarias

en la Emergencia, dirigida a estudiantes avanzados y egresados recientes de todas las áreas de conocimiento de la Udelar, cuyos objetivos fueron contribuir, mediante el desarrollo de prácticas integrales, a fortalecer procesos productivos preexistentes y acompañar el desarrollo de nuevas propuestas colectivas. A su vez se trabajó en la generación de espacios de socialización y encuentro entre las diversas disciplinas con el fin de problematizar sobre la cuestión alimentaria desde la relación de teórica y práctica con los desarrollos en ambos territorios.

Para concretar la pasantía se abrió un llamado abierto al que se inscribieron más de doscientos estudiantes y egresados de toda la Udelar, lo que implicó un posterior proceso de selección que buscó asegurar una integración diversa de trayectorias y formaciones para conformar un grupo de treinta estudiantes, que fueron divididos en dos subgrupos para cubrir el trabajo en ambos municipios. Desde los territorios, se integraron a la pasantía algunos de los colectivos de vecinas y vecinos que ya venían trabajando con el PIM y con APEX y que habían planteado como demanda la necesidad de trabajar en la construcción o consolidación de huertas comunitarias, en general vinculadas a algunas de las ollas populares emergentes.

A continuación, se presentarán algunos de los principales resultados de la implementación de la pasantía, junto con las primeras reflexiones que surgen de ello, principalmente desde la mirada del equipo universitario con respecto al proceso.

Resultados y análisis

Las acciones desarrolladas desde la pasantía implicaron dos grandes momentos. Primero, la formación teórica de los estudiantes, que buscó brindarles herramientas que les permitieran reflexionar y problematizar su intervención en los espacios de práctica. Entre los temas abordados se trabajó sobre la soberanía alimentaria, la agroecología, el trabajo asociativo y la economía social y solidaria. En un segundo momento se conformaron grupos interdisciplinarios para acompañar y fortalecer los procesos territoriales.

La participación se dio en diversas instancias, en las que se coordinaron y planificaron desde lo curricular los elementos teóricos y los saberes previos que fortalecen el complejo entramado de ambos territorios. Cada espacio definió actividades en huertas colectivas que iniciaron sus acciones en la pandemia, combinadas con espacios anteriores que incorporaron estudiantes para catalizar problemas y generar futuras acciones. A modo de resumen se presentan algunas de las acciones desarrolladas en los espacios de práctica que a su vez se retroalimentaron de instancias de reflexión en común.

Proceso en el Municipio A

Dentro de este territorio se insertaron 15 estudiantes de diferentes disciplinas (agronomía, nutrición, medicina, trabajo social, psicología, ciencias de la comunicación, educación social, antropología) que participaron en huertas comunitarias, familiares e institucionales, entre las que se encuentran:

- el Espacio Agroecológico Comunitario del Polo Tecnológico Industrial (PTI) del Cerro, que comienza a funcionar en 2017, pero se consolida como grupo Producción de Alimentos en 2020;
- la Red de Huertas Casabó, que nuclea centros educativos donde se vienen desarrollando procesos productivos como parte de la tarea de los centros, y
- el parque público Punta Yeguas, espacio cogestionado entre la Intendencia y colectivos de vecinos y vecinas, donde surge la iniciativa de constituir un bosque de alimentos que coexista con las especies naturales del lugar.

La participación de los estudiantes buscó aportar desde sus saberes disciplinarios específicos a una construcción potenciada por el acervo territorial y los espacios de diálogo. Partió de una problemática coyuntural como la crisis social y económica causada por la pandemia de covid-19 para fomentar y potenciar los procesos colectivos hacia una autonomía productiva agroecológica. El desarrollo de estos procesos buscó no solo fomentar la producción para satisfacer la alimentación en un momento de crisis, sino aportar herramientas para que perdure en el tiempo y construir un camino hacia la autonomía en la producción de alimentos.

La intervención en territorio se llevó a cabo mediante tres grupos de estudiantes, cada uno de ellos vinculado a un colectivo con el cual trabajó de forma participativa. Las instancias de diálogo fueron fundamentales para la detección de problemas y necesidades y para la posterior aplicación de una estrategia. En la primera instancia de la pasantía, se identificaron problemas y necesidades en cuanto a apoyo a la organización de la plantación de los árboles; capacitación sobre cultivos; organización de las tareas que exige una huerta; apoyo en estrategias para la motivación de los integrantes del colectivo, y planificación de la incorporación de la huerta al aula, entre otras. A partir de esta identificación, se delimitaron las líneas de acción dentro de las que se generaron actividades como instancia de encuentro con docentes para un primer acercamiento al proceso productivo; acompañamiento en las jornadas de trabajo; coordinación de reuniones con los colectivos, y comienzo de sistematización de las experiencias de cada colectivo u organización.

Durante el trabajo desarrollado se destaca una gran aceptación por parte de los colectivos y organizaciones de la incorporación de los estudiantes a sus espacios, lo cual indica que existía una necesidad latente en dichos procesos de

ser acompañados. Desde la agricultura urbano-agroecológica se busca conocer y describir de qué manera los procesos colectivos de autonomía contribuyen, en relación con la producción agroecológica de alimentos (huertas en los hogares, huertas comunitarias e institucionales), a la mitigación de las consecuencias socioeconómicas de las crisis desatadas por la covid-19, desde un enfoque de la alimentación como derecho humano fundamental y de la soberanía alimentaria como principio rector para alcanzarlo.

