

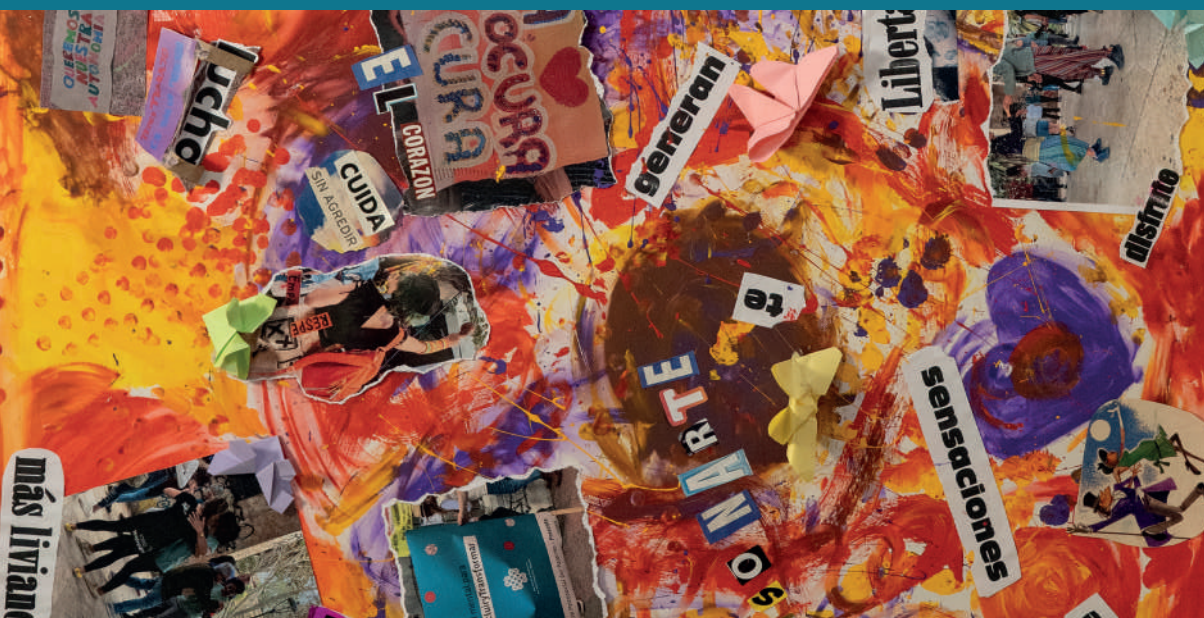


CIENCIAS SOCIALES Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: **APORTES PARA EL DEBATE**

Volumen 4

METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS, DIÁLOGO DE SABERES Y ACCIÓN COLECTIVA

Coordinación: Paula Benítez, Fiorella Ciapessoni, Cecilia Etchebehere,
F. Ferrigno, Guidahí Parrilla, Laura Zapata



**METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS, DIÁLOGO DE
SABERES Y ACCIÓN COLECTIVA**

CIENCIAS SOCIALES
Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:
APORTES PARA EL DEBATE

Volumen 4

**METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS, DIÁLOGO DE
SABERES Y ACCIÓN COLECTIVA**

Coordinación:

Paula Benítez, Fiorella Ciapessoni, Cecilia Etchebehere,
F. Ferrigno, Guidahí Parrilla, Laura Zapata



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY



UE
Unidad de Extensión
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CIENCIAS SOCIALES Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: APORTES PARA EL DEBATE

Metodologías participativas, diálogo de saberes y acción colectiva

Volumen 4

Coordinación y Consejo Editor

Paula Benítez, Fiorella Ciapessoni, Cecilia Etchebehere, F. Ferrigno, Guidahí Parrilla y Laura Zapata

Equipo docente de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio, FCS, UDELAR

Corrección de estilo: Susana Aliano Casales

Diseño gráfico e impresión: Mastergraf

Fotografía de tapa: Unidad de Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales (FCS, UDELAR)

Collage participativo en el marco del Curso de Extensión 2023.

Primera edición, 2024

©Universidad de la República

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total por medios de cualquier medio gráfico o informático sin previa autorización por escrito del editor y del autor.

Impresión y encuadernación

Mastergraf SRL

Bvar. Artigas 4678 - Tel.: 2303 4760, Montevideo, Uruguay

Depósito legal: 387.345

Comisión del Papel

Edición amparada al Decreto 218/96

ISBN: 978-9915-43-025-6

Impreso en Uruguay

Introducción	7
---------------------------	----------

APERTURA

Reflexiones sobre experiencias de extensión y diálogo de saberes en la Facultad de Ciencias Sociales (2022-2024).....	13
--	-----------

Paula Benítez, Fiorella Ciapessoni, Cecilia Etchebehere, F.
Ferrigno, Guidahí Parrilla, Laura Zapata

PRIMERA PARTE. PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PARTICIPATIVO Y DESAFÍOS PARA LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Construcción y diálogo de conocimientos en metodologías participativas: aproximación a los criterios de verdad	47
---	-----------

Maximiliano Piedracueva

(Re)pensando la práctica docente y las intervenciones territoriales....	79
--	-----------

Nicolás Armando Herrera Farfán

Experiencias situadas: metodologías feministas y participativas en extensión	99
---	-----------

Noelia Correa García, Florencia Bentancor Stíffano

SEGUNDA PARTE. METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS

La participación comunitaria en la investigación académica	121
---	------------

Mariana Aguirre Richero

El uso del audiovisual sociológico participativo para el trabajo con gremios estudiantiles en Uruguay	141
--	------------

Leonel Rivero Cancela

Consideraciones sobre la etnografía como método y enfoque para el desarrollo de la integralidad	163
--	------------

Luciana Scaraffuni

TERCERA PARTE. INTEGRALIDAD Y PROCESOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL

Hacia un Programa Integral en la Cuenca de Casavalle	181
---	------------

Ana Laura Cafaro Mango, Ismael Ibarra, Eloisa Ibarzabal, Bruno Mora, María Cecilia Piñeyro Bonifacino

La integralidad en la formación del Trabajo Social: la experiencia de los Proyectos Integrales (2011-2023)	201
---	------------

Yoana Carballo, Santiago Zorrilla de San Martín

Investigación participativa y ambiente: trayectorias, experiencias y reflexiones	215
---	------------

Carlos Santos, Ximena Lagos

Contaminación en Chuy: evolución y percepciones locales	229
--	------------

Alejandro Nieves, Camila Acosta, Fiorella Lercari, Karina Martínez, Yennifer Palomeque

La experiencia de Plataforma para Infancias y Adolescencias desde la perspectiva de actores sociales, estudiantes y docentes de la Licenciatura en Trabajo Social (2020-2023)	253
--	------------

Paula Baleato, Teresa Supervielle, Belén Franco, Lucía Dodera, Julieta Parodi, Laura Cafaro, Carla Calce, Yoana Carballo, Cecilia Elmallian, Sandra Leopold, Gustavo Machado, Dorelí Pérez

Introducción

Este libro constituye el cuarto volumen publicado por la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (UDELAR), con el objetivo de generar debate y socializar las experiencias de extensión e integralidad de la Facultad. En esta oportunidad, la publicación pone foco en las metodologías participativas en ciencias sociales y sus contribuciones en el desarrollo de la extensión universitaria, en el entendido de que existe una influencia recíproca en los procesos de conformación de prácticas de extensión a nivel de América Latina y el desarrollo de perspectivas participativas, orientadas al diálogo de saberes, la investigación-acción participativa y la educación popular.

La publicación se compone de doce artículos organizados en tres partes y una apertura inicial a partir de un artículo realizado por el equipo docente de la UEAM.

El artículo de apertura, escrito por **Paula Benítez, Fiorella Ciapessoni, Cecilia Etchebehere, F. Ferrigno, Guidahí Parrilla y Laura Zapata**, reflexiona acerca de los procesos de coconstrucción de conocimientos y diálogo de saberes, basándose en los proyectos de

Espacios de Formación Integral (EFI) y proyectos de Acciones Integrales realizados durante los años 2022-2023 y 2023-2024. De la mano con ello, el documento también explora la implementación de metodologías participativas en los procesos de trabajo, así como los retos que reconocen los equipos docentes para el fomento de la integralidad.

La primera parte, se compone de tres artículos que reflexionan sobre la “Producción de conocimiento participativo y desafíos para la extensión universitaria”. Por un lado, **Maximiliano Piedracueva** propone reflexionar acerca del diálogo entre diversas formas de conocimiento, lo que, según el autor, requiere una conceptualización, definición o delimitación de estos. Se pregunta cómo pueden dialogar los criterios de verdad de los conocimientos tradicionales con los criterios de las ciencias, para construir conocimientos de forma participativa. Concluye que el conocimiento construido mediante metodologías participativas es empírico, situado y particular.

Por otro lado, el artículo de **Nicolás Armando Herrera Farfán** reflexiona sobre métodos de enseñanza e intervenciones territoriales, especialmente en el ámbito extraáulico, teniendo en cuenta tres factores: la situacionalidad, el compromiso-acción y la transformación. En el texto, el autor refiere a la conexión inseparable entre el territorio áulico y el territorio extraáulico, resaltando los canales de comunicación que promueven los diálogos, las experiencias y las relaciones. Finalmente, el artículo se ocupa de los tres vectores mencionados y a sus tres principios fundamentales: locus, otredad y contextualidad. Reivindica el valor de la praxis colocándola como centro del quehacer pertinente y emancipador, que reconoce la otredad y proyecta un horizonte de transformación, que condensa en el concepto de utopía concreta.

Para cerrar la primera parte, **Noelia Correa García** y **Florencia Bentancor Stíffano** examinan los vínculos conceptuales entre los métodos participativos, la educación crítica universitaria y la epistemología feminista en base a dos experiencias: la coproducción narrativa para aportar a la memoria histórica del Sindicato Único de la Aguja (SUA) y el abordaje de los cuidados en cooperativas de vivienda (FUCVAM), a partir de un mapeo participativo. Ambas experiencias permiten pensar la producción de conocimiento como espacios en disputa, que habilitan y demandan la reflexión crítica, en pos de transformar la realidad social.

En la segunda parte del libro, denominada “Metodologías y estrategias participativas”, el primer artículo de **Mariana Aguirre Richero** da cuenta de una investigación llevada a cabo sobre la institucionalización de la tercera edad en Uruguay como método de cuidado. Aunque el estudio se realiza en el contexto académico, emerge y se vincula con el conocimiento comunitario acerca del tema. El artículo aborda la pertinencia de que la investigación parta de preocupaciones y del saber comunitario y la relevancia de involucrar dichos saberes en el análisis, así como de las contribuciones de promover diálogos a partir de los procesos de investigación

Por su parte, **Leonel Rivero Cancela** aborda la experiencia en el uso de la técnica audiovisual sociológico participativo (ASP) como herramienta metodológica cualitativa que permite trabajar y conectar las tres funciones universitarias en una investigación con gremios estudiantiles en relación a sus demandas, la experiencia y sentidos de la militancia estudiantil, su visión sobre problemas de la educación. El artículo aporta metodológica y teóricamente a la reflexión sobre la importancia de la integralidad en el campo de la educación, en especial de los actores educativos.

Por último, **Luciana Scaraffuni** en su artículo reflexiona sobre la relevancia y el valor de la etnografía como un enfoque colaborativo y participativo para abordar problemas relacionados con la violencia estatal, la convivencia y la seguridad. El artículo resalta la relevancia de la práctica etnográfica como un espacio crítico donde los interlocutores construyen conocimiento colaborativamente. Estas reflexiones se hacen a partir de la experiencia concreta del Grupo de Estudios sobre Violencias y Víctimas, perteneciente al Departamento de Sociología, y su trabajo en el barrio Marconi.

La tercera parte del libro cuenta con cinco artículos que reflexionan sobre experiencias concretas de “Integralidad y procesos de participación social”. En ese marco, por una parte, **Ana Laura Cafaro Mango, Ismael Ibarra, Eloisa Ibarzabal, Bruno Mora y María Cecilia Piñeyro Bonifacino** analizan el funcionamiento y la labor realizada por la Mesa de Articulación de la UDELAR en Casavalle detalla las distintas participaciones interdisciplinarias de la UDELAR en los barrios Casavalle-Marconi-Plácido Ellauri, durante 2022. El trabajo subraya la relevancia de mantener una presencia constante de la UDELAR en dicho territorio, manteniendo una conversación fluida con entidades e instituciones locales. Además, se enfatiza la importancia de reestructurar los recursos existentes para respaldar un enfoque integral.

Yoana Carballo y Santiago Zorrilla de San Martín proponen una serie de reflexiones sobre la integralidad de las funciones a partir de la experiencia de veinte años de los Proyectos Integrales (PI) de la Licenciatura en Trabajo Social. Permite dimensionar el alcance a nivel de cantidad de estudiantes, docentes y de espacios de práctica involucrados. El artículo da cuenta de las potencialidades y los desafíos, integrando la di-

mensión ética del ejercicio profesional. Concluye que si bien la integralidad se manifiesta como un principio comúnmente aceptado en la política universitaria, presenta una serie de preocupaciones aún sin resolver.

Por otra parte, **Carlos Santos y Ximena Lagos** examinan tres experiencias de EFI en el interior del país, con el propósito de rescatar algunos aprendizajes compartidos para aportar a la visión interdisciplinaria y promover el intercambio de conocimientos con los sectores populares. El artículo describe la metodología de trabajo para cada caso, sus trazos comunes y particularidades, y reflexiona, finalmente, en torno a los aprendizajes generados y las proyecciones a futuro. Las experiencias se enmarcan en la perspectiva de la ecología política y las metodologías participativas.

En lo que sigue, en el artículo de **Alejandro Nieves, Camila Acosta, Fiorella Lercari, Karina Martinez y Yennifer Palomeque** se expone el abordaje metodológico empleado por dos grupos de estudiantes de un proyecto EFI para explorar los enigmas del arroyo Chuy y comprender las percepciones de los habitantes. El artículo muestra, desde una mirada integral, los desafíos ambientales, sociales y económicos asociados al arroyo, así como posibles soluciones y estrategias de gestión sostenible para su conservación y revitalización.

Para finalizar, **Paula Baleato, Teresa Supervielle, Belén Franco, Lucía Dodera, Julieta Parodi, Laura Cafaro, Carla Calce, Yoana Carballo, Cecilia Elmallian, Sandra Leopold, Gustavo Machado y Dorelí Pérez** comparten la experiencia de colaboración entre la sociedad civil, estudiantes y docentes, que se desarrolla desde 2020, dentro del contexto de la Plataforma Infancias y Adolescencias. Esta busca fomentar la participación de la sociedad civil organizada en las políticas públicas dentro del contexto de la promoción, protección y defensa de la infancia y la adolescencia. El artí-

culo reflexiona sobre el proceso de trabajo en equipo, la implicación del estudiantado, su aporte a la generación de conocimiento y la reivindicación del tema en la agenda pública nacional.

Apertura

REFLEXIONES SOBRE EXPERIENCIAS DE EXTENSIÓN Y DIÁLOGO DE SABERES EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES (2022-2024)

Paula Benítez,¹ Fiorella Ciapessoni,² Cecilia Etchebehere,³ F.
Ferrigno,⁴ Guidahí Parrilla,⁵ Laura Zapata⁶

Resumen

La integralidad de funciones consagrada en la Segunda Reforma Universitaria (2006-2014), constituye un desafío constante para quienes formamos parte de la UDELAR y su declarada intención de contribuir al abordaje de temas y problemáticas de interés social y relevancia nacional. Dicha definición condujo a la UDELAR y a cada uno de sus servicios al

1 Docente de la UEAM.

2 Docente de la UEAM y del Departamento de Sociología (DS-FCS).

3 Docente de la UEAM y del Departamento de Trabajo Social (DTS-FCS).

4 Docente de la UEAM y del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM-UDELAR).

5 Docente de la UEAM y del Programa Integral Metropolitano (PIM-UDELAR).

6 Docente de la UEAM y del Departamento de Trabajo Social (DTS-FCS).

desarrollo de políticas y programas de extensión e integralidad de variado alcance.

El presente artículo reflexiona sobre la coconstrucción de conocimiento y el diálogo de saberes a partir de dos convocatorias impulsadas por la UEAM-FCS que, ancladas en orientaciones de nivel central, buscan impulsar la extensión e integralidad en el servicio: los EFI 2022-2023 y los proyectos de Acciones Integrales 2023-2024.

Para ello, se tomaron como insumos los informes de evaluación de las respectivas convocatorias y un relevamiento dirigido a los equipos docentes, que indaga sobre la incorporación de metodologías participativas en los procesos de trabajo, así como los desafíos que identifican para el desarrollo de la integralidad.

Palabras claves: integralidad, metodologías participativas, diálogo de saberes.

Introducción

La integralidad de funciones universitarias —enseñanza, investigación, extensión— es un componente fundamental de la Segunda Reforma Universitaria (2006-2014) en Uruguay. Dentro de esta tríada la extensión es considerada “como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, y (...) una de las herramientas de transformación de la Universidad” (Tommasino y Rodríguez, 2011, p. 21). Asimismo, enfatiza el diálogo y la colaboración entre actores universitarios y no universitarios para el abordaje de problemáticas y objetivos socialmente valiosos, de modo que:

[Resulta un] proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular (...), que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (...); que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, ge-

nerando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. (UDELAR, 2010, p.15)

Así, la extensión universitaria se constituye en vaso comunicante que habilita el intercambio y mutua influencia de la Universidad con el medio, en el espacio y tiempo que les circunscribe y conforma partes integradas de un todo. El avance hacia la perspectiva de la integralidad incluye, además de la articulación de funciones la perspectiva interdisciplinaria, el enfoque situado, interseccional y con perspectiva de transformación, así como la promoción de la integralidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en su contenido como en su forma/metodología.

Ambas construcciones —extensión e integralidad— otorgan significado e instituyen una praxis universitaria que busca apartarse de lógicas estrictamente profesionalistas, orientada por los principios que se consagran en la Ley Orgánica de 1958. Propenden al compromiso ético-político de la academia con distintos actores sociales —en especial los más postergados— instituciones y territorios, para una mejor comprensión de la realidad y su abordaje.

En este contexto, las metodologías participativas han contribuido al avance del diálogo de saberes, operando un cambio diametral en la concepción del sujeto, quien es despojado de su rol pasivo y considerado portador de conocimiento.

Contrariamente al objeto cosificado, el sujeto actúa, tiene voluntad, capacidad de reflexión y organización, y desde ese punto se contempla la idea de su participación en un sentido pleno. (Paño Yáñez, 2023, p. 124)

En este sentido, el diálogo de saberes contribuye a pensar, problematizar y desarrollar procesos que revierten la producción de conocimiento y prácticas socioeducativas con improntas de subordinación (Fals Borda, 1991; Torres Carrillo, 2019; Porto-Gonçalves, 2009).

Dentro de este marco y entendiendo al “diálogo de saberes [como] un campo de estudio interdisciplinario” (Masi *et al.*, 2019, p. 36), el presente trabajo reflexiona sobre estos procesos y la coconstrucción de conocimiento que habilitan a partir del análisis de proyectos desarrollados por distintos equipos docentes de las unidades académicas de FCS.

El artículo se propone caracterizar las convocatorias a EFI y los proyectos de Acciones Integrales sobre temas de pertinencia social, económica y cultural. Analiza las valoraciones de los equipos sobre las experiencias concretas, en relación con los desafíos para el desarrollo de la integralidad y el efectivo diálogo de saberes con actores sociales e institucionales. A tales efectos, se utilizan como fuentes primarias: evaluaciones anuales de EFI (2022 y 2023), un cuestionario autoadministrado a los equipos que desarrollan propuestas en el marco de las convocatorias EFI (2022-2023) y Acciones Integrales (2023-2024), y la sistematización de reflexiones de un espacio de intercambio con actores sociales e institucionales que tuvo lugar en las IV Jornadas de Extensión e Integralidad de FCS desarrolladas en el año 2023.

Propuestas desarrolladas en el marco de convocatorias de la UEAM (2022-2024)

A continuación se presenta una breve caracterización de las dos convocatorias objeto de análisis y reflexión.

Los EFI son propuestas dirigidas a estudiantes del ciclo inicial y del ciclo avanzado de todas las licenciaturas de FCS,⁷ que a partir de la función de enseñanza desarrollan experiencias de extensión, actividades en el medio y/o investigación. Abordan contenidos específicos de una asignatura mediante un fuerte anclaje en la realidad concreta, en vínculo con actores sociales y territorios. Tienen como cometido contribuir a la resolución y al abordaje de problemáticas socialmente relevantes, al tiempo

7 Trabajo Social, Sociología, Ciencia Política, Desarrollo.

que habilita la reflexión sobre las formas de producción del conocimiento y su capacidad de comprender la realidad.

Así, los EFI:

Son ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados. Las prácticas integrales promueven la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o problema. (UDELAR, 2010, p. 9)

Los EFI son una de las principales políticas desarrolladas por la UEAM desde el año 2010, se instrumentan mediante convocatorias anuales y han experimentado un crecimiento cuantitativo y cualitativo en el correr de sus ediciones. Actualmente presenta dos modalidades: autoidentificación y solicitud presupuestal. La primera está dirigida a equipos docentes con interés en reconocer sus propuestas como integrales, por desarrollar prácticas de intervención y/o investigación, y que no requieran apoyo financiero para su implementación. Esta modalidad permite dar visibilidad al trabajo que desarrollan diferentes equipos docentes, al tiempo que promueve el apoyo y articulación con la UEAM y otros espacios universitarios. A su vez, habilita a los estudiantes a acreditar actividades que no están contempladas en los créditos de los respectivos cursos a través de la propuesta “Asignación de créditos a Espacios de Formación Integral Extracurriculares”.⁸

La segunda modalidad brinda apoyo económico a los equipos docentes en los rubros de gastos, inversiones y sueldos,

8 Disponible en: <<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2022/05/Orientaciones-para-la-asignacion-de-creditos-a-Espacios-de-Formacion-Integral-extracurriculares.pdf>>.

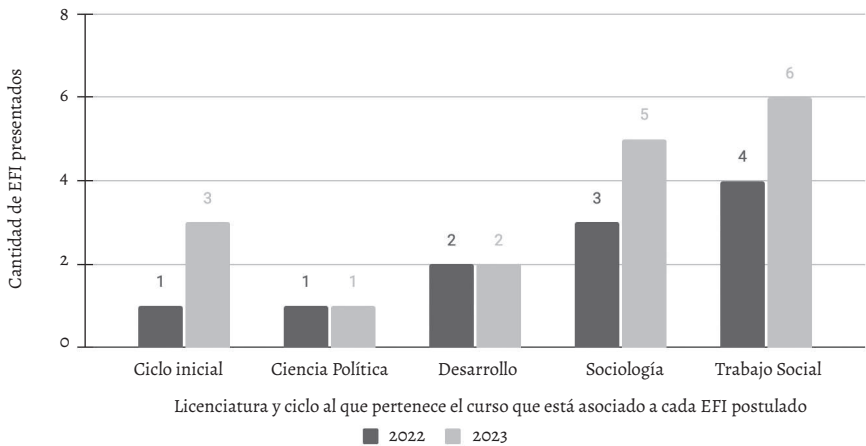
para actividades semestrales, anuales o bienales, para EFI que cuenten con cuatro o más ediciones.

En cuanto a la convocatoria a “Acciones integrales en temas de pertinencia social, económica y cultural 2023-2024”, tiene por antecedente la “Plataforma de trabajo para el desarrollo de la integralidad en FCS” de los años 2020, 2021 y 2022, implementada en contexto de pandemia COVID-19. Busca promover propuestas integrales e interdisciplinarias que abordan problemáticas con pertinencia social, junto a la participación activa de sectores de población, actores sociales e institucionales; cuenta con financiación en el rubro sueldos, gastos e inversiones. Los equipos docentes que presentan propuestas suelen contar con trayectoria de trabajo previa, lo que transforma a la convocatoria en una herramienta para la continuidad de procesos acumulados en el tiempo, fortaleciendo el componente de integralidad. Respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se encuentran estructurados necesariamente con una asignatura y habilitan diversos formatos, lo que redundante en un mayor involucramiento, flexibilidad y autonomía para la confección del trayecto formativo.

Breve caracterización de las propuestas

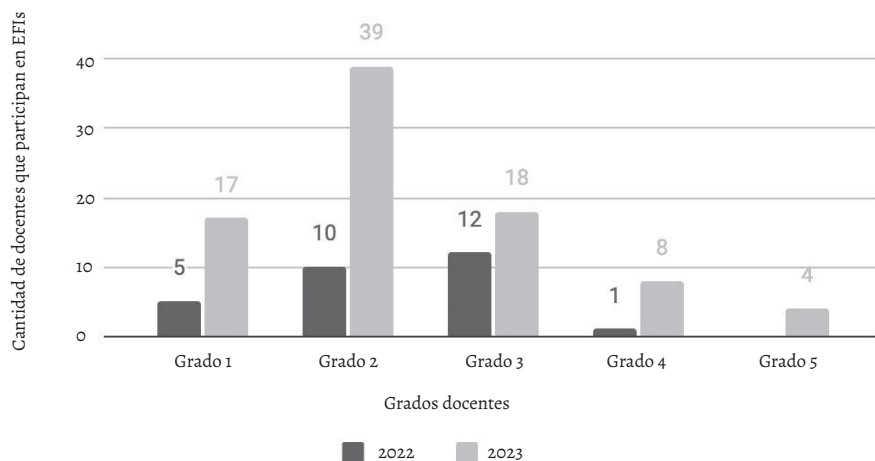
Para el caso de los EFI, los datos revelan y confirman una evolución significativa en la cantidad de participantes —universitarios y extrauniversitarios—, la diversidad de actividades desarrolladas y los territorios abordados. Se aprecia un aumento en la cantidad de propuestas, que pasan de 11 a 17 en el período 2022-2023; a su vez, en este último año se reportan 8 primeras ediciones, lo que daría cuenta de una ampliación del alcance e interés por la convocatoria entre los equipos docentes de FCS.

Gráfico 1. Cantidad de EFI por licenciatura y ciclo en 2022 y 2023



Fuente: Elaboración propia basada en el formulario de evaluación de equipos docentes.

En adición, se identifica para el período un incremento significativo en el número de docentes —con cargos en FCS— que desarrollan EFI, que pasan de 28 a 86. En el año 2023 se incrementa la participación de grados 4 y 5, y se registra un aumento significativo de asistentes —grado 2— con respecto a 2022.

Gráfico 2. Participación de docentes por grado en 2022 y 2023

Fuente: Elaboración propia basada en el formulario de evaluación EFI.

Cabe mencionar, además, la participación de docentes de otros servicios y programas integrales de la UDELAR que también crecen, principalmente a partir de colaboraciones con Programa Integral APEX Cerro, Programa Integral Metropolitano (PIM), Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

La cantidad de estudiantes involucrados también mostró un aumento significativo (96,36%), pasando de 440 en 2022 a 866 en 2023. Ello revela un mayor alcance y participación estudiantil en este tipo de propuestas. Actualmente los EFI reciben estudiantes de todas las licenciaturas de la FCS y de otros servicios de las distintas áreas de la UDELAR.

En relación con estos incrementos, dos consideraciones deben realizarse. La primera refiere al contexto de emergencia sanitaria por COVID-19, que pudo repercutir en la presentación de menos propuestas durante 2022 y, posteriormente, motivó a retomar el trabajo con el medio y los actores extrauni-

versitarios en 2023. La segunda refiere a la implementación del Nuevo Estatuto de Personal Docente, que reconoce y exige explícitamente la incorporación de actividades de extensión y relacionamiento con el medio como parte integral de las tareas. Lo anterior motiva el acercamiento y desarrollo de propuestas por parte de nuevos docentes vinculados anteriormente a la enseñanza e investigación.

Las temáticas tratadas en los EFI también se diversifican durante el período analizado. En 2022 se incluyen áreas temáticas como alimentación, educación, vivienda, violencia policial y seguridad, infancias y adolescencias, vejez, ambiente, sustentabilidad y desarrollo, feminismo y diversidad sexual, metodología de la intervención. Para el año 2023 se incorporan nuevas temáticas como arte, cultura y patrimonio, ciudadanía, mundo del trabajo, hábitat y territorio, salud mental, convivencia y seguridad social. Cabe destacar que son varios los equipos que históricamente postulan a la convocatoria y desarrollan un trabajo sostenido en el tiempo. Acumulado que muchas veces cimienta nuevas experiencias y que, aunque con distinta denominación, nuclea a docentes con trayectoria en el área. Al mismo tiempo, estos procesos habilitan la ampliación del abordaje temático incorporando nuevos actores, nuevos territorios y articulaciones, en un doble movimiento que reconoce y expande los horizontes de posibilidad de las experiencias.

Unido a lo anterior, a lo largo del tiempo los EFI han desarrollado su trabajo en articulación con instituciones estatales, sindicatos, liceos y escuelas públicas, redes territoriales, colectivos y organizaciones sociales. En tal sentido y aunque se registra un incremento de los actores o contrapartes extrauniversitarias, sus características se han mantenido. En los últimos años los EFI amplían su radio territorial y desarrollan experiencias en el interior del país, en departamentos como Salto, Río Negro, Canelones, Rocha, Maldonado, Rivera, Tacuarembó y Durazno. Dato relevante, si se atiende al hecho de que históricamente han estado circunscritos a la capital y al área metropolitana.

Al ser consultados por las motivaciones para la presentación de propuestas, los equipos manifiestan: “fortalecer la comprensión”, “incentivar la apropiación de temas por medio de prácticas de extensión y actividades en el medio”, “potenciar el diálogo con actores sociales”, “visibilizar y trabajar temáticas desde una perspectiva interseccional y el diálogo de saberes”, “desarrollar la integralidad de funciones”, “generar una experiencia formativa interdisciplinaria y relacionada con la realidad social”. Además, destaca la búsqueda continua de “aunar con coherencia” la enseñanza con prácticas de extensión e investigación y “consolidar” el abordaje de temáticas con pertinencia social y grupos de trabajo.

De lo anterior se desprende el interés por generar propuestas de enseñanza-aprendizaje innovadoras, dimensión relevante para pensar los EFI como dispositivos pedagógicos. En palabras de los equipos, se busca la “integración de docentes, estudiantes de grado y posgrado”, así como “mayor involucramiento de estudiantes”, “fortalecer la comprensión e incentivar la apropiación de aportes conceptuales mediante su integración [de los estudiantes] a la dimensión práctica”, “que [los estudiantes] incorporen formas de acercamiento a actores sociales relevantes [para el] necesario aterrizaje de las temáticas teóricas”.

Respecto a los proyectos de Acciones Integrales, comparten y profundizan varios aspectos que los EFI presentan. Estos se inscriben y trabajan desde la perspectiva de la integralidad pero, al tratarse de propuestas con mayor duración, existe particular énfasis en la construcción y el abordaje de demandas junto a los actores involucrados y en diversos territorios.

Para el período 2023-2024 se desarrollaron tres propuestas. La primera, “Familia y pandemia: la experiencia de niños y adolescentes en barrios populares de Montevideo y Salto”, se desarrolla a impulso del Departamento de Trabajo Social (DTS-FCS), en articulación con el CENUR Litoral Norte. Tiene por objeto conocer y analizar las vivencias de infancias y adoles-

cencias en contexto de pandemia y la evaluación de sus impactos en conjunto con instituciones referentes.

La segunda propuesta, titulada “La puesta en marcha de UPM 2 en el corredor de la ruta 5. Abordaje integral de las infraestructuras viables desde los estudios del desarrollo”, tiene origen en un equipo docente de la Licenciatura en Desarrollo (LED-FCS) que articula con el CURE Maldonado y el CENUR Noreste. Propone un abordaje integral de los impactos y alertas socioambientales aparejados por la obra del ferrocarril central y otras infraestructuras viales asociadas a UPM2. Ello a través de un trabajo multiactoral que involucra a UPM, organizaciones sociales ambientalistas, centros comerciales, grupos de productores, sindicatos y autoridades locales de cuatro localidades afectadas: Pueblo Centenario, Sarandí Grande, Cardal y Montevideo.

Finalmente, la propuesta “Ruralidades, trabajo y desigualdades sociales desde una perspectiva de género y generaciones” se desarrolla desde un equipo docente radicado en el Departamento de Sociología (DS-FCS) y busca contribuir a la comprensión de las desigualdades sociales en territorios y comunidades rurales del departamento de Canelones —Joanico, Villa Arejo, San Antonio— desde la intersección género/generaciones, al tiempo que promover el fortalecimiento de procesos colectivos. El proyecto fue financiado en dos ediciones y desarrolló actividades extracurriculares acreditadas por 38 estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación del ciclo inicial.

Cada proyecto articula con cátedras, servicios universitarios, territorios y actores sociales e institucionales diversos, lo que habilita por su propia constitución, procesos interdisciplinarios y de diálogo de saberes muy potentes, al mismo tiempo complejos, por los tiempos, intereses y expectativas diversas. Asimismo, articulan con propuestas de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), lo que fortalece y amplía el trabajo en las temáticas.

Es de destacar que las propuestas cuentan con un acumulado y experiencia previa —de larga data en algunos casos— sobre la temática, en territorio y con actores sociales bajo diversos formatos, lo que daría cuenta de que la convocatoria de la UEAM —junto a otras de las sectoriales— permite canalizar, apoyar y potenciar el trabajo que los equipos ya realizan, al tiempo que amplía posibilidades. Al igual que los EFI, los proyectos de Acciones Integrales mantienen una fuerte vinculación con la enseñanza, alimentan y actualizan diversas propuestas curriculares de grado, y son plataformas para la intervención y la investigación.

Varias de las experiencias que se desarrollan bajo el formato de EFI y Acciones Integrales articulan o son parte de los Proyectos Integrales (PI) y Seminarios Temáticos de las Licenciaturas en Trabajo Social y Sociología, respectivamente, módulos esenciales para la formación preprofesional. Dato relevante que reivindica los aportes de la extensión como proceso de formación integral de profesionales e individuos críticos.

El diálogo de saberes a través de las experiencias EFI

Resulta interesante recuperar la noción que presenta Freire (2012) respecto del “diálogo y su esencia”. El diálogo como tal revela a la palabra, cuyos elementos constitutivos y en íntimo vínculo son acción y reflexión, dicho de otra manera, praxis. De acuerdo con esta definición, toda palabra auténtica, verdadera, implica transformación del mundo, en contraposición a la palabra banal, alienada y alienante que niega su dimensión activa recayendo en mero verbalismo, y la palabra que al disminuir o abandonar la reflexión se constituye en mera acción, mero activismo.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen. (Freire, 2012, p. 88)

En esta misma línea, el autor continúa:

[existir] humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (Freire, 2012, p. 88)

Lo anterior equivale a afirmar que la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho de todos, puntapié para la reivindicación, al tiempo que invitación para el encuentro genuino entre sujetos arrojados al mundo, mediatizados por él y dispuestos a transformarlo. El diálogo se constituye en exigencia existencial, un acto de afirmación del sujeto, de creación y recreación.

El objetivo es diseñar dispositivos que abran posibles caminos para un diálogo genuino que se aparte de la imposición, desafiando de este modo una pedagogía “sin sentido”, de ser instrumento maniqueo de conquista, sustantivo sólo pertinente si se aplica a la “conquista del mundo” desde una perspectiva de emancipación.

Puede afirmarse que los EFI como dispositivos pedagógicos promueven el diálogo y junto a este, los procesos de enseñanza-aprendizaje integrales en sentido amplio y en toda su densidad. Adhiriendo a la concepción del diálogo como afirmación del sujeto, los EFI pueden habilitar la distribución del saber/poder entre los partícipes del acto educativo, o al menos permite su disputa, siendo este un potencial radical. Al habilitar a todos, participar, pronunciar, discutir, se reconoce y legitima la existencia del otro y, yendo más allá, su capacidad de praxis. El EFI reivindica, afirma este componente humano y crea condiciones para su desarrollo —tal el espíritu que anima la política más allá de constreñimientos de orden material o administrativo—.

Los equipos identifican cambios significativos en el vínculo pedagógico docente-estudiante y estudiante-estudiante, “se han generado espacios más amenos para el intercambio, con protagonismo en el interés estudiantil”; elemento que se des-

taca por ser objetivo explícito de los EFI, lo que permite afirmar su cumplimiento. Tal movimiento también se plantea para el vínculo con actores sociales y referentes institucionales. En otras palabras, “consolidan una dinámica horizontal que habilita la participación de los distintos integrantes del área o vinculados a proyectos puntuales, independientemente de su formación o trayectoria”. Este componente resulta central, puesto que recupera el sentido de bidireccionalidad y permite avanzar en una relación política de igualdad.

Los aportes freireanos que plantean procesos educativos donde “todos enseñan y todos aprenden” parecen ser parte de las experiencias, dando lugar a una perspectiva de enseñanza problematizadora que involucra a los temas abordados, actores con los que se articula y produce conocimiento, las perspectivas teórico-metodológicas desplegadas y la propia concepción del acto educativo. Amplían el aula y promueven, junto al involucramiento estudiantil, el aprendizaje significativo, eliminando divisiones estancas, deconstruyendo la perspectiva bancaria, con un fuerte componente reflexivo sobre las experiencias que apelan a la retroalimentación constante teoría-práctica (Etchebere *et al.*, 2020).

La horizontalidad en el relacionamiento entre docentes, estudiantes y actores extrauniversitarios se destaca en las evaluaciones de proceso, dando lugar a nuevas preguntas sobre los temas y problemáticas que se trabajan, generando nuevos acuerdos para su abordaje, también para explorar aristas hasta entonces no consideradas. En efecto, es la potencialidad del encuentro, de las múltiples miradas, del diálogo democrático lo que permite procesos de generación de conocimiento novedosos y pertinentes para las partes involucradas y con impactos potenciales para la sociedad en su conjunto.

Algunas expresiones que se destacan por parte de los equipos son: “vuelve mucho más fluido el diálogo y potencia el trabajo”, “hay una mayor confianza”, “[la] dinámica horizontal (...) habilita la participación”, “los vínculos se han transformado y solidificado”.

Aparece reiteradamente la palabra “cercanía” y/o “proximidad” —entre los involucrados en la experiencia, más allá de su rol, trayectoria y formación— también con el territorio y sus dinámicas. Todo ello en contraposición a los espacios de formación tradicionales —estrictamente áulicos— de transferencia de información con énfasis en la comunicación unidireccional. El mayor conocimiento y seguimiento de la formación estudiantil, así como el acompañamiento de procesos que trascienden el componente estrictamente académico —aunque lo afectan—, que generan mayor sentimiento de pertenencia, es otro punto que los equipos destacan.

Lo anterior hace de experiencias con mayor sentimiento de pertenencia, que sostienen la participación de sus integrantes, quienes, a su vez, a través del tiempo pueden cambiar de rol, por ejemplo, transitar de estudiante a egresado o incluso a docente —posibilidad que se coloca e incluso registra entre los equipos—.

Respecto de los aportes formativos, los equipos destacan que las experiencias integrales promueven en los estudiantes capacidades para afrontar problemas concretos, considerando a otros actores y espacios para su abordaje y/o resolución. La emergencia de nuevas preguntas motiva procesos novedosos que, apreciados como tales, contribuyen a cambiar el prisma con que se analiza la realidad. El movimiento que propicia la experiencia permite nuevos ángulos para la intervención e investigación. Unido a lo anterior, la dinámica que se habilita abona la conformación de nuevos equipos y proyectos con distintos énfasis, vinculados a la investigación o actividades en el medio. Por lo general, las experiencias son bien evaluadas por los participantes —sean estudiantes, actores sociales o docentes— que las consideran enriquecedoras.

Otro aspecto que se destaca es la atención a la perspectiva de la interdisciplinariedad, que se expresa en la conformación de los equipos docentes, tanto de EFI como especialmente de Acciones Integrales, así como en el perfil de estudiantes que

reciben variada formación dentro de la FCS y de otros servicios universitarios.

Ontológicamente indisciplinada y compleja, el abordaje de la realidad reclama diversidad de aproximaciones, la interacción efectiva de múltiples disciplinas en contraposición a la lógica de fragmentación e hiperespecialización actual, donde prima una estructura universitaria positivista, organizada en áreas de conocimiento, cátedras y departamentos.

En síntesis, en las experiencias EFI de la FCS se destaca el interés, la intención de desandar el camino de la mera instrucción e incorporar —o al menos acercarse a— una perspectiva de enseñanza no bancaria, que en cierta forma el dispositivo habilita. La concepción ontológica del EFI contiene en sí la potencia para ello, introduce un giro epistemológico y metodológico en la formación profesional, redimensionando las funciones universitarias y el acto educativo junto a las relaciones de poder que en él se expresan.

El diálogo de saberes se esgrime en componente central de la integralidad, implica reconocimiento de un otro, de su forma de ser y estar en el mundo, de su experiencia vital y conocimiento; la horizontalidad en el vínculo y la coproducción resultan imposibles sin la habilitación del diálogo genuino, de allí el sustantivo giro que propone la perspectiva de la integralidad.

Integralidad, metodologías participativas y coconstrucción de conocimiento

Como ya fuera mencionado, un primer componente —obligado— en la conceptualización de integralidad⁹ refiere a la articulación de funciones y la coconstrucción de conocimiento misma, que cobra sentido en la concepción teórica y metodología que se define utilizar. En este marco la referencia a la

9 Aspectos constitutivos del concepto de integralidad (Rectorado, 2009): integración de las funciones universitarias, perspectiva interdisciplinaria, intencionalidad transformadora de la intervención, concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en contenido como metodologías, enfoque territorial e intersectorial en la intervención.

producción situada y pertinente es ineludible, lo mismo que el diálogo de saberes y la interdisciplina. Cuestiones que afectan intrínsecamente la investigación e intervención, es decir, “cómo” se produce el conocimiento, “con quiénes” y “para qué”.

A continuación se presentan las distintas metodologías utilizadas por los equipos, el aporte específico de las metodologías participativas y los desafíos que su implementación reviste. Todo ello en relación al diálogo de saberes, el rol de los actores extrauniversitarios en la (co)construcción de conocimiento y los aportes pedagógicos de las propuestas.

Al respecto, Sarachu (2012) problematiza el sentido de las prácticas integrales y plantea ¿qué investigar?, ¿para qué desarrollo? Y propone:

La investigación acción para el desarrollo centrado en las personas y la realización de sus necesidades mediante la generación de formas de satisfacción colectiva constructoras de autonomía. Se trata de una investigación que es a su vez intervención orientada a la organización y movilización de los sujetos participantes. (p. 19)

En esta misma línea incorpora el componente político del accionar universitario, que debe orientarse a la búsqueda colectiva de ampliación de la autonomía de los sujetos y el desarrollo de sus capacidades. Pese a los obstáculos de diverso orden, este movimiento instituyente habilita desplazamientos posibles, deseados y a veces logrados por la institución universitaria (Kaplún, 2014). Insistir en este sentido resulta una tarea ardua pero necesaria.

Como complemento, los aportes de María Teresa Sirvent (2019) ayudan a pensar los procesos de investigación en el marco de las convocatorias que se analizan. La autora señala las particularidades de la investigación en ciencias sociales con centralidad en sus desafíos pedagógicos; a su vez, tematiza los cruces de la investigación con la enseñanza, otorgándole sentidos singulares en el contexto sociohistórico latinoamericano. Así, la autora plantea “[los actuales] parámetros y criterios de

evaluación no están orientados a la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico” (Sirvent, 2019, p. 156), lo que se resignifica para América Latina, donde existen tensiones sociales y académicas en la búsqueda de una sociedad más justa y, en correspondencia, una ciencia emancipadora (2019).