Figura 2.

Taller de elaboración de bioinsumos en el Espacio Agroecológico del Polo Tecnológico Industrial del Cerro



Fuente: registro del equipo de la pasantía.

Proceso en el Municipio F

Al trabajo en este territorio también se integró un grupo de 15 estudiantes de diversos orígenes (agronomía, ciencias biológicas, ingeniería, medicina, nutrición, psicología, sociología, veterinaria), que también se organizaron en tres grupos interdisciplinarios, cada uno de los cuales acompañó en su intervención a un colectivo del territorio. Los tres espacios de trabajo fueron:

- El Proyecto Integral en el barrio de Villa García, propuesta que comenzó a desarrollarse en 2018 por la Coordinadora Vecinal de Villa García, la Biblioteca Popular y el colectivo de maestras comunitarias de la Escuela n.º 157, que busca construir un espacio cultural, recreativo y productivo en un terreno baldío perteneciente al Ministerio de Vivienda y Ordenamiento Territorial (MVOT), donde están comenzando a implementar una huerta comunitaria y proyectan construir a largo plazo un

espacio polideportivo, una biblioteca popular y una policlínica. Los objetivos de la huerta son pedagógicos (espacio de encuentro e intercambio de saberes entre la comunidad) y productivos (acceso a alimentos).

- La Intersocial del barrio Kilómetro 16, que se constituyó a partir de la crisis socioeconómica generada por la covid-19, entre docentes del Liceo n.º 25 y vecinos y vecinas del barrio, inicialmente para organizar una olla popular y repartir canastas de alimentos. Con el tiempo la intersocial se fortaleció como grupo y definió sus tres ejes de trabajo a largo plazo en torno a los derechos a la alimentación, a la educación y a la salud. Su primer proyecto en ese sentido fue el de conformar una huerta comunitaria que aportara a la producción de alimentos para el merendero del barrio y se constituyera en espacio de formación, aportando plantines para que las familias construyeran su propia huerta en sus hogares.
- El Colectivo Huertero del barrio Bella Italia, que nuclea a jóvenes y educadores del centro juvenil del barrio, integrantes de las organizaciones barriales El Mercadito y Unión Ibirapitá, así como vecinas y vecinos de la zona. Se proponían constituir una huerta que produjera verduras para abastecer las ollas populares del barrio y plantines para los hogares, y funcionar a su vez como espacio de formación e intercambio para las familias del barrio.

Con el colectivo de estudiantes se trabajaron herramientas metodológicas para el abordaje comunitario a partir de la educación popular, buscando ajustar la demanda concreta junto con los colectivos, así como acordar un plan de trabajo para los cuatro meses de trabajo de la pasantía. En cada uno de los espacios de trabajo se hizo un primer taller de definición de objetivos comunes, tanto del espacio/huerta como de la intervención universitaria. En los distintos casos emergieron algunos aspectos comunes. Uno fue la convivencia de objetivos productivos (vinculados a la posibilidad de abastecer ollas populares, canastas u otras formas de acceso o abastecimiento colectivo de alimento) con objetivos educativos y de integración barrial. La huerta aparece como alternativa para aportar a satisfacer necesidades materiales y concretas, pero también como espacio de socialización y de intercambio y diálogo de saberes —entre los propios vecinos, entre vecinos y universitarios, entre distintas disciplinas—. Otro aspecto fue la valoración positiva de forma general de la presencia de universitarios (estudiantes y docentes) en los territorios, especialmente en la coyuntura actual en la que muchos de estos barrios han quedado aun más aislados y olvidados por parte del grueso de la institucionalidad pública.

Además de lo acordado con los colectivos del territorio, cada grupo de estudiantes hizo un seguimiento y una sistematización del proceso de trabajo conjunto que compartieron al finalizar la pasantía como uno de los productos concretos de su intervención, conjugando formato escrito con audiovisual. A partir

del registro en imágenes, se generó una muestra de fin de año en la fotogalería que el PIM tiene instalada en su sede, abierta y de fácil acceso para vecinas y vecinos de los barrios. Estaba previsto que la inauguración de esta muestra fotográfica coincidiera con el cierre de la pasantía, cuando además de hacer una evaluación conjunta de los grupos que habían trabajado en ambos territorios, se convocaría a las vecinas, vecinos y organizaciones con quienes se transitó el proceso. Sin embargo, la evolución negativa de la situación sanitaria en relación con la covid-19 hacia finales del 2020 impidió que la muestra pudiera realizarse.

Figura 3.

Construcción de vermicompostera en la Huerta Comunitaria de Bella Italia



Fuente: registro del equipo de la pasantía.

Reflexiones finales

La presencia de la Universidad en el territorio conlleva un quehacer y un acumulado que se ponen en evidencia en este tipo de situaciones límite, como ya se analizó a lo largo del texto. De este modo, se plantean a modo de cierre algunas reflexiones sobre el proceso en curso.