Esta realidad presenta algunos desafíos epistemológicos y metodológicos a la hora de investigar y de enseñar a investigar. Desafíos que, según la autora, no se encuentran en la formulación de preguntas estrictamente, sino en qué medida al responderlas logramos conectar con la realidad sociohistórica en que se producen. Lo que permite superar una “mirada contemplativa o meramente técnica y concibiendo la investigación como herramienta de transformación social” (Sirvent, 2019, p. 162).

Empero, no es suficiente con observar y analizar el contexto, es necesario estimular una mirada crítica de la realidad que cuestione las certezas. Desafiar lo que se sabe sobre un tema, lo que ya está investigado sobre él, encontrar nuevas preguntas e inquietudes, habilita una mirada crítica sobre el contexto de surgimiento y la situación problemática de interés.

En esta misma línea, Sarachu (2012) coloca algunas estrategias desarrolladas desde las prácticas integrales, que retoman el legado de Fals Borda (1991): investigación colectiva basada en la definición de temas y objetos de investigación, estrategias de recolección y análisis de información colaborativa y producción grupal, recuperación crítica de la historia, valorización de la cultura popular, producción y difusión de nuevo conocimiento, “programas interfase” integrados por universitarios y actores sociales orientados a la construcción de proyectos colectivos contribuyendo a su viabilidad y organización.

Tales aportes obligan a precisar las preguntas, al tiempo que afinar estrategias para avanzar en la producción de conocimiento desde la perspectiva de la integralidad: ¿cómo estimular una mirada crítica o desnaturalizar lo que se sabe sobre determinado tema? La respuesta, al mismo tiempo simple

y compleja, remite a una profunda conexión con los sujetos y la realidad sociohistórica que se investiga. Los EFI y proyectos de Acciones Integrales contienen esta potencia. En definitiva, profundizan propuestas pedagógicas que estimulan la mirada crítica sobre la situación-problema. Al respecto “[la] situación problemática se torna también procedimiento metodológico y estrategia didáctica” (Sirvent, 2019, p. 166).

El modo de praxis participativo se vincula íntimamente a la participación efectiva y concreta de los sujetos —investigadores, organizaciones, sujetos— en todas las decisiones y etapas del proceso de investigación y en la construcción colectiva del conocimiento científico buscando transformar la realidad en pos de una sociedad más justa.

La noción de praxis (...) concibe entonces la relación sujeto-objeto en el proceso de producción del conocimiento científico como una relación dialéctica de activa transformación mutua que presupone un compromiso activo del objeto de conocimiento en la construcción colectiva de conocimiento científico. (Sirvent, 2019, p. 180)

En sentido amplio, las metodologías participativas en ciencias sociales pueden definirse como prácticas que buscan acceder a la realidad de sectores sociales vulnerados a través del diálogo de los distintos saberes en pos de la transformación social. Este es el amplio paraguas desde donde se propone el análisis de las experiencias. Estas —EFI y Acciones Integrales— en general procuran la participación de referentes/actores sociales en la definición y construcción de las propuestas y metodologías a desarrollar, la planificación, el seguimiento y la evaluación conjunta, así como la cocreación de conocimientos.

En este sentido, las principales metodologías utilizadas por los equipos son:

Metodologías utilizadas por EFI (participativas, cualitativas y cuantitativas)	Metodologías utilizadas por proyectos de Acciones Integrales (participativas, cualitativas y cuantitativas)
Registro fotográfico	Espacios recreativos y técnicas proyectivas con infancias y adolescencias
Encuestas y entrevistas	Observación
Observación participante	Participación en acciones cotidianas de los espacios
Talleres y foros	Sondeos
Grupos de discusión	Entrevistas individuales y colectivas
Teoría del cambio y Design Thinking	Talleres de diálogos de saberes
Mapeos participativos de actores	Encuentros de estudio y planificación internos
Método y enfoque etnográfico	Talleres participativos en la comunidad
Análisis espacial	Actividades de sensibilización
Mate del mundo/café del mundo	Cartografía participativa
Registros y devoluciones compartidas	Diagnóstico comunitario
Construcción participativa de la demanda	Talleres de devolución de resultados
Técnicas de diseño y ejecución de proyectos	
Recorridas conjuntas	

De lo anterior se desprende que los equipos de EFI y Acciones Integrales utilizan metodologías participativas —en diverso grado—, así como una diversidad de estrategias cualitativas no estrictamente participativas, pero que aportan a procesos de este tipo. Ello responde a cierta plasticidad del concepto y las estrategias desarrolladas, que habilitan interpretaciones diversas de su contenido y forma. No obstante, resulta necesario, más allá del tipo de metodología empleada, ahondar en *cómo* esta se implementa y *por qué* es entendida como participativa, aunque en *definición* no necesariamente lo sea.

Para el caso de los EFI, por su propia naturaleza curricular, tienen foco en los procesos de aprendizaje estudiantil, destaca allí el componente pedagógico que les anima y estructura. Para el caso de Acciones Integrales, pese a no estar necesariamente vinculadas a cursos, se destaca el interés y esfuerzo por desarrollar procesos de intervención e investigación con metodologías que involucran activamente a los actores sociales con que se trabaja. La cocreación de conocimientos aparece como horizonte declarado de todas las propuestas, su grado de concreción efectiva varía según el caso y las circunstancias particulares que les atraviesan. Varios de los equipos mencionan explícitamente que los actores propusieron cambios, discutieron resultados, ampliaron la propuesta y acciones.

En tal sentido y siguiendo a Sarachu (2012), son múltiples los desafíos que se desprenden de la evaluación de las experiencias. En primer lugar, surge la necesidad de favorecer condiciones para avanzar en el carácter participativo de los procesos y en la socialización del conocimiento. Esto como forma de generar aprendizajes genuinos, donde las partes involucradas se apropien del conocimiento coconstruido.

La participación democrática y constante a lo largo de todo el proceso resulta clave para el éxito de la experiencia, lo que implica esfuerzos/movimientos, diálogo/negociación entre las partes involucradas y un deseo genuino de trabajo conjunto. La construcción de conocimiento y su apropiación deben garantizarse a través de mecanismos participativos y de contralor que permita a cada una de las partes —en especial, los actores extrauniversitarios—una participación real y no sólo fáctica, un aporte sustantivo a las problemáticas que aquejan a determinado sector, colectivo, organización y/o territorio, y para ello es inapelable la consideración del otro como sujeto, de sus saberes y experiencias. Avanzar en este sentido requiere de una constante vigilancia epistemológica y metodológica, que amplíe las posibilidades de realización en el marco de procesos colectivos.

La construcción de conocimiento supone diálogos, consensos, conflictos; resulta un camino plagado de desafíos teóricos, metodológicos, afectivos, existenciales, que dan cuenta de la complejidad de lo social. Asumirlo es tarea difícil aunque infinitamente preferible a negar la posibilidad de construir desde y con la diferencia, el intercambio que enriquece y legitima —más allá de lo académico— el proceso y los resultados que se puedan obtener. Por lo anterior, se ratifica la importancia de la participación democrática desde las primeras fases de investigación que promueven su revisión, la toma de decisiones, los acuerdos previos, etc. (Masi *et al.*, 2019, p. 36), reconociendo al mismo tiempo las relaciones complejas, dinámicas y cambiantes que componen los colectivos sociales (Paño Yáñez, 2023, p. 124).

Más allá de los resultados, el espíritu que nutre el trabajo de los equipos y el desarrollo de las experiencias da cuenta de esta preocupación central; reconocimiento que resulta neurálgico para asumir el desafío y propiciar una mayor y mejor integralidad en el servicio.

Desafíos como posibilidades

Los desafíos que se identifican para el desarrollo del diálogo de saberes son múltiples. Resulta relevante y potente su consideración, a modo de echar luz sobre las dificultades y posibilidades que anidan en los procesos descritos.

Un primer desafío que destacan los equipos refiere a no contar con condiciones estructurales adecuadas —personal, presupuesto, horas extraáulicas, valorización simbólica en relación con la tarea docente— lo que repercute directamente en la posibilidad de sostener y profundizar el vínculo con actores extrauniversitarios y la inserción territorial de las experiencias.

Otro desafío, unido al anterior, es la tendencia al *proyectismo*, la dinámica instaurada y hasta ahora pobremente combatida —pese a los esfuerzos a nivel central y de la UEAM— de postulación constante a convocatorias de financiamiento limi-

tadas en el tiempo y de escaso presupuesto. Esto condiciona, más allá de las intenciones y el espíritu original de las propuestas, su ejecución concreta, la generación y consolidación de vínculos, la posibilidad de sistematizar experiencias, la generación de trabajo conjunto y acumulativo.

Las posibilidades del “pensar y hacer” se encuentran condicionadas por la dinámica cortoplacista que impone la institución, sin desmedro del sostén que puedan garantizar los propios equipos. Lo anterior trae consigo expectativas que no siempre se logran colmar y son fuente de fricciones entre las partes involucradas. Asimismo, evidencia la dificultad de romper con la tendencia asistencialista y verticalista que la universidad —muchas veces— reproduce y extiende a los actores sociales, asumiendo “el saber” y ser portadora de “la verdad”, frente a un otro despojado o con menores posibilidades de conocer y resolver sus propios problemas. En tal sentido, retomar la lógica de autogestión como componente de la extensión e integralidad de funciones resulta esencial, la misma que el movimiento estudiantil reclamó y reclama como constitutiva de la universidad pública (Etchebehere *et al.*, 2020).

Resulta interesante, a su vez, la preocupación en torno al extractivismo académico, riesgo muchas veces presente, aunque no necesariamente atribuible a la intención de los equipos, sino a las exigencias, los tiempos y las dinámicas académico-institucionales que atentan contra los procesos sociales en que se participa e interviene. Ello obliga a priorizar objetivos que responden a la lógica universitaria que condiciona —las más de las veces— la continuidad del trabajo, que exige metas, alcances, mostrar que se “hizo algo”, para así apelar a nuevas convocatorias. Lógica que, de no contenerse, puede contradecir el espíritu original de las propuestas y el sentido político de la extensión e integralidad críticas. Lógica, no obstante, necesaria para sostener y desarrollar procesos en el tiempo, a falta de políticas institucionales de mediano y largo plazo, a nivel central y de los servicios. Esto descubre la necesidad de avan-

zar en condiciones institucionales y presupuestales para el mejor desarrollo de las experiencias.

Pese a lo anterior, la articulación interinstitucional e interdisciplinaria y la planificación cuidada de las propuestas permiten sostener —en el escenario actual y con las herramientas disponibles— procesos y generar un acumulado de trabajo que redunda en más y mejores formas de enseñanza, investigación y extensión.

Como se demostró en apartados precedentes, los equipos docentes continúan su apuesta a formatos integrales novedosos, al igual que la convocatoria a EFI y Acciones Integrales contribuyen a materializar. Al respecto, al ser consultados sobre qué aspectos atender para la promoción del diálogo de saberes y la coproducción de conocimientos, los equipos realizan algunas sugerencias.

Entre ellas se destaca la necesidad de mayor presupuesto para el desarrollo de proyectos, especialmente destinados a la generación de horas docentes y a sostener el vínculo con actores extrauniversitarios en territorio. La cogestión de fondos se plantea como propuesta concreta. Por otra parte, se demandan instancias formativas de carácter permanente destinadas al cuerpo docente y a estudiantes de la FCS, en relación con componentes conceptuales y metodológicos de extensión e integralidad. Demanda que la UEAM identifica como recurrente y a la que ha dado respuesta por medio de nuevos cursos integrales de grado y pasantías estudiantiles de extensión, cursos de formación docente sobre sistematización de experiencias y metodologías participativas, espacios de intercambio académicos.

En esta misma línea, surge también el interés por la generación de espacios regulares de intercambio que habiliten articulaciones entre equipos, cátedras y unidades académicas de la FCS, de esta con otros servicios y Programas Plataforma de la UDELAR, así como con actores sociales e institucionales. Esto, además de socializar las experiencias existentes y generar otras nuevas, podría constituirse en un espacio de reflexión en torno al quehacer universitario.

También la difusión de las experiencias se identifica como arista a reforzar, de modo de dar mayor visibilidad al trabajo que realiza la FCS en múltiples territorios y con diferentes actores. Lo anterior incluye, aunque desborda, la celebración de instancias académicas en facultad y demás espacios académicos, con especial énfasis en actividades extramuros de la universidad. La apelación a diferentes medios también es una demanda que expresan los equipos, innovar en formas atractivas de difusión y promoción de las propuestas.

Otra sugerencia es la incorporación de la perspectiva de integralidad en los cursos de grado de la FCS. Esta demanda resulta significativa y pertinente, al tiempo que descubre la dificultad existente en la facultad para una efectiva incorporación —teórica y práctica— de este componente fundamental de la formación universitaria. Otra de las sugerencias que avanza en esta línea es la posibilidad de generar “aulas abiertas” dentro y fuera de la FCS, cuidando de no caer en una perspectiva meramente difusionista.

En cuanto a aspectos operativos, se propone la creación de una base de datos pública y un calendario que incorpore y difunda las actividades que desarrollan los EFI y junto a qué actores/sujetos. Lo anterior podría conducir a un círculo virtuoso entre mayor difusión, más espacios de intercambio y formación, y mayor participación —docente y estudiantil en propuestas integrales—.

Por último, pero no menos importante, la consolidación de trayectorias de trabajo, en íntimo vínculo con la generación de Itinerarios de Formación Integral (IFI) para el estudiantado, es otra idea que se reitera entre los equipos. Unido a ello apostar a un mayor reconocimiento de las experiencias a nivel central y del servicio, de modo que el acumulado desborde los centros y se articule con iniciativas de la universidad en su conjunto.

En tal sentido, promover grupos docentes estables e interdisciplinarios, que desarrollen trabajo en territorio, en vínculo con actores concretos y en torno a temas de interés social es el norte al que deben aspirar las políticas de extensión e integra-

lidad. Desde la UEAM se entiende que las convocatorias descritas, aún con dificultades, avanzan en este sentido.

La mirada de los actores sociales e institucionales vinculados a propuestas integrales

Para complementar el análisis desarrollado e incorporar la mirada de los actores extrauniversitarios, se retoman insumos del conversatorio “El vínculo con los actores sociales en debate: ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? Resignificando las preguntas clave”, realizado en las IV Jornadas de Extensión e Integralidad de la FCS (2023). Estos dan cuenta de algunos ejes de problematización comunes a los equipos docentes de la FCS, al tiempo que aportan nuevas aristas.¹⁰ En la actividad participaron actores diversos, vinculados tanto a espacios institucionales, como organizaciones sociales y experiencias comunitarias. Puntualmente participaron del colectivo de personas en situación de calle NITEP, Colectivo Volver a mi Barrio, Sindicato Único de la Aguja (SUA), Grupo Carancho y Fuego de Santa Catalina, Asamblea del Agua del Río Santa Lucía, Cooperativas de vivienda y de trabajo, referentes de liceos de Montevideo y técnicos del INAU.

En primer lugar y de modo unánime, los actores demandan una universidad abierta, como forma de democratizar el conocimiento. Reconocen que la institución aporta cierta “garantía” o respaldo para el abordaje de determinado/s tema/s o necesidad/es, además de contribuir a la visibilidad, comprensión y solución de las problemáticas sociales: “el trabajo con la universidad permitió, luego de 42 años, cambiar la forma de enten-

10 Para promover el intercambio se utilizó la técnica “Café del Mundo”, que consistió en la conformación de tres mesas de debate para abordar preguntas claves. Participaron: colectivo de personas en situación de calle Ni Todo está Perdido (NITEP), Colectivo Volver a mi Barrio, Sindicato Único de la Aguja (SUA), Grupo Carancho y Fuego de Santa Catalina, Asamblea del Agua del Río Santa Lucía, cooperativas de vivienda y de trabajo, referentes de liceos de Montevideo y técnicos del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU).

der lo que había pasado”. Esto resulta relevante, la universidad contribuye a colocar temas en agenda, conlleva un componente reivindicativo, aunque como contracara puede abonar la idea de un saber legitimado. A modo de ejemplo se plantea: “Si lo dice un grado 4 hay que escucharlo, si lo dice un sindicalista es sesgado”. Se plantea que es necesario pensar juntos otra manera de entender los problemas sociales, construir conocimiento colectivamente, reflexionando acerca de la relación entre las posturas epistemológicas y los procesos sociales.

En este sentido, se expresa que la universidad no debería perder su lugar “de sujeto crítico que forma sujetos críticos”. De diversas maneras las experiencias presentes plantean que el trabajo en conjunto contribuyó a politizar y consolidar la organización en torno a determinado proceso, tema o problema. A modo de ejemplo se planteó que el trabajo conjunto generó “reconocimiento de la dignidad, que nos hace pasar a la lucha en la calle”.

La interdisciplinariedad y el diálogo de saberes son entendidos también como fundamentos del porqué un vínculo de ida y vuelta entre universidad y sociedad. Se enfatiza la necesidad de descentralizar el poder vinculado al saber de forma de potenciar los saberes y contribuciones de los sujetos no universitarios que intervienen en los procesos, reconocerlos, reivindicar su experiencia y sapiencia. Se reclama “correr el foco”, problematizar las relaciones asimétricas que se entretajan entre academia y organizaciones sociales, para de esta forma habilitar otras formas de relacionamiento.

Las organizaciones demandan que la universidad se abra a nuevas formas de pensar, sentir y hacer, se reclama una mayor horizontalidad en el vínculo que redunde en la construcción conjunta de alternativas ante las problemáticas que se abordan y otras que puedan formularse. Expresiones como “colaboración”, “construcción”, “aprendizaje significativo”, “alianzas inteligentes” y “diálogo de saberes” refuerzan la idea de una necesaria vigilancia epistemológica y metodológica que permita la sinergia entre academia y sociedad.

Asimismo, se destaca el aporte de la universidad —real y potencial— a las causas populares, al abordaje e investigación de temas socialmente pertinentes, definidos y trabajados en conjunto con las organizaciones/comunidad. En tal sentido, se explicita el necesario posicionamiento ético-político de la universidad en la construcción de una agenda democrática, que contribuya a la justicia social. En relación con lo anterior, se destaca que los procesos que se entretengan entre universidad y sociedad deben estar signados por la crítica e interpelación a lo establecido, la problematización de la realidad para acceder a su comprensión y posterior transformación. La praxis, en tanto relación dialéctica teoría-práctica, aparece como centro y *leitmotiv* del trabajo conjunto. Se destaca el proceso acumulativo generado hasta el presente, que debe continuarse, para robustecer el vínculo orgánico entre las partes.

Asimismo, se señaló la importancia de enmarcar las acciones extensionistas de la UDELAR en procesos que ya se están desarrollando en distintos territorios, donde los actores sociales tengan un rol protagónico. Para esto se vuelve necesaria la construcción de vínculos permanentes, que no acaben en una intervención puntual. Esta proyección se vuelve esencial para acompañar los tiempos de los actores sociales, que son diferentes a los tiempos de la academia. Por otro lado, se propone la sistematización de las experiencias para generar una memoria del proceso que permita evitar las repeticiones y avanzar hacia nuevos objetivos.

Consideraciones finales

La UEAM ha ampliado y diversificado las convocatorias, con afán de atender las necesidades de docentes y estudiantes para el desarrollo de la extensión e integralidad en el servicio. Las convocatorias a EFI y Acciones Integrales son expresión concreta de ello, y contribuyen al desarrollo y reconocimiento de experiencias. La posibilidad de financiación por dos años para los EFI, con cuatro o más ediciones, y el período ampliado

de ejecución y financiación —dos años— para el caso de Acciones Integrales redundando en mejores condiciones y posibilidades para el desarrollo de las propuestas y busca atender al denunciado cortoplacismo que atenta contra los procesos de extensión e integralidad genuinas. En este mismo sentido, la ampliación de los montos destinados a los proyectos, así como el incremento de su número, es un desafío que debe asumirse institucionalmente.

Para el caso particular de los EFI se destacan su variedad, número y alcance, así como la mejora del financiamiento disponible y el mecanismo de autoidentificación de experiencias, pasibles de ser acreditadas. De hecho, es este un mecanismo crecientemente utilizado que avanza en la atención a la diversidad de situaciones e intereses de docentes y estudiantes.

Como ya fuera explicitado, el escenario del Nuevo Estatuto de Personal Docente trae consigo el desafío de dar respuesta institucional a la demanda de asesoramiento y soportes para el desarrollo de la extensión e integralidad. Una coyuntura prometedora, con potencial de ampliar los horizontes de trabajo universitario con el medio, pero que exige una seria reflexión que dé lugar a la generación de estrategias efectivas para su aprovechamiento y real concreción.

Lo anterior revitaliza la vieja demanda de una formación docente vinculada conceptual y metodológicamente a la extensión crítica y la perspectiva de integralidad. Ello resulta esencial si se atienden las preguntas: ¿qué tipo de extensión queremos?, ¿con qué objetivo/para qué fines?, ¿cómo entendemos y cómo nos relacionamos con los sujetos partícipes de los procesos? La historia es testigo de los debates y avatares que han rodeado a la extensión, en tanto función controversial en constante disputa. La definición y defensa de su sentido emancipador adquiere renovado interés, en un contexto de avanzada neoliberal sobre la educación en sus distintos niveles, y la creciente amenaza de una “contrarreforma” en términos de extensión y de ideario latinoamericano de universidad pública (López Segrera, 2008). La reestructuración del capitalismo glo-

bal —en marcha desde los años setenta— opera en detrimento de la formación comprometida política y socialmente con el medio, buscando ser funcional a los requerimientos del capital y la división internacional del trabajo. Ello enlaza con la necesidad de proteger y revitalizar la formación crítica que redunde en profesionales igualmente críticos y comprometidos. En tal sentido, varios son los instrumentos que la UEAM ha impulsado desde ámbitos cogobernados de extensión de la facultad.¹¹

Por último, es necesario destacar el componente pedagógico de las propuestas analizadas, que contribuyen a la formación integral y crítica del estudiantado, tal y como se desprende de las evaluaciones realizadas. Propuestas que avanzan en una concepción y praxis educativa que rompe con los esquemas áulicos y jerarquías tradicionales asociadas, que permite a todos aprender y enseñar, trascendiendo roles y lugares. En tal sentido, se habilita el diálogo de saberes y la coproducción de conocimiento como componentes sustantivos. La demanda de reconocimiento y consolidación de estos espacios, al tiempo que resulta positiva, exige de más y mayores esfuerzos en ámbitos políticos y de gestión.