Una primera reflexión surge con respecto al papel de los programas integrales de la Udelar con presencia permanente en los territorios ante los momentos de crisis o emergencia social. La posibilidad de dar una respuesta ágil y acorde a las demandas reales de las personas y organizaciones de los barrios da cuenta del trabajo y de las trayectorias, pero, sobre todo, de la importancia de este tipo de estrategias de vínculo entre la Universidad y la sociedad, que permiten potenciar

procesos incipientes que tiendan a problematizar, debatir y construir conocimiento sobre las situaciones de crisis. La existencia de estos programas también brinda la posibilidad de plantearse una continuidad en este trabajo y en su profundización. La pandemia y sus impactos no terminaron al finalizar este plan anual de acción, por lo que está entre los principales desafíos institucionales el reorganizarse y reconvertirse para seguir contribuyendo directamente al conocimiento y solución de estos problemas, con procesos que integren la enseñanza, la investigación y la extensión, junto con las personas de los barrios.

Una segunda reflexión es que el plan mostró como experiencia una forma de transitar por las dudas y las oscilaciones presentes en el quehacer extensionista universitario en este contexto de pandemia (Cano e Ingold, 2020) que persisten y nos acompañan hasta hoy. En ese sentido, tanto la experiencia descrita como en los otros ejes enumerados, se suscitaron formas que innovaron desde la inclusión de la virtualidad (y otras mediaciones en los procesos) como estrategias de trabajo de campo basadas en el accionar de grupos pequeños, actividades en espacios abiertos y una vigilancia no sencilla de los cuidados ante percepciones disímiles del riesgo entre todos los involucrados. Ahora bien, está claro que estas innovaciones en las formas serían aun más difíciles sin los vínculos previos en el territorio de estos programas integrales.

Una tercera reflexión se vincula a las características propias de las prácticas integrales y al desafío pedagógico y metodológico que implica su puesta en marcha. Para las y los estudiantes conlleva repensarse tanto dentro como fuera de las disciplinas, en diálogo con otras disciplinas y saberes, y en relación con las problemáticas abordadas. Dicha tarea trae consigo tiempos que deben permitirle al estudiante asimilar su rol, reconocer en el otro un saber e integrarlo al propio, de tal forma que las acciones no sean fragmentadas y la formación se dé un marco integrador. En este caso, los tiempos de la emergencia y de los propios dispositivos (como por ejemplo una pasantía), proponen un desafío también para el equipo docente, en la búsqueda de consolidar un espacio que contribuya a las necesidades de la población del territorio, al tiempo que se conforma como espacio universitario de formación. Sin duda, a diferencia de la crisis de 2002, la ausencia del movimiento estudiantil dinamizando la experiencia se notó y el proceso sucedió al ritmo de los equipos docentes.

Por último, se evidencia la necesidad de que la Universidad generalice este tipo de experiencias con creatividad y cuidado. Es un potencial que tiene, pero que desarrolla de forma muy disímil, por la heterogeneidad de la institución, los miedos y las dudas del momento, pero también por las distintas concepciones que la institución tiene respecto a su papel en la sociedad y al compromiso ético-político de quienes formamos parte de ella. Este elemento es central, pues la pandemia puede ser un largo trago amargo o también la posibilidad para aprender,

interpelar y construir una universidad pospandémica que aun sirva a su pueblo, en diálogo con ella.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. (2009). Prólogo. *De-formaciones in-disciplinadas. Programa Integral Metropolitano*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- AZNÁREZ, L., BIANCHI, D., CANO, A., MAUTTONI, C., MUSTO, L., NUSA, V., RODRÍGUEZ, A., RUMIA, L., y VALLE LISBOA, L. (Coords.) (2008). Programa Integral Metropolitano. «Hacia un país de aprendizaje, democracia e inclusión». En *De formaciones in-disciplinadas* (pp. 45-49). Montevideo: UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Recuperado de <<https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/09/De-formaciones-indisciplinadas-LIBRO.pdf>>.
- BARRERO RIVERA, F. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación cultura y significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9 (2), 86-101. <https://doi.org/10.18359/reds.948>.
- BELLEDA, B., GALVÁN, G., GARCÍA, M., GAZZANO, I., GEPP, V., LINARI, G., y FAROPPA, S. (2018). Agricultura urbana agroecológica: más de una década de trabajo de Facultad de Agronomía (Udelar) junto a diversos colectivos sociales. *Agrociencia*, 22(1), 140-151. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-15482018000100140&script=sci_arttext>.
- BRUM, M., y DE ROSA M. (2020). *Estimación del efecto de corto plazo de la covid-19 en la pobreza en Uruguay* [en línea]. Montevideo: IECON, FCEA, Universidad de la República. Recuperado de <http://fcea.edu.uy/images/dto_economia/Blog/Estimaci%C3%B3n_del_efecto_de_corto_plazo_de_la_covid-19_en_la_pobreza_en_Uruguay.pdf>.
- 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>>.
- CARDOZO, D., MEERHOFF, G., PEREIRA, P., y RUÉTALO, R. (2012). Ensayo: Aportes para una construcción integral de salud. *Revista IT*, 2(2), 48-67.
- CARLEVARO, P. (2019). *La Universidad querida*. Montevideo: Oficina del Libro, Facultad de Medicina, Universidad de la República.
- CASSINA, R., y CARLEVARO, P. (1994, marzo 17). Entrevista en «En Perspectiva», *El Espectador*. Recuperado de <http://www.pablocarlevaro.org/IMG/mp3/pvc_-_01_-_17-03-94_-_en_perspectiva.mp3>.
- COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (CSEAM) (2021). *Propuesta para la adscripción de los programas integrales en la Udelar*. Grupo de Trabajo creado por resolución del CDC del 4 de setiembre de 2019.
- HUSSERL, E. (1988). *Las conferencias de París. Introducción a la fenomenología trascendental*. Ciudad de México: Instituto de investigaciones filosóficas, UNAM.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2021, marzo 25). *Boletín técnico. Estimación de la pobreza por el método de ingreso 2020*. Montevideo: INE. Recuperado de <<https://www.ine.gub.uy/documents/10181/30913/Pobreza0321/c18681f1-7aa9-4do-a-bd6b-265049f3e26e>>.
- JARA, O. (s. f.). La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Recuperado de <<https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/Jara-Sistematizacion.pdf>>.
- MANÇANO FERNANDES, B. (2008). Sobre la tipología de los territorios [en línea]. Recuperado de <<https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>>.
- MENDY, M., y GONZÁLEZ, V. (2011). El Territorio como ámbito de expresión de las desigualdades sociales. Montevideo: PIM, Universidad de la República. Recuperado de <<https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2018/09/Territorio-como-ambito-de-expresion-de-las-desigualdades-sociales-Gonz%C3%A1lez-y-Mendy-2011.pdf>>.
- NÚCLEO TERRITORIO, COMUNIDAD Y DERECHOS COLECTIVOS (TECODE) (2021). Introducción: integralidad y territorio. En M. PÉREZ, L. ABBADIE, J. ALVES, L. FOLGAR y L. ISACH (Comps.), *Territorio e integralidad: experimentando lo común* (pp. 17-26). Montevideo: PIM, Universidad de la República. Recuperado de <https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2021/06/web_pim_2021.pdf>.
- OLIVETTI, M. (2019). El pensamiento del diseño como perspectiva para la inserción de la universidad en el territorio en el marco de la integralidad. *Arquisur Revista*, 9(16), 108-119. <https://doi.org/10.14409/ar.v9i16.8408>
- PORTO-GONÇALVES, C. (2009). De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. *Polis. Revista Latinoamericana*, 8(22), 121-136. Recuperado de <<https://journals.openedition.org/polis/2636>>.
- PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO (PIM) (2018). *Universidad y Territorio: a 10 años del Programa Integral Metropolitano y 100 años de la Reforma de Córdoba*. Montevideo: Universidad de la República.
- REBELLATO, J. L. (2009). Ética comunicativa y ética de la autenticidad en una práctica social transformadora. En A. BRENES, M. BURGUEÑO, A. C. CASAS y E. PÉREZ (Comps.), *José Luis Rebellato, intelectual radical: selección de textos* (pp. 217-231). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- RIEIRO, A., CASTRO, D., PENA, D., ZINO, C., y VEAS, R. (2020). Entramados solidarios en tiempos de crisis. Primera sistematización sobre ollas y merenderos populares en Uruguay. En UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA y ASOCIACIÓN DE EMPLEADOS BANCARIOS DEL URUGUAY (AEBU) (Eds.), *Ollas y merenderos populares en Uruguay -Tramas para sostener la vida frente a la pandemia* (pp. 2-31). Montevideo: FCS, Universidad de la República-AEBU. Recuperado de <https://cienciasociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/12/Ollas-y-merenderos-populares_Uruguay-2020-1.pdf>.
- RUDOLF, S., y Sanguineto, F. (2014). *Segunda reforma universitaria: hacia la integridad en la Universidad de la República*. Serie Prácticas y Saberes. Montevideo: APEX, Universidad de la República.
- TOMMASINO, H., y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión*, 1. *Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 19-42). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2021). *La Universidad de la República frente al SARS-CoV-2*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <<https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/03/La-Universidad-de-la-Republica-frente-al-SARS-CoV-2.pdf>>.
- URUGUAY (1958). Ley n.º 12549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de <<https://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>>.

Autores

Eugenia Villarmarzo es arqueóloga, doctora en Arqueología por la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Unicen) y licenciada en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar). Es profesora adjunta y se desempeña como directora de la Unidad de Extensión de la FHCE de la Udelar. Integra el Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio (LAPPU), donde es cocoordinadora de la línea de investigación «Del paisaje al territorio y de las comunidades al patrimonio: aportes para una gestión integrada», del Programa de Investigación en Arqueología del Paisaje y Patrimonio. Integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

cv: t.ly/dCom

Marina Camejo es magíster en Filosofía Contemporánea por la FHCE de la Udelar y profesora de Filosofía egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Es profesora asistente en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la FHCE y profesora asistente de la Unidad de Extensión en la misma casa de estudios. Sus áreas de investigación son la filosofía de la educación, la educación de personas jóvenes y adultas y la extensión como propuesta pedagógica.