Al respecto resultan elocuentes las palabras de Rebellato (2000): “No es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales”. La extensión crítica como vía capilar que nutre la enseñanza e investigación encierra en sí misma un potencial radical. Recuperar el *ethos* latinoamericano y actualizar el rol de la universidad pública en el actual contexto resulta crucial, una responsabilidad que nos compete como universitarios y ciudadanos en sentido amplio.

11 Germinación de Proyectos Estudiantiles de Extensión, Pasantías Estudiantiles de Extensión, Creditización de Actividades Estudiantiles de Extensión e Investigación. Además de la promoción de EFI propios —Extensión Universitaria y Metodologías Participativas en Ciencias Sociales—.

Referencias bibliográficas

- Etchebehere, C.; Ferrigno, F.; Rubio, E.; Zapata, L. (comps.) (2020). Delineando nuevos horizontes: una mirada crítica sobre la extensión e integralidad en Facultad de Ciencias Sociales. *Ciencias Sociales y Extensión Universitaria. Aportes para el debate*, vol. 2. Montevideo: FCS.
- Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. Bogotá: CINEP.
- Freire (2012). La esencia del diálogo. ¿Qué es la educación popular? La Habana: Ed. Caminos.
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, 1. Montevideo: UDELAR.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação*, (13)2, pp. 267-291.
- Masi, A. M. (dir.); Muñoz Rodríguez, M.; Navarro, L.; Melto, M.; Enriquez, P.; Hodara, I.; Reveco, C.; Vanucci, L.; Gómez, S.; Arce, A. (2019). Diálogo de vivires y prácticas de resistencia en organizaciones sociales y educativas [PROIPRO N° 042318]. *Anuario de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 35, pp. 35-41. San Luis: Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Paño Yáñez, P.; Oraison, M.; Torrejón, E.; Macías, H.; Ortega, M.; Suárez, M. (coords.) (2023). *Metodologías participativas en tiempos de crisis: reflexiones epistemológicas y experiencias críticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). De saberes y de territorios. Diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Revista Latinoamericana Polis*, 22. Disponible en: <<http://polis.revues.org/2636>>.
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.
- Sarachu, G. (2012). Prácticas integrales: fundamentos, recorridos y experiencias participativas desde la extensión universitaria. En: Cortegoso, A. L.; Sarachu, G.; Pereyra, K. (orgs.). *Prácticas académicas integrales en el Cono Sur*. Colección Temática PROCOAS: Universidad y trabajo asociado. Montevideo: Extensión Libros/UDELAR.

- Sirvent, M. T. (2019). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. Disponible en: <<https://www.teseopress.com/aporteslatinoamericanos/chapter/desafios-epistemologicos-metodologicos-y-pedagogicos-en-relacion-con-la-naturaleza-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-la-genesis-de-una-investigacion-y-su-complejidad>footnote-presentacion-de/>.
- Tommasino, H.; Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En: Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez, E. y Romano, A.: *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión*, 1.
- Torres Carrillo, A. (2019). Investigar los movimientos sociales desde los bordes de la Universidad. *Revista Kavilando. Crisis sistémica y alternativas*, 11(2). Medellín: Kavilando.
- Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Disponible en: <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/12_Fasc%C3%ADculo-11-Ense%C3%B1anza.pdf>.

PRIMERA PARTE

Producción de conocimiento
participativo y desafíos para
la extensión universitaria

Construcción y diálogo de conocimientos en metodologías participativas: aproximación a los criterios de verdad

Maximiliano Piedracueva¹²

Resumen

El diseño de metodologías participativas requiere de un esfuerzo particular al momento de favorecer el diálogo entre los diferentes conocimientos que se ponen en juego. Habitualmente hacemos referencia al diálogo de saberes como una estrategia o como un dispositivo que permite la construcción de nuevos conocimientos con la participación de las personas involucradas. Sin embargo, la puesta en diálogo de diferentes formas de conocimiento requiere de una conceptualización, definición o delimitación de cuáles son esos conocimientos y, sobre todo, cuáles son sus características, esto es, cuáles son las

12 Magíster en Ciencias Agrarias, docente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la UDELAR; docente de la Unidad Académica de Extensión Veterinaria, de la Facultad de Veterinaria de la UDELAR.

características que se ponen en diálogo. En este trabajo de revisión bibliográfica analizó diferentes acepciones y definiciones de esos “otros saberes” los cuales han recibido una variedad amplia de denominaciones; en segundo lugar, trato de identificar con qué criterios pueden ser definidos para, finalmente, analizar cuáles pueden ser los criterios que pueden ser puestos en diálogo. Para esta tarea me apoyo en las categorías valor epistémico y criterio de verdad, como forma de aproximarnos a un análisis epistemológico de los conocimientos tradicionales. En síntesis, el texto reflexiona alrededor de la pregunta: ¿cuáles son los criterios de verdad de los conocimientos tradicionales y cómo esos criterios pueden dialogar con los criterios de verdad del conocimiento científico?

Palabras claves: diálogo de saberes, saber tradicional, valor epistémico.

Introducción

Me arriesgo a comenzar con algunas preguntas: ¿en calidad de qué incorporamos en nuestras investigaciones a los conocimientos no académicos?, ¿cuáles son los tipos de conocimiento que incorporamos?, ¿cuáles son los que efectivamente ponemos en diálogo?, ¿qué es, en definitiva, lo que ponemos en diálogo?

Spivak (2003) se preguntó si puede hablar el subalterno, dejó entrever la idea de que si el subalterno habla podría dejar de serlo, nos sugirió que cuando no puede hablar hay un “nosotros” que le da voz, que lo representa y que (re)presenta sus conocimientos, es decir, los interpreta. ¿Cuál es la validez de este dispositivo habitual de las personas académicas (intelectuales, diría Spivak) de ser la voz de los silenciados? ¿Bajo qué fundamento epistemológico amparamos nuestros trabajos cuando afirmamos que incorporamos otros saberes, otros conocimientos?

En lo que sigue trato de plantear un problema que tiene al menos tres componentes: a) el diseño de metodologías participativas requiere necesariamente del diseño de dispositivos que habiliten el intercambio y el diálogo entre conocimientos diferentes; b) el diálogo entre conocimientos diferentes se vuelve complejo cuando tenemos, por un lado, a un conocimiento formal, fácilmente delimitable y analizable (el académico) y, por el otro lado, a un conjunto difuso de conocimientos difícilmente definibles, delimitables, identificables y, por lo tanto, analizables; y c) el intercambio de conocimientos es un intercambio de formas y no de contenidos, por lo tanto, las reglas, los valores epistémicos y los criterios de verdad deben ser conocidos, explicitados y puestos en diálogo.¹³

Intercambio y diálogo de conocimientos

Daré comienzo por el primer componente del problema, el menos polémico, quizás. Las metodologías participativas, aquellas que en su diseño favorecen la participación de las personas y los colectivos involucrados, han generado, a partir de debates profundos y recurrentes, tres tendencias divergentes:

- a) la progresiva formalización de procedimientos con el fin de legitimar su equiparación a otras metodologías más tradicionales de investigación científica; b) la reacción evasiva a las críticas recibidas desde los enfoques metodológicos más tradicionales, refugiándose en experiencias concretas comprometidas con problemas sociales, aunque sin una sistematización autocrítica esclarecedora de los avances, retrocesos y dimensiones de la realidad implicadas; c) la exaltación de una autóctona inconmensurabilidad de paradigmas epistemológicos y teóricos que arroparían los distintos enfoques participativos, cada uno

13 El texto se construye a partir de una revisión bibliográfica sobre 63 documentos realizada en el marco de mi proyecto de doctorado, "Configuración de los conocimientos tradicionales de la ganadería familiar del norte del Uruguay".

enfaticando sus particulares puntos de vista relativistas.
(Martínez López, 2008, p. 2)

Estos debates, estas tendencias y, en definitiva, estas estrategias, surgen a partir de una particularidad: son metodologías que se proponen dar lugar a la participación. Para que una persona o un colectivo de personas puedan participar en una investigación en la cual son, al mismo tiempo, sujeto-objeto de conocimiento, deben, necesariamente, poder compartir sus conocimientos.

En este sentido, es importante señalar que un proceso de investigación que se proponga facilitar la participación de las personas involucradas debe, necesariamente, prever métodos, mecanismos, dispositivos y técnicas que habiliten el intercambio y el diálogo entre diferentes formas de conocimiento.

De este razonamiento se desprende que una metodología podrá favorecer la participación siempre y cuando favorezca el intercambio o diálogo entre conocimientos. Al mismo tiempo, esta habilitación al intercambio o al diálogo entre conocimientos es, en la mayoría de las veces, el aspecto más criticado desde las corrientes de investigación más tradicionales.¹⁴

Me gustaría precisar que por intercambio o diálogo de conocimiento no me refiero al intercambio de contenidos (de creencias), sino al intercambio de formas; esto es: no me refiero al diálogo entre dos personas que conocen cosas distintas,

14 Las críticas hacia las metodologías participativas no difieren mucho de las críticas que recibieron las humanidades y las ciencias sociales desde las epistemologías positivistas. Uno de los aspectos centrales en esta crítica recae sobre el debate sujeto-objeto, sobre la objetividad, sobre la neutralidad de la ciencia. En este sentido, también parece repetirse la crítica de las teorías estructuralistas de las ciencias sociales hacia las hermenéuticas e interpretativistas. En muchos casos se asocia a las metodologías participativas con metodologías cualitativas, por lo que los argumentos de crítica suelen ser los mismos. Un diferencial podemos encontrarlo con aquellas propuestas de investigación acción o de investigación militante; en estos casos se suman, de forma más directa, las críticas a la neutralidad de la ciencia y a la confusión de teoría con ideología.

sino al diálogo entre las formas en que esas personas conocen lo que conocen.

Es importante señalar, aunque parezca obvio, que un proceso de investigación o de extensión se da a partir del conocimiento. Cuando se investiga, se busca construir conocimiento nuevo y en un proceso de extensión se busca transformar una porción de la realidad desde y con el conocimiento. Si a investigación y a extensión le agregamos el adjetivo “participativa”, estamos diciendo que esa participación se dará, también y sobre todo, en la construcción del conocimiento.

Asumamos, de forma bastante genérica, que por participación entendemos algunos de los niveles planteados por Rebellato y Giménez (1997), cuando hablan de la concepción integral de la participación: formar parte, tener parte y tomar parte. No necesariamente todos, pero asumamos que, para que un proceso sea considerado participativo, el rol de las personas o los colectivos debe aproximarse a esos niveles de participación.

Formar parte de un proceso de construcción de conocimiento, tener parte o tomar parte en él requiere de un nivel de involucramiento, de compromiso, de sentido, de identidad con el proceso que no puede pensarse sin que exista un efectivo intercambio o diálogo entre conocimientos.

En ese sentido, el intercambio de opiniones, de contenidos, de saberes, de creencias, no es suficiente. Reconociendo que en un proceso participativo se ponen en juego diferentes tipos de conocimiento es necesario, entonces, que se prevean dispositivos que habiliten un efectivo diálogo entre esos tipos de conocimiento, es decir, entre las formas de construirlos y validarlos. Del argumento anterior se desprenden dos elementos que es importante explicitar con claridad.

En primer lugar, llamamos a un proceso como participativo (por ejemplo, cuando diseñamos una metodología de investigación que favorece la participación) cuando se encuentran o pretenden encontrar dos sujetos diferentes: uno que participa y otro que favorece la participación.¹⁵ Habitualmente el suje-

15 Esta concepción de que unos investigan y otros son investigados, aun

to que habilita, favorece o busca la participación es un sujeto académico o profesional, muchas veces universitario (investigador/a, grupo de investigación, de extensión, etc.).¹⁶

En segundo lugar, cuando se habla de que en un proceso de participación se aboga por el intercambio o el diálogo entre conocimientos, se está reconociendo que estos dos sujetos (quien participa y quien favorece la participación) cargan, portan, utilizan conocimientos distintos.¹⁷

Por lo que señalé anteriormente, esta diferencia debe interpretarse por sus formas y no necesariamente por sus contenidos. Es decir, el saber en sí mismo puede ser el mismo (por ejemplo, “probablemente mañana llueva”). Lo que se diferencia es la forma de ese conocimiento, esto es, cómo se construyó y validó: analicé los datos aportados por las estaciones meteorológicas, miré el pronóstico en una aplicación, miré las nubes, miré el comportamiento de los animales, etc.

La cuestión central bajo esta lectura es cómo podemos conocer las formas de esos conocimientos. El intercambio de conocimientos es un intercambio de formas, por lo tanto, para poder intercambiarlas es necesario conocerlas. Ante este supuesto se genera un gran desafío.

Las formas del conocimiento científico, académico, técnico, profesional, son bastante conocidas por los equipos académicos. Lo que no es tan conocido son las formas de esos “otros conocimientos”, los “no académicos”.

cuando las intenciones sean radicalmente participativas, es clave para pensar y problematizar sobre las posibilidades de ejercer violencia epistémica. “En la base de cualquier forma de violencia epistémica encontramos la asignación compulsiva de sujetos y sistemas culturales a una de dos esferas diferentes y discretas: ‘nosotrxs’ y ‘lxs otrxs’, cada una con su correspondiente rol epistémico” (Pérez, 2019, p. 85).

16 Esta situación podría, sin dudas, volverse más compleja si la invertimos: ¿qué sucede cuando es el colectivo no académico el que nos quiere “dar participación” en su proceso?

17 En el siguiente apartado pongo en discusión esta habitual igualación entre sujeto y tipo de conocimiento. Sin embargo, es necesario reconocer que hablamos de dos o más tipos de conocimientos, porque reconocemos dos o más tipos de sujetos sociales.

En este contexto, el intercambio de conocimientos, entendido como intercambio de formas, se vuelve un desafío. Este desafío se profundiza, por lo que he mencionado como el segundo componente del problema: ¿cuáles son esas otras formas de conocimientos?

Acepciones de los *otros conocimientos*

Habitualmente, el diálogo de saberes hace referencia al diálogo entre un conocimiento académico, científico o técnico y un conjunto difuso de conocimientos *otros*. Estos otros conocimientos han recibido denominaciones como tradicionales, populares, locales, ancestrales, místicos, subalternos, religiosos, prácticos, cotidianos, empíricos, folclor, vernáculo, local, tácito, cotidiano, entre otras.

Estas denominaciones, a su vez, provienen del conocimiento académico, es decir, hay un conocimiento que ocupa un lugar central y que, a partir de él (muchas veces por diferenciación), se denomina y se clasifica a las otras formas o tipos.

En este sentido, y pensando en un efectivo diálogo de conocimientos, es importante reconocer que tenemos a un sujeto social académico que construye una tipología de otras formas de conocer el mundo, porque las considera distintas a su forma específica.¹⁸

Aun cuando se las identifica como distintas, es difícil encontrar en la producción académica una definición precisa de en qué consisten estas *otras formas*. De hecho, es muy común encontrar denominaciones variadas con referencia a las mismas formas, por ejemplo, que se use indistintamente popular y tradicional; empírico y tradicional; cotidiano y vulgar, etc.

Es muy común también encontrar el planteo de que lo que se pone en diálogo son dos tipos entendidos como unidades,

18 Puede resultar obvio, pero no está de más aclarar que el reconocimiento de esta asimetría (entre un conocimiento central que etiqueta a otras formas de conocimiento) es fundamental en cualquier proceso que pretenda un efectivo intercambio o diálogo.

como si el conocimiento académico fuese una unidad cuasi-homogénea y que esas otras formas de conocimiento también fueran cuasihomogéneas.

Lo que aún en ese tipo de planteos no queda del todo claro es qué es lo que le da unidad, sobre todo y especialmente, a los conocimientos no académicos. Para poder considerar a una unidad es necesario poder conocer sus características, sobre todo, sus características comunes.

Definiciones de conocimientos tradicionales¹⁹

Analizar un concepto teórico con fines de identificar sus términos prácticos requiere, como primera tarea, alcanzar una delimitación y definición lo más precisa posible. A partir del trabajo de Valladares y Olivé (2015), en el cual recopilaron 12 definiciones de conocimientos tradicionales vinculadas a organismos internacionales,²⁰ para el análisis que presento en este texto he agregado algunas otras definiciones (10) con el objetivo de identificar, más allá de las diferencias, las variadas denominaciones y acepciones, cuáles son las características comunes que nos permitirían delimitar un concepto un poco más preciso.

Valladares y Olivé (2015) identificaron las siguientes características comunes entre las definiciones analizadas: dimensión práctica, arraigo territorial, carácter colectivo, linaje u origen histórico, dinamismo intergeneracional, valor económico y socioambiental, carácter oral-lingüístico, matriz cultural, expresión de un derecho colectivo.

19 De modo de facilitar la lectura he decidido utilizar el término “tradicional” para referirme a ese conjunto diverso y difuso de conocimientos no académicos. Los trabajos que he analizado en la revisión bibliográfica no refieren estrictamente ni únicamente al término “tradicional”.

20 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comunidad Andina (CAN), la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB), la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN).

A esas características, y a partir de la revisión propia, agrego las siguientes: subalternidad, dinamismo, simbólico, estructura racional y cognitiva, acumulable, local, empírico, no sistematizado o no sistematizable. Algunas de estas dimensiones pueden coincidir parcialmente con las identificadas por Valladares y Olivé, sin embargo, hay algunas diferencias.

Con el objetivo de poder abordar las características señaladas de una forma breve, las agrupé en cuatro grandes dimensiones: sobre las formas en que se construye el conocimiento, sobre los sujetos o contextos en los que se construye, sobre las formas de difusión y sobre el valor o los usos de los conocimientos tradicionales.

Sobre las formas de construcción

La revisión bibliográfica realizada permite identificar que gran parte de los textos refiere a que los conocimientos tradicionales cuentan con una dimensión práctica y esta es señalada desde dos lugares. En primer lugar, indica que los conocimientos son contruidos directamente desde las prácticas humanas, no son conocimientos teóricos o abstractos, sino que son eminentemente tácitos y cotidianos; son los conocimientos que surgen en la realización de las tareas habituales y que son también utilizados en las tareas habituales.

No obstante, Martinic, si bien reconoce esa dimensión, también identifica una dimensión abstracta.

La primera dimensión siempre es más evidente porque se enuncia casi con la misma práctica. A esta la llamamos saber cotidiano. La otra, en cambio, alude a principios no explícitos pero asumidos por quienes comparten una misma manera de ver e interpretar las cosas. Alude a los supuestos en los cuales se funda la reciprocidad interpretativa de los sujetos. Esta dimensión será denominada saber elaborado. (Martinic, 1985, p. 8)

Esta dimensión abstracta del conocimiento es vinculada en algunos trabajos a una dimensión cultural, a un saber entendido como cosmovisión y, en muchos casos, vinculado a algunas personas referentes dentro de las comunidades indígenas o campesinas. No es un conocimiento que “posean” todas las personas, sino que es privativo de algunas y que se traduce o difunde como normas.

Los conocimientos tradicionales se pueden entender como aquellos conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina, que constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales. (Valladares y Olivé, 2015, p. 69)

Esta dimensión cultural ha permitido que algunos trabajos vinculen a los conocimientos tradicionales con componentes históricos, esto es que entienden que un conocimiento tradicional habitualmente cuenta con un componente histórico amplio. De alguna forma se refieren a los conocimientos tradicionales como conocimientos antiguos.

Sin embargo, otros trabajos (Valladares y Olivé, 2015; Rabey, 1990, 1987; Fals Borda, 1986) sostienen que no es el carácter de antiguo lo que define a un conocimiento como tradicional, sino que se define así por quiénes son los sujetos o cuáles son los tipos de comunidades que los generan, esto es, sociedades tradicionales.

Afin a este argumento, se ha indicado también que los conocimientos tradicionales no son estáticos, no son estancos. Estos tipos de conocimientos cuentan con un dinamismo particular que permite que estos se adapten a las diferentes condiciones en las que viven los sujetos que los construyen.

La expresión “conocimientos de los pueblos indígenas” hace referencia a los conocimientos generales y técnicos

acumulados durante generaciones, y puestos a prueba y aplicados a lo largo de milenios, que guían a las sociedades indígenas en su interacción con el medio ambiente que las rodea. El dinamismo inherente a sus sistemas de conocimientos es lo que permite a estos pueblos ajustar y modificar sus acciones en respuesta a los cambios que sufre el medio ambiente. (Chianese, 2016, p. 5)

Finalmente, si bien la mayoría de los trabajos insiste en la dimensión empírica al momento de construir los conocimientos (esto es que se insiste en que los conocimientos tradicionales solamente surgen a partir de una práctica concreta sensible y no de una situación imaginaria o prospectiva), algunos autores y autoras señalan que no son un conjunto de conocimientos aislados y estrictamente vinculados a una actividad práctica o cotidiana, sino que se encuentran inmersos en una estructura más amplia, racional, lógica y, generalmente, colectiva, que le da sentido a esos conocimientos.