cv: t.ly/eoo7

Carla Bica es doctoranda en Arqueología por la Universidade de São Paulo (USP), magíster en Antropología con especialización en Arqueología por la Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), profesora de Historia egresada del IPA y licenciada en Antropología por la FHCE de la Udelar. Se desempeña como docente en el Departamento de Arqueología y en la Unidad de Extensión de la FHCE e integra el LAPPU de la FHCE de la Udelar, en sus líneas de trabajo en paisajes culturales y gestión integral del patrimonio, a partir de las cuales desarrolla abordajes desde la integralidad.

cv: t.ly/vdDFg

María Noel González es doctoranda en Ciencias Humanas opción Antropología, magíster en Sociología, y licenciada en Antropología por la FHCE de la Udelar. Se desempeña como coordinadora del Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio (APEAM) del Servicio Central de Extensión y Actividades

en el Medio (SCEAM) de la Udelar y ha desarrollado investigación y extensión en el campo de la ruralidad, género y ambiente.

cv: t.ly/r6Zw

Gastón Lamas es doctorando en Arqueología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), licenciado en Ciencias Antropológicas y Técnico Universitario en Museología por la FHCE de la Udelar. Se desempeña como docente en el APEAM del SCEAM de la Udelar.

cv: <http://investigadores.fhuce.edu.uy/gastonlamas/>

Carina Alejandra Cassanello es doctora en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes y profesora en Enseñanza Media y Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se desempeña como docente asistente en el Núcleo de Intervención e Investigación en Educación y Territorio del Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Udelar y como docente asistente en el APEAM del SCEAM de la Udelar.

cv: t.ly/jDYS

Maximiliano Piedracueva es doctorando en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP, magíster en Ciencias Agrarias por la Facultad de Agronomía (FAGRO) y licenciado en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), ambas de la Udelar. Cuenta con una Especialización en Desarrollo Económico Territorial por la Universidad del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) y en Epistemologías del Sur por Flacso-Universidad de Coimbra. Se desempeña como docente en el APEAM del SCEAM de la Udelar; en el Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario Regional (CENUR) Litoral Norte, y en la Cátedra de Metodología de Investigación en Facultad de Derecho de la Udelar. Sus líneas de trabajo se vinculan a la extensión rural, al desarrollo rural y a las políticas públicas.

cv: <https://uruguay.academia.edu/MaximilianoPiedracueva/CurriculumVitae>

Macarena Fernández es estudiante de Ciencias Económicas y pasante del APEAM del SCEAM de la Udelar.

Juana Urruzola Astiazarán es maestranda en Estudios de la Mujer en la Universidad Autónoma Metropolitana de México y licenciada en Ciencias Antropológicas por la FHCE de la Udelar. Integra el Núcleo de Estudios Migratorios y Movimientos de Población (NEMMPO) de la FHCE de la Udelar. Ha investigado sobre migraciones desde una perspectiva de género, memorias y pasado reciente y en la actualidad investiga sobre feminismos, antipunitivismos y justicias.

cv: t.ly/kZt3

Dulcinea Cardozo Carrero es magíster en Psicología Social y licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar. Se desempeña como docente en el Área de Estudios de Cooperativismo y Economía Social y Solidaria del SCEAM de la Udelar. Es militante antimanicomial, integrante del Frente Antimanicomial y del Espacio Cultural Bibliobarrio, además de poeta y editora.

cv: t.ly/QYMN

Cecilia Matonte Silva es doctoranda en Estudios Urbanos, magíster en Economía Social por la Universidad Nacional de General Sarmiento y Licenciada en Química por la Udelar. En la actualidad se desempeña como asistente en el Área Estudios Cooperativos y Economía Solidaria del SCEAM de la Udelar. Sus líneas de trabajo son sectores populares y cooperativas de trabajo colectivas en sectores estratégicos para la sostenibilidad de la vida (vivienda, trabajo, cuidados y alimentos) tanto a nivel rural como urbano.

cv: t.ly/dFri

Natalia Montealegre Alegría es doctoranda en Antropología, magíster en Ciencias Humanas opción Antropología de la Región de la Cuenca del Plata por la FHCE de la Udelar, diplomada en Antropología Social y Política por Flacso y licenciada en Ciencias Antropológicas por la FHCE de la Udelar. Se desempeña como docente del Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos de la FHCE de la Udelar y del Área de Derechos Humanos de la Unidad Académica del SCEAM de la Udelar. Se ha especializado en la violencia estatal, con profundización en el estudio de la segunda generación de víctimas del terrorismo de Estado en Uruguay. Paralelamente desarrolla una línea de investigación que articula antropología de las elites, arte y memoria.

cv: t.ly/PYMi

Gerardo Sarachu Trigo es magíster en Servicio Social por la Universidade Federal do Rio de Janeiro y asistente social por la Udelar. Es docente universitario y se desempeña como coordinador del Área Estudios Cooperativos y Economía Solidaria del SCEAM de la Udelar. Trabaja junto con colectivos que buscan alternativas asociativas para la resolución de sus necesidades, trabajo, vivienda y hábitat, procesos cooperativos urbanos y rurales, redes autogestionarias para la producción y sostenimiento de la vida. Es investigador de políticas públicas de economía social y solidaria y de sus fundamentos.

cv: t.ly/PWbu

Joaquín Amorena de Cola es maestrando en Psicología Social y licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar. En la actualidad trabaja como educador en un Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) del

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Integra el Equipo de Radio Vilardevoz desde 2018 y, desde mayo de 2021, el proyecto I+D 2020 «Controversias en salud mental: actores, dispositivos y prácticas en el marco de la Ley n.º 19.529» de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar. Forma parte del Proyecto Ajedrez Udelar y del Semillero Interdisciplinario Estudios Interdisciplinarios de Ajedrez Juego, Cultura y Cognición.
cv: t.ly/lVTo

Cecilia Baroni es doctora en Historia, magíster en Psicología y Educación y licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar. Se desempeña como profesora adjunta en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Udelar. Es integrante y fundadora del Colectivo Comunicacional y Participativo en Salud Mental y Derechos Humanos Radio Vilardevoz, y coordinadora académica de la formación en psicología de personas privadas de libertad, así como integrante del núcleo interdisciplinario «Hacia un programa universitario integral en cárceles a partir del fortalecimiento de la mirada interdisciplinaria del campo educativo». Es también docente responsable de varios proyectos estudiantiles de extensión y de trayectorias integrales.
cv: <https://psico.edu.uy/user/198>

Andrea Deleo es psicóloga y activista en salud mental. Cofundadora de Movimiento Ventana, que promueve la salud mental y la reducción del estigma asociado a los problemas de salud mental en Nicaragua. Integra el equipo técnico de Radio Vilardevoz, proyecto comunicacional participativo de salud mental en Uruguay.
cv: t.ly/8vXd

Mariana Marques Moraes es magíster en Psicología Clínica por la Facultad de Psicología de la Udelar, licenciada en Filosofía por la Universidade Estadual de Campinas y tiene formación en psicoanálisis (Escola de Psicanálise de Campinas; Escuela Freudiana de Montevideo; École Lacanienne de Psychanalyse de Montevideo). Desde 2014 forma parte del proyecto de investigación Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay (Facultad de Psicología, Udelar) y desde 2015 integra el equipo de Radio Vilardevoz.
cv: t.ly/USwU

Josefina Ongay es estudiante del Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología de la Udelar. Fue pasante del Colectivo Radio Vilardevoz durante 2020, del que actualmente es integrante y cocordinadora del taller de producción de su *Boletín Digital*.

Eloísa Bordoli es doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), magíster en Ciencias Humanas y licenciada en Ciencias de la Educación por la FHCE de la Udelar). Se desempeña como docente e investigadora en el Instituto de Educación de la misma facultad. Es investigadora del SNI de la ANII. Ha coordinado diversos programas de investigación y de extensión universitaria y es autora de varios libros y artículos científicos.
cv: t.ly/2h9X

Martín Fabreau es doctor y magíster por la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), y licenciado en Ciencias Antropológicas por la FHCE de la Udelar. Se desempeña como profesor adjunto en el Área de Estudios Turísticos (AET) de la FHCE de la Udelar y como asistente territorial del Programa de Maestros Comunitarios (PMC) a través del Instituto de Educación de la Udelar. Es investigador del SNI de la ANII.
cv: t.ly/oKC7

Valeria Cavalli es doctoranda en Psicología, magíster en Psicología y Educación y licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar. Se desempeña como docente asistente del Núcleo de Intervención e Investigación en Educación y Territorio del PIM de la Udelar.
cv: t.ly/ge2a

Anabela Paleso es magíster en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación y licenciada en Ciencias de la Educación por la FHCE de la Udelar y docente de Historia en Educación Media. Trabaja en Educación Media (Secundaria), en el Consejo de Formación en Educación (CFE) y en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de la FHCE de la Udelar. Integra el Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación de la FHCE de la Udelar y es docente del Espacio de Formación Integral (EFI) Pedagogía, Política y Territorio, en sus ediciones 2020 y 2021.
cv: t.ly/EEwQ

Margarita Fraga Mereles es magíster en Psicología Clínica, licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar y diplomada en Psicoterapia en los Servicios de Salud (opción Psicoterapia Psicoanalítica) por la Facultad de Medicina de la Udelar. Dirige la Especialización en Evaluación Psicológica en la Facultad de Psicología de la Udelar y se desempeña como profesora adjunta en el programa Problemáticas Clínicas de la Infancia y la Adolescencia del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Udelar. Es coordinadora de la práctica Intervenciones en una Escuela y autora de trabajos sobre evaluación psicológica, extensión, maltrato y abuso infantil.
cv: <https://psico.edu.uy/user/359>

Trinidad Grasso es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar. Como estudiante ha desarrollado distintas actividades vinculadas a la extensión universitaria tales como tutorías e intervenciones clínicas en escuelas.

Fiorella Herrera es estudiante de la Licenciatura en Psicología de la Udelar. Como estudiante ha desarrollado distintas actividades vinculadas a la extensión universitaria en temas tales como primera infancia e intervenciones clínicas en escuelas.