En tal sentido, los conocimientos tradicionales no son científicos porque no han surgido, ni pertenecen a ninguna tradición que, desde el punto de vista sociológico, histórico y epistemológico, se reconozca como científica, pero no por ello carecen de dinamismo, legitimidad o racionalidad, pues satisfacen ciertos fines dentro de cierto contexto o práctica en que se generan y aplican. (Valladares y Olivé, 2015, p. 90)

Sobre los sujetos o contextos

Son varios, sino la mayoría, los trabajos que realizan una primera definición de los conocimientos tradicionales a partir de los sujetos que los construyen o de los contextos en los que nacen. De esa forma, son tradicionales porque surgen en sociedades consideradas tradicionales o por comunidades que habitualmente se las diferencia de las sociedades modernas

occidentales u occidentalizadas: campesinas, nativas, indígenas, afro, etc.

En este ensayo, se expone la posibilidad de establecer una metodología de descripción de suelos que utilice el conocimiento tradicional, nativo, local, indígena, campesino, popular o vernáculo, y que interaccione con el conocimiento científico occidental, de manera que la recuperación o revalorización del conocimiento tradicional enriquezca y facilite la relación entre las propiedades de los suelos con sus procesos formadores y con su comportamiento frente a posibles usos. (Rodríguez y Ramos, 2010, p. 71)

En algunos trabajos (Rabey, 1990; Fals Borda, 1986; Martinic, 1985) que conceptualizan a los conocimientos como populares, también se los define con relación a los sujetos, aunque ya no por pertenecer a comunidades tradicionales, sino por formar parte de los sectores subalternos u oprimidos.²¹

El concepto de conocimiento popular se utiliza en este trabajo para designar al conjunto de recursos cognoscitivos que utiliza la gente común para explicar su propia sociedad y cultura, así como su ambiente sociocultural y natural. (Rabey, 1990, p. 2)

Por ciencia popular —o folclor, saber o sabiduría popular— se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar, e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre. (Fals Borda, 1986, p. 70)

21 La acepción de una forma de conocimiento como “popular” habilita un campo de discusión interesante, principalmente en aquellos ámbitos que se ha reflexionado sobre el carácter de “significante vacío” del término pueblo, de la construcción del pueblo como estrategia discursiva y enmarcada en procesos antagonistas.

Esta característica de definir a un tipo de conocimiento por los sujetos o por las comunidades carga implícitamente con otra de las características identificadas. En general, se asocia a los conocimientos tradicionales como conocimientos colectivos que no son propiedad individual de ninguna persona y que, también por la dimensión cultural antes señalada, muchas veces cobran sentido solamente en una determinada comunidad (por ejemplo, los conocimientos vinculados a cosmovisiones místicas, religiosas o sistemas de creencias particulares). A su vez, esta implicancia trae consigo la idea de que un conocimiento tradicional no es fácilmente “transferible” fuera de su propio contexto.

Sin embargo, definir a un tipo de conocimiento a partir de los sujetos o de las comunidades en las que se genera trae algunos problemas: si un conocimiento X es considerado tradicional por quien o quienes lo construyen, debería asumirse, entonces, que todos los conocimientos que construyen o utilizan esas personas son iguales en tanto formas.

La igualación entre sujeto social y tipo de conocimiento implicaría, por ejemplo, que todos los conocimientos utilizados por un campesino son tradicionales. Del mismo modo, que todos los conocimientos utilizados por un ingeniero agrónomo son científicos.

Es así como la identidad de quien habla pasa a ser un factor determinante de su vida epistémica: frente a la necesidad inmediata de evaluar la confiabilidad de nuestros interlocutores, nuestros juicios de credibilidad “deben reflejar algún tipo de generalización social acerca de la confiabilidad epistémica —la competencia y la sinceridad— de las personas que comparten el tipo social de quien nos habla”. El punto, según han advertido las epistemologías sociales desde sus inicios, es que estos estereotipos, prejuicios y generalizaciones se fundan en factores extra-epistémicos, poniendo así en riesgo la calidad del intercambio desde el punto de vista epistémico. (Pérez, 2019, p. 92)

Sobre las formas de difusión

Al entender a los conocimientos tradicionales como parte intrínseca de los sistemas culturales de sociedades tradicionales o de las bases subalternas de las sociedades modernas, se asume que las formas en que estos conocimientos son difundidos se dan a través de la oralidad y que, por tanto, son conocimientos que cobran un carácter intangible.

En los textos revisados se hace referencia permanente a este carácter oral y a que estos conocimientos son comunicados o difundidos de generación en generación. Esta referencia generacional pretende construir la idea de historicidad señalada con anterioridad y, por otra parte, da cuenta de cómo funcionan algunas de las comunidades tradicionales que han sido analizadas, donde son los ancianos quienes poseen los conocimientos y se los trasladan o comunican a las generaciones más jóvenes.

Por último, el tercer elemento es el denominado corpus, este es un sistema de conocimientos desarrollados históricamente y aplicados por las comunidades indígenas para el manejo de los agroecosistemas locales (Acosta, 2003, p. 13). Estos conocimientos son un detallado catálogo acerca de la estructura o los elementos de la naturaleza, las relaciones que se establecen entre ellos, los procesos o dinámicas y su potencial utilitario (Toledo, 2005, p. 17). La transmisión del corpus se realiza mediante el lenguaje, de ahí que el corpus sea generalmente un conocimiento no escrito y transmitido por medio del lenguaje oral. Siendo la memoria el mejor recurso para su transmisión de generación en generación. (Alarcón-Cháires, 2009; Toledo, 2013; citados en Tamayo *et al.*, 2016, p. 6)

La condición colectiva del conocimiento conlleva la idea de que es, a su vez, acumulable por las comunidades, como señala la cita anterior, con un componente esencial que son las memorias colectiva y oral. Esta condición, sumada a las

características culturales y de cosmovisión, que ya se indicó, implica que muchas veces los conocimientos, si bien son colectivos dentro de una comunidad, son también privativos hacia otras comunidades, esto es que los conocimientos no puedan ser extrapolables a otras comunidades con matrices culturales o cosmovisiones distintas. Esto sería así, aun cuando los conocimientos no sean abstractos, sino prácticos y tácitos. En este sentido es que a los conocimientos tradicionales se los refiere también como locales o singulares.

Sobre el valor o los usos

Finalmente, señalaré algunos aspectos de la dimensión que puede considerarse como la más normativa. Es necesario señalar que la mayoría de los trabajos revisados señalan que el uso o el valor interno de las comunidades a este tipo de conocimientos es eminentemente práctico. Con esto se hace referencia a que el saber no es un valor en sí mismo, sino que solamente nace cuando tiene una función concreta, cuando puede ser utilizado para resolver una situación concreta y particular.

En segundo lugar, la valorización de los conocimientos tradicionales se sitúa en dos niveles: como expresión de derecho y, en ese caso, como componente identitario de los pueblos; y, por otro lado, como un conjunto de conocimientos valiosos en términos económicos y medioambientales.

La riqueza de estos conocimientos por parte de los campesinos es invaluable en lo cultural, social y ambiental, se ha transmitido de forma verbal de generación en generación, sin embargo, por factores externos esta herencia se ha ido perdiendo, dando paso a procesos productivos carentes de sustentabilidad y con una orientación al mercado como principal objetivo. (Tamayo *et al.*, 2016, p. 2)

El estudio de los conocimientos tradicionales desde ámbitos académicos se fundamenta en este tipo de valorizaciones. Por una parte, en términos de rescate, de custodia de esas

formas de conocimiento como componentes de identidad o como conocimientos valiosos por sí mismos que no deben ser desplazados por las formas científicas de conocimiento. Por otra parte, como insumos valiosos a ser utilizados por otras comunidades o sociedades, en ese sentido se abordan los conocimientos tradicionales tras el objetivo de rescatar buenas prácticas, principalmente referidas al vínculo con los recursos naturales y en contextos de programas de desarrollo sostenible.

Comentarios

La revisión realizada permite identificar algunas cuestiones o nudos problemáticos centrales.

En primer lugar, una de las dificultades de la delimitación conceptual se refiere a las tendencias de homogeneización. En este sentido, la literatura homogeneiza al conocimiento científico; los trabajos analizados se refieren a un conocimiento científico como monolítico, como único y sin variantes. Se hace referencia a este conocimiento como si la sola mención fuese suficiente para identificarlo, desconociendo, en principio, las diferentes corrientes ontológicas, epistemológicas y metodológicas de las diferentes disciplinas científicas. En segundo lugar, en muchos casos, se define a los conocimientos tradicionales por oposición a ese conocimiento científico.

En tercer lugar, la tendencia a la homogeneización también se encuentra con referencia a los conocimientos tradicionales. Todos los conocimientos tradicionales (aún sin definir) son considerados como todos aquellos que no son científicos. De esta forma se encuentran dos grandes bloques homogéneos a su interna y antagónicos entre sí: lo tradicional y lo científico. La cuestión es que dentro de lo tradicional se incluyen, al menos por nominación, diferentes formas de conocimiento: local, singular, ancestral, indígena, campesino, afro, popular, cotidiano, tradicional, empírico, práctico, vulgar, etc. De esta manera, el bloque homogéneo del conocimiento tradicional incluye diferentes formas, pero que son consideradas igua-

les o similares. Una situación similar se encuentra cuando se aborda al conocimiento tradicional por temáticas: es igual un conocimiento tradicional de salud, de construcción de casas, de agricultura, de interpretación de los astros, de consumo de alimentos, etc.

Fundamentos epistemológicos

Para plantear el tercer componente del problema tomaré como orientación la categoría de valor epistémico entendido como “o bien la verdad, o bien de alguna característica de una creencia (teoría/conjunto de proposiciones) que nos conduce a la verdad” (Cresto, 2011, p. 168).

Quizás el término “verdad” puede sonar determinista, si se lo asocia a la idea de “verdad única”, sin embargo, y como sostienen Nicolás y Frápolli, “toda reflexión (*en este sentido*) ha de partir en algún sentido del factum del conocimiento y en particular del factum de la verdad, si no quiere ser auto-contradictoria (...) sea cual sea el modo de entender qué es lo verdadero y cuál sea la función que a dichos resultados se le adjudique (Nicolás y Frápolli, 1997, p. 148).

En este sentido, si pretendemos reflexionar sobre la construcción participativa de conocimientos y, más precisamente, sobre el necesario intercambio o diálogo entre ellos, es necesario también reconocer que existe algo a lo que llamamos *conocimiento* y algo a lo que consideramos como *verdad* o *verdadero*.

Cuando pensamos en los valores epistémicos, pensamos en las características de un conjunto de creencias que pueden ser consideradas como verdaderas o que nos conducen hacia una creencia verdadera, por ejemplo, su justificación.

La justificación de una creencia puede darse a partir de dos componentes: uno básico o fundacional (vinculado al lenguaje) y otro epistémico o no fundacional (Cabrera, 2020). El componente epistémico refiere a la confiabilidad del proceso o los procesos que causan la justificación.

La razón por la que contamos nuestras creencias como justificadas es que están formadas por lo que creemos que son procesos confiables de formación de creencias, independientemente de que no lo sean (...) El conocimiento es un tipo de creencia, una creencia verdadera, y su carácter de verdadera es otorgado por los procesos confiables que dan origen a esa creencia. (Cabrera, 2020, pp. 55-56)

Con cierto grado de arbitrariedad me permito tomar este concepto de confiabilidad de Goldman que es presentado por Cabrera (2020). Entiendo que esta confiabilidad en los procesos puede incluir a todas las formas de conocimiento, esto es que una creencia se considera verdadera porque la persona confía en el proceso, mecanismo o fuente de generación de la creencia. Este mecanismo o proceso puede ser muy variado y esa variación puede dar lugar a que existan diferentes formas o tipos de conocimiento. El contenido, o sea, la creencia, puede ser la misma, pero la forma en que se justifica es lo que los distingue.

Esta idea de proceso de justificación de una creencia como verdadera nos lleva a pensar en los criterios de verdad: ¿bajo qué criterios de verdad pueden ser analizados los conocimientos tradicionales?

Criterios de verdad

A partir de las cuatro dimensiones antes expuestas he tratado de identificar algunos criterios de verdad que podrían justificar las creencias en esa variada gama de conocimientos a los que me he referido como tradicionales, estos son: verdad como correspondencia, verdad como praxis, verdad como vida humana y verdad como teoría del reflejo.

Con estas reflexiones y lecturas no pretendo identificar si los conocimientos tradicionales son verdaderos. Lo que intento identificar es bajo qué criterios de verdad pueden considerarse verdaderos y si, a partir de esos criterios, puede estable-

cerse, de forma coherente, un intercambio y un diálogo entre conocimientos.²²

Intentaré explicar por qué.

Los criterios de verdad son los que, en definitiva, terminan dando una justificación a una creencia. Esto es que una creencia será verdadera según el criterio de verdad con el que se la analice. Por ejemplo, para las tradiciones más clásicas de la ciencia el criterio de verdad ha sido la verdad como correspondencia, así, la verdad de un enunciado está determinada por el grado de correlación con la realidad, el cual debe ser verificado o contrastado. Para otras corrientes, sin embargo, el criterio de verdad puede ser perspectivista, esto es que “una verdad” se compone de diferentes perspectivas; estas corrientes se alejan del “realismo” y otorgan un lugar de mayor peso a las construcciones e interpretaciones sobre los hechos o fenómenos.

La cuestión en este punto es que las diferentes corrientes de la ciencia y de la epistemología, los diferentes criterios de verdad utilizados, determinarán la posibilidad o imposibilidad de ponerse en diálogo con otras formas de conocimiento que utilicen otros criterios de verdad. De hecho, y como quizás es más familiar, dentro de la propia ciencia (entendida como institución social) existen condiciones de inconmensurabilidad entre teorías y corrientes epistemológicas (Kuhn, 1970- 2004; Feyerabend, 1989; Gargiulo, 2016).

Las concepciones ontológicas dentro de las grandes corrientes que abordan la naturaleza del conocimiento (realismo, idealismo, constructivismo, corrientes críticas vinculadas al pluralismo epistemológico) son las determinantes de la inconmensurabilidad.

22 Recientemente se han publicado algunas reflexiones sobre aspectos epistemológicos de las metodologías participativas, como las de Villasante (2011), los 14 criterios epistemológicos planteados por Paño Yáñez (2023), las 9 constataciones de Ahedo (2023) y la reflexión sobre los obstáculos epistemológicos planteados por Gili *et al.*, también en 2023. Sin embargo, esas reflexiones no abordan lo que, a mi entender, es uno de los meollos del asunto: los criterios de verdad.

Estas diferencias planteadas dentro de la ciencia pueden ser también pensadas con relación a los conocimientos tradicionales: ¿Cuál es la ontología de los conocimientos tradicionales? ¿Hay una realidad que nos enseña, de la cual nosotros aprendemos o tomamos los conocimientos? ¿Hay una interpretación de la realidad por parte de los sujetos? ¿Es posible pensar en una única ontología para todos los tipos de conocimiento “no académicos”?

Como aproximación a estas preguntas me propuse indagar sobre cuáles son, a partir de las diferentes acepciones de los conocimientos tradicionales, sus posibles criterios de verdad, esto es, bajo qué condiciones y a partir de qué características una creencia puede ser considerada justificadamente verdadera.

La verdad como práctica y como reflejo

Las acepciones de los conocimientos tradicionales se vinculan a: las formas de construcción, los sujetos o contextos, las formas de difusión y sobre el valor o los usos. En cada una de estas acepciones es posible identificar algunos criterios de verdad o al menos algunas sugerencias sobre ellos.

Comenzaré por las últimas tres, dejando para el final las acepciones de los conocimientos tradicionales por sus formas de construcción, esto es que se define a un conocimiento tradicional por cómo es construido, esa sería su característica distintiva.

Sujetos y contextos

Cuando se entiende a los conocimientos tradicionales por los sujetos o por los contextos, puede inferirse que los criterios de verdad también están vinculados a esas dimensiones. Es decir, si un conocimiento es entendido como tradicional porque es un conocimiento *de un campesino, de un indígena, de un obrero, de una organización popular*, etc.; este puede ser considerado

verdadero justamente *porque proviene de ellos*. Sería verdadero, al menos, para ellos.

Además de las dificultades que ya fueron señaladas sobre esta acepción, me gustaría incorporar dos nuevas que refieren estrictamente al intercambio. Por una parte, asumir que un conocimiento es tradicional porque proviene de un sujeto determinado y que, por tanto, es verdadero por ello, es decir que el criterio de verdad que se utiliza es la propia voz del sujeto, nos puede llevar a pensar: a) en el *Magister dixit* de los pitagóricos, donde algo es verdadero porque una persona con reconocida autoridad lo dijo; b) en caer en el error de la genuinidad y de la ilusión de la transparencia donde las creencias o saberes son genuinos cuando provienen de los sectores no académicos, con una idea de purismo o de no contaminación; y c) en la dificultad de sistematizar conocimientos que solamente cobran sentido y referencia con relación a los sujetos y/o contextos donde se producen.

Formas de difusión

Definir a un conocimiento como tradicional por la forma en cómo se difunde o se comunica nos aporta pocos elementos sobre los posibles criterios de verdad. Podemos inferir que si un conocimiento solamente puede ser comunicado mediante la oralidad debiera tener una naturaleza eminentemente práctica, esto es que debiera estar directamente vinculado a la práctica habitual de las personas, a su mundo de vida. Por otro lado, podríamos pensar en que un conocimiento transmitido oralmente refiere a que la calidad de verdadero lo da su portavoz, esto es, quién se encarga de transmitirlo. En este sentido, el criterio de verdad podría ser el anteriormente señalado, por ejemplo, cuando quienes se encargan de difundir los conocimientos orales son los ancianos, ello podría indicar que son verdaderos porque lo dicen los ancianos. Sin embargo, al definir a los conocimientos tradicionales por la forma de comuni-

cación no nos permite mayores conclusiones sobre con qué criterios estos conocimientos podrían considerarse verdaderos.

Sobre el valor y uso

La definición de un conocimiento como tradicional por su “valor” no nos aporta nada a la reflexión. De hecho, no aporta mucho a la definición en sí misma. Cuando se los define por sus usos, sin embargo, tiene ciertas implicancias que me parece importante señalar (algunas serán retomadas en el siguiente apartado).

Definir a un conocimiento como tradicional por su uso o por su utilidad sugiere un criterio pragmático de la verdad: un conocimiento es verdadero si es posible de ser utilizado, si tiene alguna función para nuestras vidas, para nuestras prácticas habituales.

Este criterio de verdad incluso puede orientarnos en la reflexión sobre los conocimientos tradicionales más abstractos, como los religiosos o místicos, y en cómo muchos de esos conocimientos (creencias verdaderas) terminan teniendo algún punto de contacto con la materialidad, con la vida cotidiana de las personas.²³ Un conocimiento que no se vincula con la vida cotidiana no podría ser considerado verdadero.

Esto, a su vez, se vincula con otra reflexión ya planteada: los conocimientos tradicionales serían tácitos, no elaborados; serían conocimientos de uso (por llamarle de alguna manera).

Sobre las formas

Finalmente, al analizar a los conocimientos tradicionales según las formas en que se construyen pudimos ver que en su mayoría se vinculan a la práctica, son conocimientos que surgen desde la práctica y vinculados a ella. En este sentido, es posible vincular a esas acepciones a dos grandes criterios

23 Por ejemplo, rezar en un período de siembra o ante la presencia de una persona enferma.

de verdad: la verdad como correspondencia y la verdad como práctica.

En general, los criterios de verdad de los conocimientos tradicionales, según las acepciones revisadas, se acercan mucho más a la verdad como correspondencia que a la verdad como interpretación intersubjetiva, como construcción relativa, como hermenéutica, como pluralista, entre otras.

Quizás uno de los criterios de verdad más comunes que puede rastrearse en los conocimientos tradicionales es el pragmatismo. Este pragmatismo puede verse al menos desde dos lugares: la verdad como praxis y la verdad como útil/funcional.

La verdad como praxis, similar a la verdad como correspondencia, trata “directa o indirectamente, de verificar la adecuación de las afirmaciones con la realidad mediante el testimonio de las percepciones de los sentidos” (Nicolás y Frápolli, 1997, p. 159). La verdad se constituye, como tal, en la práctica, mediante la práctica. Una afirmación es verdadera si es llevada a la práctica y, en definitiva, coincide. Es la práctica, por lo tanto, la que va desvelando las verdades del mundo.

De forma similar, podríamos tomar como criterio de verdad a la vida humana, según el planteo que realiza Dussel.

La verdad es la actualidad de la realidad de lo real en la subjetividad humana (...) Pero dicha actualidad depende del acceso que el viviente, desde su vida y para su vida, tenga de lo real. Por ello la vida es criterio de verdad. Si la vida humana es criterio de verdad debemos antes aclarar de qué verdad estamos hablando. (Dussel, 2001, p. 203)

Para Dussel, lo verdadero es lo que es vivido. El horizonte interpretativo de una persona es lo que esa persona (el viviente) puede efectivamente vivir. No hay verdades sobre lo no existente, lo no percibido, lo no vivido, lo que no se vincula con su propia vida.

A estos dos criterios de verdad puede sumarse otro, también heredero de las corrientes materialistas y marxistas, que nos habla de la realidad como reflejo.

Concretamente la verdad es una propiedad exclusiva de los enunciados que describen la realidad. Un juicio es verdadero si se corresponde con o si es adecuado a la realidad objetiva. Esta correspondencia es interpretada como reflejo: el conocimiento es el reflejo subjetivo de la realidad objetiva en la conciencia. Si ese reflejo es correcto, estamos entonces en la verdad. (Nicolás y Frápolli, 1997, p. 159)

Por otro lado, en algunos pasajes de la revisión bibliográfica se ha podido identificar a la practicidad en términos de aplicabilidad. En este sentido, un criterio de verdad puede ser también la funcionalidad, el conocimiento puede considerarse verdadero si es útil, si es aplicable. La justificación de una creencia está dada por su orientación a la práctica o por la práctica en sí misma.