María Pilar Laport es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar. Ha desarrollado como estudiante distintas actividades vinculadas a la extensión universitaria en temas como tutorías pares, talleres de oratoria e intervenciones clínicas en escuelas.

María Belén Molaquero es licenciada en Interpretación Musical por la Escuela Universitaria de Música y licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología, ambas de la Udelar. Como estudiante ha participado en actividades de extensión tales como intervenciones clínicas en escuelas.

Antonia Pasculli es técnica en Comunicación Social por el Consejo de Educación Técnico-Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) y licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar. Como estudiante ha desarrollado distintas actividades vinculadas a la extensión universitaria tales como intervenciones clínicas en escuelas y en clubes de niños.

Evelyn Patricia Pérez Ibarra es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar. Como estudiante ha desarrollado distintas actividades vinculadas a la extensión universitaria en temas como tutorías pares, primera infancia e intervención en escuelas.

Alison Nicole Suárez es estudiante de la Tecnicatura en Corrección de Estilo y de la Licenciatura en Psicología de la Udelar, y desde 2020 cursa también Magisterio. Como estudiante ha desarrollado distintas actividades vinculadas a la extensión universitaria tales como intervenciones clínicas en escuelas.

Gabby Recto Álvarez es magíster en Primer Nivel de Atención en Salud por la Udelar y licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar. Se desempeña como docente del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Udelar, y como coordinadora de la Unidad de Posgrado y Educación Permanente del Programa APEX de la Udelar. Es autora del programa «Mi Aula es un Retablo. Programa de información y educación preventiva

del uso problemático de sustancias y promoción de la salud en primer nivel de Atención».

cv: <https://psico.edu.uy/user/318>

Facundo Bianchi es maestrando en Desarrollo Turístico Sustentable por la Universidad Nacional de Mar del Plata y licenciado en Turismo por el AET de la Udelar. Se desempeña como docente ayudante en el AET del Centro Universitario Regional Este (CURE) de la Udelar y es integrante y corresponsable del proyecto CSIC VUSP «Estrategias de fortalecimiento institucional en el colectivo Red Ánimas», y del EFI Turismo, Redes y Estrategias Asociativas. Sus líneas de investigación son turismo y desarrollo; turismo, redes y estrategias asociativas, y patrimonio, turismo y memoria.

cv: t.ly/5ZdF

Gabriela Ángelo es maestranda en Políticas Culturales por la FHCE de la Udelar y licenciada en Turismo por el AET de la Udelar, con estudios avanzados en Administración de Empresas en la UBA. Se desempeña como docente en la Licenciatura en Turismo (AET) en el CURE de la Udelar y en la carrera de Tecnólogo de Itinerarios Turísticos Sostenibles del CETP-UTU. Es integrante del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas del CURE y trabaja como gestora cultural en el ámbito privado. Ha participado en varios proyectos turísticos y publicado artículos en revistas arbitradas. Sus líneas de investigación son imagen turística, políticas turísticas y turismo cultural.

Anabel Rieiro es doctora en Ciencias Sociales con especialización en Sociología por la FCS de la Udelar. Está cursando su posdoctorado en la UBA. Se desempeña como profesora adjunta en el Departamento de Sociología de la FCS de la Udelar como docente de Teoría Sociológica y como investigadora en el área de economía política. Es investigadora del SNI de la ANII y excoordinadora de la Unidad de Extensión de la FCS de la Udelar.

cv: t.ly/Gi1D

Daniel Pena es licenciado en Sociología por la FCS de la Udelar. Se desempeña como docente ayudante en el Departamento de Sociología de la FCS de la Udelar, área Sociología Política, donde se enfoca en investigaciones sobre tramas comunitarias y defensa de lo común, así como sobre ecología política. Integra el equipo de coordinación del área de recreación La Jarana de la ONG El Abrojo.

Camilo Zino García es maestrando en Antropología de la Cuenca del Plata y licenciado en Ciencias Antropológicas por la FHCE de la Udelar. Se desempeña como docente ayudante de investigación en el Departamento de Sociología de la FCS y

en el Instituto de Teoría y Urbanismo de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), ambas de la Udelar. Ha integrado diversos equipos interdisciplinarios de investigación y extensión y ha publicado varios trabajos en coautoría.

Diego Castro es doctor en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, magíster en Psicología y Educación por la Facultad de Psicología y licenciado en Comunicación por la Facultad de Información y Comunicación de la Udelar. Se desempeña como docente del SCEAM de la Udelar. Sus líneas de investigación son movimientos sociopolíticos, luchas sociales y producción de común en Uruguay y América Latina. Forma parte del colectivo editor de la revista *Zur*.
cv: t.ly/dlPYf

Lucía Siola es maestranda en Ciencias Humanas opción Historia Rioplatense y licenciada en Ciencias Históricas opción Docencia por la FHCE de la Udelar. Se desempeña como docente ayudante en el Departamento de Historia Americana del Instituto de Historia de la FHCE y en el Área del Sector Productivo y Organizaciones Sociales del SCEAM, ambos de la Udelar. Su interés académico y sus investigaciones han estado centrados en temas vinculados a la historia del mundo del trabajo. Ha publicado en coautoría artículos en libros y revistas arbitradas referidas a la historia de las organizaciones y de la clase trabajadora uruguaya durante el siglo xx. Participa del grupo autoidentificado de CSIC Estudios de Trabajo, Izquierda y Género, y desarrolla distintas líneas de trabajo de extensión con organizaciones sociales y sindicales.
cv: t.ly/qMhp

Silvia Morales es maestranda en Ciencia Política por la FCS de la Udelar, magíster en Desarrollo Regional y Local por la Universidad CLAEH y la Universidad Católica del Uruguay (UCU), diplomada en Especialización en Sociología del Trabajo y en Ciencia Política y Licenciada en Sociología por la FCS de la Udelar. En la actualidad es profesora adjunta en el Área Sector Productivo y Organizaciones Sociales de la Unidad Académica del SCEAM de la Udelar. Fue una de las protagonistas de la fase fundacional, a partir de 1994, de la Unidad de Relaciones y Cooperación con el Sector Sindical de la Udelar. Desde entonces ha llevado adelante varios proyectos de investigación-extensión en diversos sectores productivos en los temas de trabajo, organización del trabajo, cadenas y complejos productivos, articulando diversidad de organizaciones, instituciones y disciplinas.
cv: tinyurl.com/yhknz8fd

Rodrigo García Ferreira es doctorando en Agroecosistemas y magíster en Agroecosistemas por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) y doctor en Ciencias Veterinarias por la Facultad de Veterinaria de la Udelar. Se desempeña

como docente en la Unidad Académica de Extensión Veterinaria de la Facultad de Veterinaria de la Udelar.

cv: t.ly/o9iC

Miguel Olivetti Espina es doctorando en Comunicación por la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad de La Plata (UNLP), magíster en Información y Comunicación por la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Udelar y licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Udelar. Desde octubre de 2019 dirige el Programa APEX-Cerro de la Udelar. Antes se desempeñó como docente asistente del Área Social y Comunicación APEX-Cerro (2004-2019). Sus líneas de investigación se vinculan al análisis de discurso, la integralidad, la semiótica, las tecnologías de la comunicación, el diseño y el territorio.
cv: t.ly/7oCw

Guidahí Parrilla es licenciada en Sociología por la FCS de la Udelar y estudiante de la Maestría Bimodal en Estudios Contemporáneos de América Latina de la FCS de la Udelar y la Facultad de Ciencias Política y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Se desempeña como docente del PIM, en su Núcleo de Investigación e Intervención Mundo del Trabajo, Ambiente y Organizaciones Sociales.
cv: t.ly/jCWX

Pablo Pereira Álvarez es magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas y licenciado en Nutrición por la Udelar. Se desempeña como profesor agregado y coordinador académico del área salud del programa APEX de la Udelar; profesor adjunto en el Departamento de Alimentos de la Escuela de Nutrición de la Udelar; coordinador de cursos de grado y posgrado de la Licenciatura en Nutrición de la Udelar; coordinador del grupo investigador sobre alimentos, discursos y territorio. Es integrante del Observatorio del Derecho a la Alimentación (ODA) de la Escuela de Nutrición de la Udelar y miembro de los ODA de América Latina y el Caribe. Es autor y coautor de publicaciones relacionadas a la medicalización de la alimentación, las políticas públicas, la infancia y los procesos territoriales.

Marcelo Pérez Sánchez es doctorando en Estudios Urbanos por la Universidad Nacional General Sarmiento, magíster en Estudios Contemporáneos de América Latina por la FCS de la Udelar, magíster en Estudios de Políticas Aplicadas por la Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas y licenciado en Ciencia Política de la Udelar. Se desempeña como profesor adjunto del PIM y de la Facultad de Derecho de la Udelar. Es coordinador académico interino del PIM e integra el Núcleo de Intervención e Investigación Territorio, Comunidad y Derechos Colectivos. Es responsable del curso de

educación permanente Abordajes Territoriales en Contextos Desiguales; responsable del Observatorio de Conflictos Territoriales en el Área Metropolitana de Montevideo, y responsable de la unidad curricular Metodología de la Extensión de la Facultad de Derecho de la Udelar. Ha participado en diversos proyectos de investigación y extensión y en el dictado de cursos de grado y posgrado. Es autor de varias publicaciones y participó en diversos eventos científicos. Es investigador del SNI de la ANII.

CV: t.ly/ytco

El libro *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia. Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad* presenta distintos aportes desde las acciones en territorio y las miradas académicas sobre la pandemia en torno a los emergentes y los desafíos a los que se enfrentaron los equipos docentes en vínculo con la extensión en 2020.



Esta propuesta parte de la iniciativa de la Unidad de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de compilar, publicar e intercambiar experiencias que den cuenta de lo logrado en este contexto, al igual que de las limitaciones o de las repercusiones de la extensión universitaria.

Los aportes incluidos en esta obra colaboran a valorar lo recorrido y las experiencias vividas por los equipos universitarios en vínculo con los actores sociales, e invita a una reflexión crítica para la construcción de procesos humanizantes.

Esperamos que lo vertido propicie nuevos encuentros en esta dirección.