Ahora bien, la utilidad o funcionalidad de un conocimiento dependerá del contexto. Un conocimiento podrá considerarse verdadero si es útil, aplicable, si cumple o permite cumplir una función, pero todo en un lugar y/o contexto determinado. Al definir a un conocimiento por su utilidad práctica y contextualizada se asume que existen conocimientos particulares y locales, y que, junto con ello, el criterio de verdad es también parcial, local y particular. Es decir, esto es verdadero aquí, porque aquí sí funciona.

Ambas concepciones, la de praxis y la de práctica como funcionalidad, incluyen la inseparabilidad del sujeto cognoscente del objeto conocido. En este sentido, un conocimiento tradicional puede considerarse verdadero si es analizado en conjunto con el sujeto que conoce.

Implicancias de los diferentes criterios de verdad en un proceso participativo de investigación

Podemos, resumidamente, sostener que existen tres posibles criterios de verdad en los conocimientos tradicionales:

una creencia es verdadera porque se corresponde con la práctica (con la realidad), una creencia es verdadera porque es funcional a la vida cotidiana (es útil, es aplicable, tiene sentido práctico), una creencia es verdadera porque otras personas que reconocemos como autoridad nos dicen que es verdadera. A estos tres criterios debemos contemplarlos desde una posición en la que el conocimiento, o sea, una creencia verdadera, resulta de la inseparabilidad del sujeto que conoce y del objeto que es conocido.

Esta inseparabilidad entre sujeto y objeto puede ampliarse también al contexto social, cultural, ambiental e histórico. En este sentido, una creencia es verdadera en un tiempo-espacio determinado, para un determinado sistema cultural y con determinadas instituciones sociales. Esto puede resumirse en que el conocimiento al que he llamado tradicional es un conocimiento situado.

Ahora bien, la pregunta que orientó todo este trabajo es la siguiente: ¿cómo pueden dialogar los criterios de verdad de los conocimientos tradicionales con los criterios de las ciencias y, particularmente, de las ciencias que utilizan metodologías participativas?

Podemos reconocer que las metodologías participativas comulgan valores epistémicos con las corrientes críticas y pluralistas de la epistemología, incluso que comparten, en muchos casos, sus ontologías.

Frente a los modelos hegemónicos, supone un desplazamiento del análisis de la realidad hacia una investigación participativa con fundamentos exploratorios-interpretativos. De acuerdo con Burns (2005), bebe de las fuentes de la psicología humanística de Rogers, la educación para la liberación de Freire, el constructivismo social de Berger y Luckman, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, el pensamiento foucaultiano y los estudios culturales, además de teorías imbricadas con los saberes ciudadanos, sean los de los movimientos vecinales (Villasante, 2018), los feministas, (Frisby, 2009); los colectivos minorizados

(Fals Borda, 2001), o las comunidades educativas (Nofke y Somekh, 2009; Ahedo *et al.*, 2022). (Ahedo, 2023, p. 53).

Estas corrientes, o la mayoría de ellas, se han abocado a criticar el supuesto epistemológico de la verdad como correspondencia, el supuesto ontológico de que existe “una realidad” que debe ser conocida, aprehendida, por fuera del sujeto y que puede ser conocida obteniendo o descubriendo los conocimientos.

¿Cómo podrían dialogar estos criterios con un conjunto de conocimientos tradicionales que asumen como verdadera a una creencia cuando esta se corresponde con la realidad? ¿Cómo podrían dialogar con ese determinismo de que una creencia es verdadera cuando se corresponde con la práctica?

Las corrientes críticas de la epistemología no podrían sostener durante mucho tiempo que el criterio de verdad es el de correspondencia, que lo verdadero surge, en definitiva, de la adecuación entre lo enunciado y lo hecho, entre la proposición y la realidad. En términos ontológicos hasta discuten que exista algo que podamos llamar *realidad*.

Quizás, una opción que se ofrece como una salida es que esa realidad a la cual se deben ajustar los enunciados es construida, incluso por la misma práctica de conocer. En ese sentido, el conocimiento construido, es decir, una creencia verdadera, solamente podría serlo sobre lo que sucede. Sería difícil poder construir una creencia verdadera sobre lo que sucedió, puesto que esa realidad que se pretende conocer puede haber sido modificada por el mismo acto de conocer. Y mucho más complejo aún sería construir una creencia verdadera sobre lo que sucederá.²⁴

Aún así, los criterios de verdad que podrían ponerse en diálogo con los criterios de verdad de los conocimientos tradicionales serían aquellos vinculados a la praxis o a la vida humana. Es decir, podemos dialogar con los conocimientos tradi-

24 Esta condición podría llevarnos a la dificultad de creer que pueden existir tantas verdades como sujetos que quieran construirla, lo que, al mismo tiempo, postularía en contra del criterio de verdad como praxis y como correspondencia.

cionales si creemos, junto con ellos, que lo verdadero es lo que puedo conocer mediante mi práctica.

Martínez López sugiere que, por ejemplo para la investigación-acción participativa, un posible criterio de verdad es que el conocimiento generado con objetivos de transformación finalmente termine transformando esa realidad.

su principal finalidad sería la de explorar las posibilidades de cambio social, experimentar acciones de transformación de su entorno y verificar con esas prácticas las verdades y objetivaciones provisionales que fueran construyendo. (Demo, 1985: 52-57; Goyette y Lessard-Hebert, 1988: 138; Elden y Levin, 1991). (Martínez López, 2008, p. 9)

De esta forma, pareciera ser que la posibilidad de intercambio entre conocimientos implica que una metodología participativa asuma también los mismos criterios de verdad que los conocimientos tradicionales, esto es, la verdad como correspondencia, la verdad como praxis, como práctica funcional.

Ante este panorama, la posibilidad de construir conocimiento (en lugar de obtenerlo objetivamente) es construyendo la realidad que queremos conocer. En todo caso, si queremos conocer una realidad ya construida, debemos, necesariamente, creer que al conocerla la estamos construyendo nuevamente.

Estas consideraciones nos llevan a pensar que el conocimiento científico es también empírico, particular y situado. Al menos el conocimiento científico que surja de la puesta en diálogo con los conocimientos tradicionales.

Por lo visto, cuando construimos conocimiento de forma participativa, debemos habilitar espacios y dispositivos que nos permitan poner en diálogo diferentes formas de conocimiento. Para que se efectivice ese proceso debemos poner en diálogo las formas de esos conocimientos, sobre todo, los criterios de verdad. Al analizar los criterios de verdad pareciera ser que el conocimiento científico debe adaptarse o asimilarse a los criterios de los conocimientos tradicionales, es decir: la verdad como correspondencia, la verdad como práctica, la verdad

como praxis. Esto nos lleva a que el conocimiento construido mediante metodologías participativas es empírico, es situado y es particular.

Aun aceptando este esquema quedan algunas líneas sin trazar: por una parte, la tradicional crítica que han recibido las metodologías participativas (y también las cualitativas) con relación a su incapacidad de construir conocimientos generalizables, universales, teorizables, etc. Pero, por otra parte, surge una cuestión con relación a los conocimientos tradicionales: bajo este esquema de interpretación, ¿cuáles son los conocimientos tradicionales que son validados por la ciencia y, por tanto, puestos en diálogo?

Puede haber una sospecha fundada en que los conocimientos tradicionales que son validados por la academia son aquellos que, aunque hayan surgido bajo otros criterios de verdad, podrían ser finalmente analizados y validados por los criterios tradicionales de la ciencia. Por ejemplo, las propiedades medicinales de una planta, el comportamiento de los animales con relación al tiempo meteorológico, las características de un ecosistema, entre otros. Es un conocimiento que surge con los criterios de verdad tradicionales, pero que luego puede ser validado con los criterios de verdad de la ciencia.²⁵

El problema surge cuando hay otros conocimientos contruidos bajo los mismos criterios tradicionales, pero que no son validados por la ciencia, por ejemplo, por su inmaterialidad, por estar vinculados a sistemas de creencias, porque, en definitiva, no pueden ser testeados bajo los mecanismos científicos y porque tampoco pueden ser asumidos por verdaderos así, sin más (por ejemplo, el efecto del rezo sobre una persona enferma).

Esta cuestión, que pareciera ser banal (sobre todo para un cierre), plantea la compleja situación de si cuando dialogamos con otros conocimientos lo hacemos efectivamente con sus formas o si lo hacemos con sus contenidos y, en este último

25 Quizás por ella la mayoría de los conocimientos considerados “tradicionales” refieren al vínculo de las personas con la naturaleza.

caso, no estaríamos dialogando, sino intentando validarlos con nuestros criterios.

Nos plantea la dificultad de poder definir qué implica efectivamente el diálogo entre conocimientos, qué implica la construcción colectiva de conocimientos con criterios distintos. Nos plantea la dificultad de no caer en la sumatoria de conocimientos, de no caer en la coconstrucción de conocimientos pero solamente con criterios científicos, en la coinnovación pero con criterios científicos, en la negación de otras creencias verdaderas, en la negación de otros criterios, en la negación de los propios criterios de la ciencia. Nos plantea la dificultad de no caer en la simulación.

Referencias bibliográficas

- Ahedo, I. (2023). La “naturaleza” de la investigación-acción participativa. En: Ahedo, I.; Paño Yáñez, P. (coords.). *Metodologías participativas en tiempos de crisis : reflexiones epistemológicas y experiencias críticas*, pp. 29-86. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Cabrera, M. (2020). Verdad, creencias y fundacionalismo confiable. *Revista de Filosofía*, 77, pp. 51-65.
- Chianese, F. (2016). *El valor de los conocimientos tradicionales. Los conocimientos de los pueblos indígenas en las estrategias de adaptación al cambio climático y la mitigación de este*. Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA).
- Cresto, E. (2011). Conocimiento y entendimiento: discusiones sobre el concepto de valor epistémico. *Diánoia*, LVI(66), pp. 165-177.
- Dussel, E. (2001). La vida humana como criterio de verdad. *Devenires, Revista de Filosofía y Filosofía de la Cultura*, II(4), pp. 203-212.
- Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.
- Feyerabend, P. (1989). *Límites de la ciencia. Explicación, reducción y empirismo*. Buenos Aires: Paidós.

- Gargiulo, T. (2016). La doctrina de la inconmensurabilidad en Paul Feyerabend: una objeción contra una particular concepción de racionalidad científica. *Arete*, 28(1).
- Gili, V.; Benavidez, A.; Barboza, F. Del Proyecto a la praxis. Los obstáculos que supimos construir. En: Ahedo, I.; Paño Yáñez, P. (coords.). *Metodologías participativas en tiempos de crisis: reflexiones epistemológicas y experiencias críticas*, pp. 157-188. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Kuhn, T. (2004). *La revolución de las estructuras científicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez López, M. (2008). *Premisas epistemológicas y pragmáticas de la investigación-acción participativa: estrategias creativas para la transformación social*. Presentación el 26 de noviembre de 2008 en las Jornadas internacionais de redes de investigação-acção (Porto, Portugal).
- Martinic, S. (1985). *Saber popular. Notas sobre conocimientos y sectores populares*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Primer Congreso Chileno de Antropología. Santiago, 20-23 de noviembre de 1985.
- Nicolás, J.; Frápolli, M. (1997). Teorías actuales de la verdad. *Diálogo filosófico*, 38, pp. 148-178.
- Paño Yáñez, P. (2023). Etnografías críticas de acción participativa. La confluencia de la etnografía y las metodologías de investigación acción participativa. En: Ahedo, I.; Paño Yáñez, P. (coords.). *Metodologías participativas en tiempos de crisis: reflexiones epistemológicas y experiencias críticas*, pp. 99-156. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica. Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1, pp. 81-98.
- Rabey, M. (1990). Conocimiento popular y desarrollo. *Medio Ambiente y Urbanización*, 31, pp. 46-55.
- Rabey, M. (1987). Tecnologías tradicionales y tecnología occidental: un enfoque codesarrollista. *Revista de Economía*, 8, pp. 98 -119.
- Rebellato, J.; Gimenez, L. (1997). "Ética de la autonomía". *Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Nordan.

- Rodríguez, S.; Ramos, M. (2010). Descripción del suelo: conocimiento campesino contra conocimiento científico. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 14(42), pp. 71-82.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, pp. 297-364.
- Tamayo, J.; Cruz, C.; Mungía, A. (2016). *Los conocimientos tradicionales y la agricultura moderna: caso Dzidzantún, Yucatán y Huatusco, Veracruz*. 21.º Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México. Mérida, Yucatán del 15 al 18 de noviembre de 2016. AMECIDER-ITM.
- Valladares, L.; Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10(19), pp. 61-101.
- Villasante, T. R. (2011). Estilos y epistemología en las metodologías participativas. En: Paño, P. y Falck, A. (comps.). *Democracia participativa y presupuesto participativos: acercamiento y profundización sobre el debate actual*. Málaga: CEDMA.

(Re)pensando la práctica docente y las intervenciones territoriales

Nicolás Armando Herrera Farfán²⁶

Resumen

El presente texto se origina en una charla-taller²⁷ sobre prácticas docentes e intervenciones territoriales, principalmente extraáulicas. Me apoyo en la tradición del pensamiento crítico de nuestro continente (que tiene a la *liberación* como “principio” articulador) para reflexionar sobre dichas prácticas

26 Psicólogo Universidad Surcolombiana (Colombia). Diplomado Universitario en Filosofía de la Liberación de la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina). Magíster en Psicología Social Comunitaria de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Investigador del Colectivo Frente Unido-Investigación Independiente (CFU-II) y del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe de la Universidad de Buenos Aires (IEALC-UBA). Profesor de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de San Isidro (Argentina).

27 Charla-taller impartido en la sede de Salto de la UDELAR, en junio de 2023, por invitación y provocación de la Unidad de Extensión del CNUR-Litoral Norte. Intentaré mantener al máximo el tono coloquial y dialogal de aquel encuentro y evitaré la jergonza especializada y la citación exasperante. Agradezco a todas las personas que participaron, en cabeza de Humberto Tommasino y Selene Morales.

e intervenciones, considerando tres vectores: la situacionalidad, el compromiso-acción y la transformación. Parto de la premisa que dichos vectores sólo pueden aprenderse en la *praxis*, esto es, en la articulación, compartir y contraste de ideas y acciones, de conceptos y cuerpos, de escritorios y territorios. La *praxis* evita que la acción sea simple activismo y que la teoría se convierta en alharaca.

En el texto reconozco el lugar fundante que tiene la *vida* en la (re)producción del conocimiento y en la necesidad de comprender al conocimiento como mediación para fortalecer, promover y reproducir la vida de manera ampliada, pues de ella nacen y a ella vuelven aún los conceptos más abstractos, lo que tiene implicaciones ontológicas, metodológicas, epistemológicas y ético-políticas en las tareas científicas. Además, aludo a la relación indivisible entre el territorio áulico y extraáulico, destacando los vasos comunicantes que facilitan los diálogos, las vivencias y los vínculos. Por último, me ocupo de los tres vectores aludidos y doy cuenta de sus tres fundamentos: *locus*, otredad y contexto.

Este conjunto de ideas no son verdad revelada o receta prescrita, sino hipótesis compartidas con un tono de esperanza para producir conocimientos colectivos y dialógicos que nos permitan transformar el mundo y torcerle el brazo a la crisis civilizatoria actual.

Palabras claves: prácticas docentes, intervenciones territoriales, pensamiento crítico, conocimiento situado, saber-poder colectivo.

Apertura

En el siguiente texto voy a reflexionar sobre la práctica docente y las intervenciones territoriales extraáulicas, a partir de tres vectores: la situacionalidad, el compromiso y la transformación. Me apoyo en la tradición de nuestro pensamiento crítico —cuyo “principio” articulador es la *liberación* (Dussel,

1998)—y toma en cuenta la perspectiva de la extensión universitaria crítica (Erreguerena *et al.*, 2020), heredera/continuadora de este horizonte.

Parto de una premisa: en tanto vectores de la práctica docente e intervención territorial extraáulica, la situacionalidad, el compromiso y la transformación sólo se aprenden en la *praxis*, es decir, en la articulación y el contraste de ideas y acciones, de tal forma que los libros y corrientes disciplinares deben atravesarse por el cuerpo y compartirse la experiencia con otras personas. La *praxis* es el antídoto que evita a la teoría (aun la más radical y revolucionaria) convertirse en “letra muerta”.

Dividiré el texto en cuatro partes: (1) hablaré del fundamento de todo conocimiento: la vida, y de la necesidad de la mediación del conocimiento para fortalecerla y promoverla; (2) aludiré a la indivisible relación entre trabajo docente en el aula y las prácticas e intervenciones en los territorios no aúlicos o extraáulicos (definidas mayormente como “prácticas extensionistas”); (3) definiré lo que entiendo por los vectores de dichas prácticas: situacionalidad, compromiso y transformación; y (4) plantearé tres fundamentos que configuran los vectores aludidos. Terminaré el texto con unas recapitulaciones y observaciones finales.

La *vida* y la mediación del conocimiento

Para Enrique Dussel (2016), la *vida* es el fundamento ontológico, punto de partida, referencia última irrebasable, origen de todos los principios, presupuesto absoluto, finalidad última (fin de fines) y momento material del signo crítico de la ética y el conocimiento en cualquier campo del saber, que explica sus acciones, instituciones y principios implícitos.

La *vida* se expresa a través de la *voluntad de vivir* (*querer-vivir*), esto es, un impulso y esfuerzo colectivo para organizar, crear, proyectar..., a fin de aumentar y mejorar las condiciones y posibilidades para que la vida sea y no se reduzca a la mera supervivencia biológica, ni a un logro individual. Este acto co-

lectivo nos incluye a todas y a cada una de las personas pues somos *seres-en-relación*, desde nuestro origen como especie (Sarmiento Anzola, 2000) y como personas, ya que un “alguien” nos pare e inserta en la cultura (Dussel, 2011).

Así, todas las disciplinas científicas se constituyen en mediaciones que permiten o facilitan el desarrollo del *querer-vivir*, pues, por más abstracta que parezca una teoría, su trasfondo o determinación última es la *vida* de un alguien (individual y/o colectivo). Siempre hay un alguien no reducible a “caso” (jurídico), “problemática” (sociológica), “cifra” (estadística) o “patología” (clínica). Es en este sentido que el compañero-maestro Humberto Tomassino plantea que la medicina veterinaria es una ciencia social, pues detrás de los animales (sean mascotas o medios de trabajo) están las personas que los cuidan, mantienen, llevan a consulta cuando se enferman y refieren la sintomatología, porque los pacientes veterinarios no hablan y porque los animales de crianza y corral, sobreviven siguiendo las lógicas de los grupos humanos que los tienen.

Si perdemos esto de vista, nos arriesgamos a que nos coman las mediaciones y terminemos fetichizándolas (disciplinas como fin en sí mismas), cayendo en el solipsismo academista. Esto anula toda posibilidad de trabajar bajo los vectores de situacionalidad, compromiso y transformación, y nos escamotea el territorio, la *otredad*, el contexto y el compromiso.

Por el contrario, si asumimos a las disciplinas científicas como mediaciones del *querer-vivir* nos compelimos a preguntarnos por el lugar que ocupa la vida del estudiantado al momento de preparar y desarrollar nuestras clases, la vida de las personas que integran un determinado grupo humano o una comunidad a la hora de planear o ejecutar un proyecto de investigación o de intervención, o la vida de las y los ciudadanos a la hora de fundamentar una propuesta política.

Ahora bien, cuando desarrollamos una intervención territorial o desplegamos un dispositivo de extensión universitaria en un contexto o territorio determinado, tenemos el desafío de hacer cuanto podamos para que, al final del proceso, la vida

pierda lo menos posible, no sólo en el resultado práctico *in situ*, sino en la presentación del informe final. Debemos procurar que la vida, una vez que pase por la criba, el cernidor, el cedazo del análisis conceptual o por el cuaderno donde registramos y anotamos nuestras observaciones metódicas (como en los diarios de campo), es decir, una vez que sea estudiada, interpretada, diseccionada, analizada, comprendida, la vida siga siendo vida y mantenga, refleje y exprese el marco cromático, calor, textura, aroma, musicalidad, idiosincrasia, emociones, sentidos, profundidades, lenguaje cotidiano, formas estéticas y literarias... propias del territorio específico y no sea la mera *traducción* simplista y aburrida de tipo cartesiano, porque no existe ninguna aventura científica que sea *universal, abstracta, aséptica, limpiata, ahistórica o desterritorializada*, con un formato preestablecido que reproducimos y que, al final, no dice nada del territorio donde se produjo.

Un buen ejemplo de esto lo dio el maestro Orlando Fals Borda (2002), en su monumental *Historia doble de la Costa*, el libro-río de cuatro volúmenes escrito a lo largo de ocho años, más inspirado en *Rayuela*, de Julio Cortázar, que en *Economía y sociedad*, de Max Weber, en el que puso de manifiesto las vicisitudes y luchas de las comunidades campesinas de la costa caribe colombiana que se resisten al proceso desintegrador inherente al capitalismo. Su estrategia fue presentar la historia del Caribe, desde el punto de vista de las y los vencidos, y con su contribución narrativa e interpretativa, en dos canales independientes que corren en paralelo: desde los archivos oficiales y públicos y los análisis teóricos (sociología histórica) y desde las voces populares y los “archivos de baúl” (novela histórica).

En la redacción del libro buscó reflejar el contexto en el que nació la obra: el calor, los mosquitos, las hormigas, los árboles y la sed comunitaria de aprender (Fals Borda, 1981); y, desde el principio, asumió un tono desafiante cuando se definió a sí mismo como un simple “observador” que se resistía a escribir libros sociológicos, pues estos no resolvían “la cuadratura del círculo de la comunicación social con organizaciones de di-

versos intereses de clase y nivel intelectual” (Fals Borda, 2002, p. 17A).

Otro ejemplo lo hallo en el barrio montevideano de Nueva Esperanza donde, en 2022, un grupo de vecinas y vecinos junto a estudiantes de posgrado prepararon una muestra fotográfica que sistematizaba colectivamente una suerte de recuperación de la historia barrial que incluyó bailongo y comilona.

Este esfuerzo fue el trabajo final sobre un curso de investigación-acción participativa que impartí en la Facultad de Veterinaria, y estuvo atravesado por el *diálogo de saberes* que, como señala Claudia Korol (2017), en sentido estricto se trata del diálogo de “portadores/as de diferentes saberes” que intercambian “distintas perspectivas de análisis, miradas del mundo, cosmovisiones, como punto de partida para la creación colectiva de nuevos conocimientos” (pp. 13-14). El trabajo final no tuvo la forma de *paper académico* (aunque no lo excluye para el futuro), sino que adquirió el sabor, saber, sensibilidad y sentido de utilidad de Nueva Esperanza.

En ninguno de los dos ejemplos se captó la totalidad y complejidad de la vida en los territorios, pero hubo un esfuerzo por incluir la riqueza territorial (saberes, sabores, colores y matices), alejarse del formato universitario libresco y desarrollar un tipo de conocimiento empático, vivencial, en últimas ético y sentipensante. El “resultado científico” no apuntó a la “comunidad científica”, sino a la “comunidad” a secas, evitando, a toda costa, la forma tradicional (y aceptada culturalmente) de extractivismo cognitivo y de suplantación, que va a la comunidad y aprende de ella, para presentar los resultados a tres o cuatro personas, en eventos académicos en los que, en el paroxismo de lo absurdo, tienen que pagar una inscripción.

La membrana invisible del aula: trabajo docente y territorios

Existe un sistema de vasos comunicantes y un metabolismo implícito entre el trabajo docente en el aula y los territorios.

El aula no es un terreno yerto de experiencias humanas territorializadas, pues todas las personas que ingresan a ella –docentes, estudiantes, trabajadores de limpieza o mantenimiento– traen consigo la vida, la historia, los conocimientos y las vivencias de sus territorios: barrios, regiones, comunidades.

Como este metabolismo implícito está naturalizado y perdido de vista para su problematización, tenemos la exigencia de *explicitarlo* en la acción docente mediante los instrumentos conceptuales y metodológicos que poseemos. Hacerlo explícito nos evita suplantar la vida por la teoría, las personas por los/as autores/as y las calles por los títulos de los libros. “Suplantar” aquí tiene el sentido de *desplazamiento negativo* propio de la negación de la *otredad* (individual y/o colectiva) por la vía del encubrimiento, en el sentido usado por Enrique Dussel (1994) para referirse al supuesto “descubrimiento” de América, que nunca establece un diálogo, sino que siempre funda un monólogo. Lo “negativo” no alude a lo malo, sino a lo inexistente, a lo anulado.

La explicitación nos permite advertir la *membrana invisible* que separa el “adentro” y el “afuera” del aula como si fueran dos mundos distintos irreconciliables. Entonces, el territorio se revela como una trama compleja que está presente en los vínculos y cuerpos que habitan el aula, constituida por un conjunto de capas superpuestas e imbricadas, cual si fuera una cebolla, que tenemos que reconocer y en las que nos jugamos la situacionalidad, el compromiso y la transformación. El aula se nos revela como un territorio de práctica e intervención, como un *campo de combate* —en el sentido de Estanislao Zuleta (2006)— en el que actuamos mediante las palabras y preguntas generadoras freireanas, que hacen que la vida entre al proceso educativo y que se encuentren texto y contexto, estableciendo un nutrimento dialéctico entre vida y conocimiento. Si esta comprensión se abandona, la práctica docente reduce su territorio a lo extraáulico y la experiencia pedagógica se desprovee de diálogo, situacionalidad, compromiso y potencia transformadora.

Por el contrario, si la aceptamos, tendremos un camino nutrido de elementos para adelantar las acciones de inserción o intervención propiamente dichas (las consideradas “prácticas extensionistas”) que ocurren justamente en los territorios extraáulicos. Así, podemos construir una perspectiva articulada de (auto)formación teórico-práctica y ética-científica, que articule las herramientas, instrumento y categorías, e incorpore auténticamente a la *otredad* como reconocimiento pleno y no como suplantación, usurpación o farsa.

Tres vectores

Las prácticas de inserción o intervención en los territorios extraáulicos están atravesadas por un conjunto de vectores, de los cuales rescataremos tres: situacionalidad, compromiso y transformación. Estos tres vectores se expresan por presencia o ausencia, virtud o necesidad, abundancia o carencia.

La *situacionalidad* se refiere a territorios concretos, con personas, tiempos, ritmos, relaciones, situaciones y contradicciones colectivas específicas; son particulares las relaciones sociales de producción y poder, así como las aspiraciones y exigencias. Es lo contrario de los universales abstractos o de los “casos” ahistóricos de manual a los que puedo implantar acríticamente modelos prefabricados. Así, la situacionalidad nos exige conocer, estudiar, comprender, dilucidar en términos *geo*-ulturales y localizados todo cuanto más podamos (análisis socioeconómico, desarrollo cultural, relaciones de parentesco, perfiles epidemiológicos, etc.), pues entre más conozcamos, mejores estrategias de intervención y transformación estableceremos, ya que el fin del conocimiento es la permanencia y reproducción ampliada de la vida. Ahora, como esto lo conocemos con las personas que habitan el territorio, pues ellas conocen las dinámicas y lógicas internas, la situacionalidad nos exige construir los puentes para los diálogos de saberes conceptual-teórico abstracto y vivencial-existencial empírico.

Por último, la situacionalidad es un fotograma, pues cuando llegamos a un territorio está de una determinada manera, pero, a medida que avanzamos, se torna un proceso dinámico, cambiante, lleno de flujos y reflujos. Por esto, nos exige paciencia y perseverancia, y adoptar un pensamiento no lineal, como el que domina en la ciencia tradicional, sino otros de tipo complejo, fractal, discontinuo, rizomático y oxímoro, porque son los propios de la vida.

Luego está el *compromiso*, que se trata de un concepto ambiguo, cuyas interpretaciones pueden ser diversas, principalmente de dos tipos: el compromiso-pacto (del francés *compromis* y el italiano *compromesso*) y el compromiso-acción (del francés *engagement* y el italiano *impegno*) (Fals Borda, 1970; Grupo de investigación “Teología de la praxis”, s. f.). El primero es moderado y está animado por una creencia apolítica y “neutral”, presentando una posición reformista y cooperante frente al poder instituido, pues tiende a conceder, entregar o arreglar, conduciéndole de manera invariable a transigir y claudicar. Por su parte, el segundo es radical y revolucionario, pues comprende una toma de conciencia de la realidad sociohistórica y coloca el pensamiento, la acción y el prestigio al servicio de la causa de los grupos y clases oprimidas; así, se aleja de la observación pasiva y “neutral” para exigir la inserción crítica en la historia para (re)hacerla, trascendiendo la estructura del poder instituido.

Mi abuela, quien no terminó la primaria y hablaba el lenguaje popular —al igual que Sancho Panza—, es la mejor epistemóloga que conocí, pues le daba vuelta a la realidad como una media a partir del *contenido sapiencial* de sus dichos y cuentos aprendidos oralmente. A su estilo definió los dos tipos de compromiso aludiendo a los dos ingredientes infaltables en los tamales huilenses: el huevo hervido y el tocino de cerdo. Ella se preguntaba quién participaba y quién se comprometía entre la gallina y el cerdo, y se respondía con un cántico a la manera de un mantra: “la gallina pone el huevo y el marrano el chicharrón”, dejando en claro que la gallina seguía viva luego de poner

el huevo (compromiso-pacto) , mientras que el cerdo daba su vida para poner el cuerpo, el cuero (compromiso-acción).

El “poner el cuerpo” del cerdo puede comprenderse como un *jugarse existencialmente* (Algava, 2009), que no se reduce al despojo o abandono de sí, sino que implica una donación cotidiana, como un “ofrecerse” integralmente, sin negar el saber, la vocación, los sueños y las esperanzas propias, y cuyas connotaciones y tonalidades dependen del contexto y la situacionalidad, de las demandas del momento histórico que se atraviesa. Las personas que viven el compromiso-acción y se *juegan*, transmiten pasión creadora por lo que creen, animan y dan ganas de hacer cosas. Pero, por muy valiosas que sean, estas personas solas no sirven para nada, pues necesitan equipos que las balanceen, comunidades de pensamiento-acción que las acompañen.

Para que el compromiso-acción sea posible, debe partir del reconocimiento pleno de la *otredad* (exigencia ética) y de la *fe antropológica* (creencia irrestricta en la *otredad*, a la que volveré más adelante). Si no reconozco a otro que no sea yo y no creo sino sólo en mí, no puedo más que desarrollar un compromiso narcisista ingenuo y, por tanto, no podré situarme ni adelantar ningún proceso transformador. Entonces, conduce a un análisis social que pone en cuarentena, entredicho o paréntesis a los principios, conceptos (teóricos o ideológicos) y legados académico-científicos formales, tradicionales y dominantes/dominadores, y que rechaza toda aplicación ciega, rígida, automática o acrítica, porque conduce al dogmatismo (sea de derechas o de izquierdas). Por el contrario, orienta la adopción de marcos teóricos y metodológicos *atemperados* y *traducidos* a nuestros territorios y contextos, que permitan *de-velar* las estructuras de la sociedad, entrar en su cuarto de máquinas.

Finalmente está la *transformación*, que aquí la pienso como un proceso cotidiano y no como un destino final maximalista, porque no importa sólo la victoria mayor al final del camino, sino las pequeñas victorias, las metas volantes, los logros chiquitos y concretos, los objetivos específicos del corto plazo,

mojones constitutivos del día a día. Cada una de estas transformaciones está relacionada con una utopía:²⁸ la transformación maximalista con la utopía de destino final, viciada de la *razón utópica* estudiada por Franz Hinkelammert (2000), y la transformación cotidiana con la utopía procesual, que sigue el sentido descrito por Eduardo Galeano en su “Ventana sobre la utopía”, según el cual, la utopía está en el horizonte y se mueve en la misma proporción en que nos movemos hacia ella, porque su propósito no es ser alcanzada, sino servir de motivación para emprender el camino.

La transformación cotidiana es la que se presenta en los territorios, se vincula con la construcción de relaciones y órdenes sociales más libres, buenos, justos, armónicos, habitables y materialmente igualitarios. Esta utopía procesual puede definirse como *utopía concreta*, siguiendo a Ernst Bloch, quien la consideraba como “un principio regulador de lo real, un órgano metódico para lo nuevo, parte sustancial del pensar humano” basado en “la atracción natural hacia lo que no es todavía”, pero que puede alcanzarse rebasando el presente y tensando el futuro, habilitando al pensamiento a modificar “la estructura objetiva de lo existente” (Fernández Buey, 2021, pp. 139-140). Para anticipar el futuro, la *utopía concreta* enlaza el deseo y la fantasía con la conciencia, la imaginación con la praxis, siempre en relación con las necesidades e intenciones colectivas, por lo que siempre emerge *desde abajo*, desde el lugar de quienes padecen formas de opresión, exclusión, pobreza o de sus amistades.²⁹

La *utopía concreta* de Bloch está relacionada dialécticamente con el acto de denunciar el mundo deshumanizador y anunciar el mundo que humaniza. “Denunciar” y “anunciar”, dos verbos paulinos constitutivos del método profético, se dan en la praxis transformadora de la realidad y no en simples exhortaciones, y avanzan junto al compromiso histórico y a la exi-

28 La palabra ‘utopía’ proviene del griego: del sufijo *ou* (no) y el prefijo *topos* (lugar), que suele traducirse como *no-lugar*, *sin-lugar* o *lugar-que-no-existe*.

29 Tomo la noción *desde abajo* siguiendo las reflexiones de Isabel Rauber (2013, 2020).

gencia de conocer la realidad críticamente y actuar sobre ella para transformarla.

En términos de Paulo Freire (1980, 1997, 2012, 2015), la *utopía concreta* es la palabra verdadera de los pueblos y el *no lugar todavía* relacionado con la mística, la revolución y la esperanza. A ese *no lugar todavía* lo llama *inédito viable*, es decir, lo que está “más allá” de los “límites” que nos obligan a adaptarnos a la realidad dada, impidiéndonos realizar la vida a plenitud y alcanzar nuestros sueños y proyectos. El *inédito viable* es un *algo* desconocido, que no existía aún o no podía percibirse como tal y que, mediante la praxis colectiva, consciente y dialógica, va tomando forma de sueño posible o utopía venidera que necesita concretarse y hacerse efectiva. No es un simple deseo o fantasía, sino un *querer hacer*, que nos permite abandonar la mirada ingenua sobre la realidad, tomar distancia de ella y adoptar una postura crítica que ayude a des-naturalizarla.

La transformación cotidiana (*utopía concreta*, *inédito viable*) se construye colectivamente en las prácticas e intervenciones territoriales extraáulicas, con un nivel de profundidad y sostenimiento directamente proporcional con el tiempo que permanezcamos en el territorio y con nuestra capacidad y nuestro deseo de involucrarnos. La dimensión colectiva nos exige trabajar con personas específicas (no abstractas) y nos libera del yugo del heroísmo y la genialidad individual, y nos ayuda a no perder de vista la complejidad del contexto, la multiplicidad de miradas y la latencia de la diferencia. Por ello, al mismo tiempo, se convierte en un proceso de autotransformación que nos permite trascender nuestro marco teórico y trama de prejuicios, habilitando a que nos abramos a otros marcos y horizontes del sentipensar, y descubramos nuevas herramientas y estrategias.

Así entendida, la transformación cotidiana nos exige preguntarnos sobre el contexto y respondernos en clave de intervención, enmarcándose en el *horizonte telético* de la ciencia propuesto por Orlando Fals Borda (2008). Entonces, al momento de diseñar la práctica debemos considerar los objetivos espe-

cíficos y las metas chiquitas que alienten nuestro camino y nos permitan sentir que avanzamos, como si fueran las migas de pan de Hansel y Gretel, y proponer modelos de evaluación y devolución de resultados acordes con el proceso: recurrentes, parciales, sistemáticos y sistematizadores, con participación auténtica, que no sólo quedan fijados al final del camino.

Fundamentos vectoriales

Los tres vectores indicados (situacionalidad, compromiso y transformación) tienen asociados tres fundamentos: la mirada, la *otredad* y el contexto, los dos primeros explícitos y el último implícito. En tanto fundamento, la mirada (o las miradas) es anterior a “lo que miro” propiamente dicho, y se remite al ojo que mira, a la posición, dirección y altura desde donde se mira. Tiene que ver con el lugar desde donde miro lo que miro, pues siempre hay un lugar desde el cual se mira.

La mirada se relaciona con la expresión latina *locus enuntiationis* (*lugar de enunciación*). El *locus* alude a la formación teórica que tengo, la afectividad que me atraviesa, los intereses político-ideológicos que persigo, los principios en los que creo. Con sabiduría, Paulo Freire (1997) decía que las ideas *se tienen* y en las creencias *se está*. Por responsabilidad ética y necesidad teórica-metodológica, necesitamos clarificar y explicitar nuestro *locus*, porque quien no sabe a quién sirve, sirve a quien se beneficie de su conocimiento.

La *otredad* (individual y/o colectiva) es el segundo fundamento y responde a las preguntas: ¿existen el otro, la otra, le otre?, ¿qué lugar ocupan en mi práctica pedagógica, investigativa y extensionista?, ¿están abajo o arriba de mí? Desde nuestro pensamiento indo-afro-latinoamericano se responde que sí existe la *otredad*, sólo que ha sido sometida históricamente a la invisibilización y el encubrimiento; que debemos establecer con ella una relación de *proximidad*, de cara-a-cara, con un sentido de simetría lo mayor posible, y que puede resumirse en el mandato cristiano: “ama a tu prójimo como a ti mismo”, pero

en la *traducción* cultural africana que nos compartió Hinkelammert (2010): “yo soy si tú eres”.

El reconocimiento pleno de la *otredad* conduce a establecer relaciones lo más horizontales posibles y de mutua afectación entre dos subjetividades que dialogan (sujeto-sujeto) y no entre un sujeto activo que piensa y un objeto pasivo al que se manipula (sujeto-objeto), como lo plantea la epistemología tradicional.³⁰ Este es el principio ético de todo pensamiento crítico (Dussel, 2016).

Reconocer plenamente a la *otredad* implica, al mismo tiempo, *creer* en ella, *tenerle fe*. Es un tipo de creencia laica, no religiosa, la *fe antropológica* del teólogo uruguayo Juan Luis Segundo, que es la piedra de toque del diálogo y la transformación. El contrario de la *fe antropológica* es el *ateísmo* o *apostasía antropológica*, es decir, toda forma contraria a la dignidad humana, propia del encubrimiento o desconocimiento de la *otredad*, que conduzca a medidas paliativas, cambios estéticos, horizontes fácilmente reversibles, tales como el paternalismo, el maternalismo o el asistencialismo.

Ahora bien, para Erich Fromm (2014), *tener fe en una persona* significa tener la seguridad y confianza de que son inmutables sus actitudes fundamentales y la esencia de su personalidad; es decir, que, aunque sus opiniones puedan variar, su motivación básica existencial no y que “su respeto por la vida y la dignidad humanas sea parte de ella” (p. 50). Por su parte, Enrique Dussel (2011) dice que *creer* en la *otredad* exige aceptar su palabra porque nos la revela, creer en que es verdad porque nos la enuncia; la aceptamos “porque detrás de su palabra se encuentra la realidad misma de alguien, inmediatamente, abierto y expuesto en una apertura metafísica” (p. 87).

30 Sobre la configuración de esta relación asimétrica en la epistemología tradicional puede verse mi trabajo de 2023. Herrera Farfán, N. A. (2023). *Reflexiones sobre la modernidad y la noción de “sujeto” de la epistemología tradicional*. Montevideo: Programa APEX-UDELAR.

El tercero y último fundamento vectorial es el contexto, la red vincular creadora y paridora de cultura, de *ethos*, de usos y costumbres, el entorno, la trama cultural, social, económica, política, que se encuentra en el subsuelo, como sedimento nutricional de los otros dos, o en el fondo de la escenografía como el paisaje naturalizado. Toda intervención territorial y producción de conocimiento están vinculadas al contexto, por eso decimos que antes del texto está el contexto. Esto significa que no existen prácticas ni conocimientos desapasionados, inocentes, impolutos.

En el contexto operan un conjunto de *inputs* (Gergen, 1998) o *factores* (Bourdieu, 2003) que pueden ser intrateóricos (disputas, querellas o proposiciones) o extrateóricos (intereses sociales, económicos, políticos, culturales y/o ideológicos) y que regulan, habilitan, orientan o silencian los desarrollos, tendencias y teorías.

En la triada *locus-otredad-contexto* se juega la relación dialéctica e indisoluble del tándem saber-poder, que conduce a la tesis de que todo saber es productor/producto de un determinado poder y, al mismo tiempo, todo poder es producto/productor de un saber particular. Por otra parte, allí están las coordenadas configuradoras de la autoridad, en tanto relaciones de poder —como aprendimos de Michel Foucault (1988)—. Siempre que estamos en los territorios (áulicos y extraáulicos) se gestan relaciones de poder que pueden ser de dominación y orden (modelo asimétrico desplegado por Thomas Hobbes) o de servicio y obediencia (modelo horizontalista heredado de dos Marcos: el evangelista y el subcomandante insurgente). Para superar la relación sujeto-objeto, favorecer el diálogo y rechazar la *apostasía antropológica*, tenemos el desafío de abandonar el primer modelo y transitar lentamente por el camino sinuoso hacia el segundo modelo.

Palabras finales

En este texto reflexioné sobre la práctica docente y las intervenciones territoriales, principalmente extraáulicas en cuatro momentos: (1) recompuse el lugar fundante en la producción de conocimiento que tiene la *vida*, pues de ella nacen y a ella vuelven aun los más abstractos, lo que implica que nuestra producción y divulgación del conocimiento responda a los intereses y criterios de la *vida* de las personas y comunidades concretas con las que trabajamos; (2) resalté la relación indivisible entre trabajo áulico y extraáulico, pues entre ambos territorios hay vasos comunicantes que facilitan los diálogos vivenciales, experienciales y vinculares; (3) definí tres vectores principales que se hallan en las prácticas e intervenciones territoriales: la situacionalidad, el compromiso-acción y el horizonte de transformación, entendido como *utopía concreta*; y, (4) indiqué los tres fundamentos vectoriales en los que se teje la relación entre poder-saber (dimensión política del conocimiento) y la noción de autoridad/poder (dimensión ética del conocimiento): *locus*, *otredad* y contexto.

Lo dicho aquí no puede asumirse como verdad revelada, recetario y palabra última; más bien, son reflexiones e hipótesis de trabajo para compartir y revalidar en los territorios (y no sólo en los escritorios), a fin de construir una práctica docente pensada e insertada territorialmente de manera comprometida, situada y transformadora. Este conjunto de ideas es parte del acervo de la tradición del espiralado sentipensamiento crítico indo-afro-latinoamericano, que sopla desde los pueblos antiguos, pasa por nuestras referencias pedagógicas, epistémicas y ético-políticas, desde Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Camilo Torres y María Cristina Salazar, hasta Enrique Dussel, Humberto Tommasino, Alfonso Torres e Isabel Rauber, y llega a nuestro presente para interpelar tanto las prácticas docentes universitarias como las intervenciones territoriales.

En su conjunto, estas ideas tienen un tono de esperanza en un mundo signado por el macabro fatalismo y pragmatismo de la *crisis civilizatoria multidimensional*, a la que nos ha traído el

metabolismo capitalista. Esta esperanza se relaciona con la *fe antropológica* y la *utopía concreta* y se dispone a rebatir la (mentirosa) sentencia popperiana de que quien pretende crear el cielo en la tierra produce invariablemente el infierno.

Referencias bibliográficas

- Algava, M. (2009). Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular. Rosario: América Libre Ediciones.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama.
- Dussel, E. (1994). 1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural Editores-UMSA.
- Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2011). Filosofía de la liberación. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2016). 14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico. Madrid: Editorial Trotta.
- Erreguerena, F.; Nieto, G.; Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la extensión crítica latinoamericana y caribeña. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, 4, pp. 177-204.
- Fals Borda, O. (1970). Ciencia propia y colonialismo intelectual. México DF: Tercer Mundo Editores.
- Fals Borda, O. (1981). Una ciencia del pueblo. [Transcripción de una grabación hecha en el II Seminario Venezolano de Investigación Participativa celebrado en Pozo de Rosas (Venezuela), pp. 28-48].
- Fals Borda, O. (2002). Historia doble de la Costa. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Banco de la República-El Áncora Editores.
- Fals Borda, O. (2008). La subversión en Colombia. El cambio social en la historia. Bogotá: FICA-CEPA.
- Fernández Buey, F. (2021). Sobre izquierda alternativa y cristianismo emancipador. Madrid: Editorial Trotta.

- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), pp. 3-20.
- Freire, P. (1980). *Educación y concientización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gergen, K. J. (1998). La psicología social como historia. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 177, pp. 39-49.
- Grupo de investigación "Teología de la praxis" (s.f.). Sólo los cristianos militantes pueden ser teólogos de la liberación. *Hacia una teología popular*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Herrera Farfán, N. A. (2023). Reflexiones sobre la Modernidad y la noción de "sujeto" de la epistemología tradicional. Montevideo: Programa APEX-UDELAR.
- Hinkelammert, F. (2000). *Crítica a la razón utópica*. San José de Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Hinkelammert, F. (2010). *La maldición que pesa sobre la ley. Las raíces del pensamiento crítico en Pablo de Tarso*. San José de Costa Rica: Editorial Arlekin.
- Korol, C. (2017). El diálogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular. En: C. Korol (ed.). *Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes*, pp. 13-37. América Libre Ediciones.
- Rauber, I. (2013). *Revoluciones desde abajo. Gobiernos populares y cambio social en Latinoamérica*. Buenos Aires: Peña Lillo-Ediciones Continente.
- Rauber, I. (2020). *Epistemologías desde abajo. Pistas para un pensamiento crítico situado, con pertenencia de clase*. Disponible en: <[http://isabelrauber.blogspot.com/2020/02/epistemologias-desde-abajo.html?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed:+CdigoRauber+](http://isabelrauber.blogspot.com/2020/02/epistemologias-desde-abajo.html?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed:+CdigoRauber+>)>.

Sarmiento Anzola, L. (2000). Vendimia. Biopolítica y ecosocialismo. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Zuleta, E. (2006). Educación y democracia. Medellín: Hombre Nuevo Editores-Fundación Estanislao Zuleta.

Experiencias situadas: metodologías feministas y participativas en extensión

Noelia Correa García,³¹ Florencia Bentancor Stíffano³²

31 Noelia Correa García es Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2021), Diplomada en Estudios Feministas desde América Latina (UACM, 2019), Magíster en Psicología Social (2015) y Licenciada en Psicología (2011) por la Universidad de la República (UDELAR). Se desempeña como docente en el Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la UDELAR. Su tesis de doctorado tiene por título “Trazos feministas sobre las condiciones históricas del trabajo en la producción de conocimiento de mujeres latinoamericanas: capitalismo, patriarcado y colonialidad”. Sus líneas temáticas son: trabajo productivo y reproductivo, desigualdades en los espacios de producción de conocimiento, imbricación de opresiones, metodología y epistemología feminista.

32 Florencia Bentancor Stíffano es maestranda en Ciencias Humanas con Opción en Estudios Latinoamericanos (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR). Estudiante del Doctorado en Epistemología e Historia de la Ciencia (Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires). Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR. Su actividad de investigación aborda temas de epistemología de la ciencias sociales y epistemología feminista, en especial sobre género y feminismos en la producción de conocimiento científico en el Cono Sur.

Resumen

En este artículo abordamos articulaciones conceptuales entre las metodologías participativas, la extensión crítica universitaria y la epistemología feminista. Para esto, partimos de dos experiencias de trabajo en extensión universitaria. Por un lado, la experiencia de una práctica de extensión con estudiantes de la Facultad de Psicología (Udelar) que realizó un trabajo de coproducción narrativo para aportar a la memoria histórica del Sindicato Único de la Aguja (SUA), desde una metodología participativa y aplicado el método de la genealogía feminista. Por otro lado, la experiencia del grupo de investigación interdisciplinario Género, Espacios y Territorio y el EFI Cooperativismo de Vivienda e Interdisciplina, con el Área de Género de la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM), en el trabajo sobre el tema de los cuidados en cooperativas de vivienda, a partir de un mapeo participativo. Nuestra intención es compartir una praxis de trabajo en extensión universitaria que tiene un fuerte anclaje en las ideas fuerza de la epistemología feminista y en el pensamiento crítico latinoamericano.

Palabras claves: teoría feminista, conocimiento situado, metodologías participativas, extensión crítica universitaria, pensamiento crítico latinoamericano.

Introducción

El pensamiento crítico latinoamericano hace referencia a una polifonía de ideas, investigaciones y reflexiones que desde una praxis política han aportado para pensar nuestras herencias históricas, problematizar desde nuestras latitudes el sistema capitalista contemporáneo y las desigualdades sociales por clase, sexo y racialidad, entre otras desigualdades que nos atraviesan y se materializan en nuestras vidas. Así también, se han generado propuestas para producir posibles cambios y transformaciones sociales. La producción de teoría latinoamericana

emerge de una praxis, de una interconexión entre la acción y la reflexión, tiene relación directa con el conflicto social y la movilización (López Nájera, 2012; Correa, 2021, 2023).

La extensión universitaria, en el marco del modelo latinoamericano, se enmarca en esta línea de pensamiento. En los últimos años se ha acuñado la expresión “extensión crítica” para remarcar nuevamente lo transformador como posición política, así como la pertinencia y relevancia de volver a los postulados de Paulo Freire, en contraposición a ciertas formas de perfil liberal generadas por la lógica e incidencia del modelo mercantil (Grupo de trabajo CLACSO Extensión Crítica, 2019). Entonces, la extensión crítica se plantea articular diferentes perspectivas teniendo presente para los análisis y abordajes la estructura social capitalista, patriarcal y colonial (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2020). En esta línea, se posiciona en colocar como uno de sus pilares conceptuales a los desarrollos teóricos y luchas feministas, reconociendo la capacidad interpeladora hacia las lógicas patriarcales (Tommasino y Correa, 2023). Por otra parte, también se ha problematizado sobre las claves comunes entre la epistemología feminista y la extensión crítica:

(...) podemos enunciar y reafirmar claves comunes entre la extensión crítica y la epistemología feminista. Entendemos que allí anidan otras posibilidades de diálogo y permiten visualizar históricas reivindicaciones de los feminismos en la producción de conocimiento e incidencia social. Las claves comunes a las que nos referimos son conceptos y procesos tomados de la teoría feminista: conocimiento situado, crítica a la ciencia convencional y a las formas de producir conocimiento y, por último, conocimiento implicado y comprometido. (Tommasino y Correa, 2023, p. 99)

Estas claves comunes son parte de la base conceptual de las experiencias que relataremos en este artículo. Es decir, partimos de una concepción del trabajo universitario que plantea una crítica a la ciencia convencional, entendiendo a los espa-

cios de producción de conocimiento como espacios en disputa. La producción de conocimiento debe ser implicada y comprometida (Castañeda, 2019) con la realidad social, para la creación de un *conocimiento situado* (Haraway, 1995). La noción de conocimiento situado es una idea fuerza de la epistemología feminista y significa que toda producción de conocimiento es parcial e inacabada y, a su vez, que ese conocimiento contiene las marcas de la subjetividad de quienes producen ese conocimiento. Pero, además, esas marcas no son individuales, sino que son sociales, culturales, históricas y políticas, que componen nuestra subjetividad singular y colectiva (Haraway, 1995).

Además, aportes destacados en las últimas décadas desde la epistemología feminista han jerarquizado el concepto de *experiencia* (Bach, 2010; Trebisacce, 2016) como un fundamento teórico y metodológico para la construcción de conocimiento feminista. Una reconstrucción —desde la historia de las ideas— de este concepto da cuenta del modo en que su sistemático ocultamiento ha abonado el proceso de exclusión de las mujeres e identidades femeninas de la ciencia. Darle (o devolverle) el estatus epistémico a la experiencia revaloriza el conocimiento cotidiano.

Ese proceso de ocultamiento se justificó durante décadas en función de una permanente contraposición entre experimento y experiencia, en donde el primero se asociaba al conocimiento científico “puro” y válido en términos positivistas, mientras que la segunda se asociaba a todo aquello que hay que desterrar porque “contamina” la ciencia, a saber: los valores no epistémicos como la política o la ética. El reconocimiento de esta formulación del debate en términos de un par binario jerarquizado no es nuevo para los feminismos. Maffia (2003) plantea cómo históricamente se han utilizado pares binarios generizados y presentados como excluyentes y exhaustivos (privado/público, cultura/naturaleza, razón/emoción, etc.) con el objetivo de reforzar la dominación patriarcal sobre las mujeres, jerarquizando en esos binomios siempre el polo asociado a lo masculino.

La primera experiencia que presentamos se trata de una práctica de extensión con estudiantes de la Facultad de Psicología (Udelar), que realizaron un trabajo de coproducción narrativo que contribuya a la memoria del Sindicato Único de la Aguja, desde una metodología participativa y feminista. La coproducción hace a la metodología participativa implementada, ya que el sindicato hizo el pedido pero, a su vez, también fue parte en acordar el plan de trabajo, de estar en instancias de intercambio, de brindar material, de pensar las entrevistas a realizar e incluso de también ser parte de las personas entrevistadas, así como de revisar la producción narrativa final. Es decir, el sindicato participó y fue parte de las decisiones centrales para el desarrollo de la práctica que culminó con la elaboración de una producción narrativa. Asimismo, al ser un sindicato con fuerte presencia de mujeres, pero que en la narrativa histórica no era fácil encontrar los aportes de ellas de forma sistematizada, el pedido buscaba colocar el acento en mujeres que, de una u otra manera, incidieron en la organización obrera en el ámbito de la aguja. Para esto se utilizó el método de la genealogía feminista (Restrepo, 2016; Correa, 2021), que desarrollaremos más adelante, cuando demos cuenta de la experiencia.

La segunda experiencia es un proceso de trabajo entre distintos actores universitarios (el grupo de investigación Género, Espacios y Territorio, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y el EFI Cooperativismo de Vivienda e Interdisciplina, de las Facultades de Ciencias Sociales (FCS); de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU); y de Ciencias Económicas y Administración (FCEA), de la UDELAR, junto con el Área de Género de FUCVAM. Se trata de un proyecto de diagnóstico basado en un mapeo participativo de los cuidados, en el que se buscó indagar en los aspectos espaciales y de recursos sociales que obstaculizan o facilitan los cuidados para las mujeres cooperativistas en distintas escalas —la cooperativa, el barrio y la ciudad—, con énfasis en los espacios comunes. Esas instancias de taller para la construcción del diagnóstico tuvieron también un espacio para el intercambio sobre posi-

bles prácticas de resistencia en los distintos niveles, tanto desde el punto de vista individual como colectivo e incluso colocando demandas para las políticas públicas. Para este trabajo se seleccionaron, en conjunto con las cooperativistas, cuatro cooperativas de distintas ciudades del interior del Uruguay, en el entendido de que la dimensión local afecta fuertemente las posibilidades y los límites de las personas en relación con los cuidados. Las ciudades escogidas fueron Salto, Cardona, Mercedes y 25 de Mayo.

Genealogía feminista como método en una práctica de extensión con una organización sindical

En el año 2022 se acordó con el SUA un trabajo conjunto con el colectivo Ni Todo está Perdido (Nitep) para que integrantes del colectivo se formaran en el oficio de la costura, en el marco del proyecto Hilo y Aguja. Durante esos meses, integrantes del sindicato plantearon a docentes de la UDELAR la necesidad a narrar la historia del sindicato desde una perspectiva feminista, es decir, colocar también en un lugar protagónico en la narrativa histórica a las mujeres que han sido parte indispensable. El pedido se concretó en generar un producto narrativo que diera cuenta de la historia del sindicato, donde también estuvieran esos aportes e incidencias de mujeres que han sido parte. Este punto es relevante: no se trataba de contar “otra” historia que negara la existente, sino de dar cuenta de la narrativa histórica también desde la mirada de estas mujeres, ejercicio que, a su vez, muchas veces deviene en nuevas construcciones narrativas.

Con este marco, en el año 2023 se propuso la realización de una práctica con estudiantes de la Facultad de Psicología para trabajar con el SUA en la coelaboración de una producción escrita sobre la memoria del sindicato. En la descripción de la guía de la práctica se detallaba que el SUA fue creado a inicios del siglo XX organizando a trabajadoras y trabajado-

res del sector de la confección, está afiliado al PIT-CNT y tiene una enorme historia dentro del movimiento social y popular de nuestro país. Trabajar en aportar al tejido de la memoria colectiva es un compromiso universitario, por lo que la práctica con el SUA se enmarcó en ese compromiso y en el intercambio de saberes desde los lineamientos de la extensión universitaria. Para la coelaboración de la memoria escrita se trabajaría en conjunto con integrantes del sindicato, estudiando las características de la organización, entrevistando a militantes actuales y a militantes que ya se han retirado. A su vez, para realizar el trabajo era necesario generar una sistematización de archivos impresos y digitales.

La práctica se desarrolló desde el programa Psicología de las Organizaciones y el Trabajo (POT) del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología y desde el Área de Sector Productivo y Organizaciones Sociales del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM). Estuvieron a cargo de la supervisión las docentes Noelia Correa García por la Facultad de Psicología y Carmen Aroztegui por SCEAM. Los objetivos formativos fueron: 1) propiciar el desarrollo de proyectos de extensión en la organización del trabajo, en este caso en la organización sindical, desde la psicología social; 2) contribuir al aprendizaje metodológico para la elaboración de una producción académica en relación a la memoria social.

Luego de culminadas las inscripciones, se comenzó el trabajo con el grupo de estudiantes, primero transmitiendo el pedido y luego abordando algunos ejes conceptuales relevantes para el desarrollo de la práctica. El método de trabajo que desarrollamos en este tipo de prácticas es que, teniendo como base el pedido realizado (en este caso el SUA), el grupo de estudiantes primero se acerque a conocer la organización y su contexto mediante: lecturas sobre el SUA y el movimiento sindical, desigualdades de género en el ámbito sindical, aportes desde la teoría feminista en lo sindical y líneas básicas para la extensión crítica universitaria. Estas acciones son para partir de cierta base común antes de tener el encuentro con la organi-

zación. Posteriormente se coordinó una primera reunión con el SUA para conocerse, abordar el pedido y comenzar la construcción de la demanda, entendiendo a esta última como un proceso continuo durante el transcurso del acuerdo de trabajo conjunto.

Así, el grupo de estudiantes elaboró un plan de trabajo basado en los acuerdos generados en ese encuentro, que presentó y acordó en una segunda reunión con el sindicato. El plan de trabajo tuvo como objetivo general contribuir a la memoria del SUA, mediante un trabajo de coproducción narrativa con este, colocando el acento en el lugar que ocupan y han ocupado las mujeres militantes.

El posicionamiento conceptual del plan de trabajo fue desde la extensión crítica, en articulación con la epistemología feminista, en busca de abordar una perspectiva con foco al contexto sociohistórico, político y cultural. La noción de conocimiento situado (Haraway, 1995) fue central para desarrollar el objetivo de la práctica con el posicionamiento político metodológico implementado.

Se desarrolló una metodología participativa con reuniones periódicas con integrantes del sindicato, y mediante un enfoque cualitativo se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a militantes actuales y del pasado. En función del objetivo de colocar el acento en las experiencias de las mujeres, se escogió el método de la genealogía feminista, porque esta permite el análisis de las condiciones de vida y prácticas sociales para comprender cómo se constituyen los y las sujetas en el entramado de las relaciones de poder y estructuras sociales, buscando colocar el foco en aquello que quedó atrás del telón, para este caso, buscando aportes, miradas y acciones de mujeres en ese espacio sindical.

Este enfoque genealógico feminista no buscar una narración lineal de los acontecimientos, sino de ubicar en la discontinuidad, en lo singular y en la multiplicidad, las disputas de ideas y prácticas que generan, fracturan o reproducen construcciones sociales, en su contexto histórico buscando los sen-

tidos de esos conflictos y de esas construcciones (Correa, 2021; Restrepo, 2016). La investigadora argentina Alejandra Ciriza va a proponer a las genealogías feministas centrada en recuperar la historia de “nuestras antepasadas, de reconocimiento de los lazos que nos ligan con ellas, a sabiendas de que tal recuperación se produce a partir de un interés político y cognoscitivo ligado a la necesidad de historizar nuestra presencia en las luchas del pasado” (2012, p. 614).

En relación con la técnica de entrevista en profundidad, la pauta de entrevista y el criterio de elección de las personas a entrevistar se construyeron en conjunto con el sindicato. Se realizaron cuatro entrevistas con una pauta que guió lo que se buscaba indagar, pero también con apertura en el diálogo para poder recibir posibles temas emergentes en referencia a la narrativa histórica del sindicato.

Por otra parte, también se desarrolló la técnica de revisión documental, relevando diferentes archivos e imágenes, “para lo cual se realizaron visitas periódicas en el local gremial, la Biblioteca Nacional y otras instituciones que poseen material de interés. Además se realizó una revisión y selección exhaustiva y crítica de artículos, revistas y libros que dan cuenta del movimiento de trabajadoras y trabajadores en el Uruguay y la región” (Balbuena, Ferré y Gutierrez, 2022a: 2).

La coproducción narrativa se convirtió en un librito (Balbuena, Ferré y Gutiérrez, 2022b) titulado *Hilvanando memorias colectivas. Sindicato Único de la Aguja* y se organiza en cuatro apartados. El primero, “Overlock”, da cuenta de los primeros años de organización obrera en torno a la costura, el contexto histórico de esa época y, a su vez, retoma las historias de Virginia Bolten, Juana Rouco y María Collazo. También se problematiza sobre los diálogos entre las obreras organizadas y el movimiento sufragista:

Hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX las mujeres comienzan a incorporarse en el mercado laboral, por lo que conlleva a interiorizarse e involucrarse en la esfera pública y la vida política. A partir de la primera década del

1900 es cuando se comienzan a observar grupos de mujeres organizadas para la lucha en pos de la emancipación de la mujer. En tal sentido, aparecen grupos organizados pro sufragio femenino, movimiento de obreras y grupos de mujeres anarquistas, entre otros (Cuadro, 2018). Existía por aquel entonces una diversidad de voces y solía haber ciertas disputas entre la clase trabajadora y aquellas mujeres que pertenecían a otras clases sociales (...). A pesar de estas diferencias, existían puntos de encuentro y articulaciones entre ellas, tal como se refleja en párrafos del *Despertar* (1918-21), que dan cuenta de una asamblea de fundación del gremio de Pantaloneras y Chalequeras en donde se encontraban María Collazo como representante de las obreras del gremio, y Paulina Luisi, sufragista que no pertenecía al movimiento [obrero], pero emprendía labores de coordinación y cooperación para la organización de las mujeres trabajadoras en Sociedades de Resistencia. (Balbuena, Ferré y Gutiérrez, 2022b, p. 7)

El segundo apartado, “La tensión del hilo”, aborda las disputas ideológicas que han existido en el sindicato, en un entretejido de ideas anarquistas y comunistas. El tercer apartado, “Moldeando y cosiendo”, da cuenta de los procesos organizativos antes y después de la dictadura, retomando las historias de Bernardo Groisman, Tita Cogo y Elena Rolandes. El cuarto y último apartado, “Compartiendo el oficio”, es un breve recorrido desde la década del noventa hasta la actualidad, retomando la historia de Flor de Liz Feijoo. En cada uno de los apartados se enuncian aportes, situaciones y acciones protagonizadas por mujeres vinculadas al oficio y a la organización obrera.

Esta práctica de extensión fue una oportunidad para, en el marco de una metodología participativa, conjugar el método de la genealogía feminista y aportar a la construcción de la narrativa histórica del sindicato y así, también, contribuir a nuestra memoria colectiva.

Mapeo participativo: al rescate de la experiencia de las mujeres cooperativistas en torno a los cuidados

El proceso que presentamos a continuación surge del intercambio entre el Área de Género de FUCVAM y los equipos docentes del grupo de investigación Género, Espacios y Territorio, asentado en el Instituto de Estudios Territoriales y Urbanos (IETU-FADU) y del EFI Cooperativismo de Vivienda e Interdisciplina (FCS-FADU-FCEA); estudiantes y egresadas de Arquitectura y Trabajo Social con experiencia en cooperativismo; e investigadoras del Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (CEIU-FHCE), permitiendo articular esta experiencia de extensión con espacios de enseñanza y grupos de investigación con agendas en curso.

Producto de ese diálogo, surge una primera línea de trabajo conjunto y articulado entre distintos actores sociales y académicos con trayectoria vinculada al urbanismo feminista y al cooperativismo de vivienda, desarrollada en el Área Metropolitana de Montevideo en lo que se consolidó como el proyecto titulado “El espacio de los cuidados en el cooperativismo de vivienda. Alternativas con perspectiva de género en el contexto del COVID-19”. Luego de culminada esa primera etapa, se definió avanzar en la misma línea con un proyecto que involucrara cooperativas del interior del país. El objetivo de esta segunda etapa fue construir, de manera colectiva y participada, una mirada crítica y propositiva a los modos de construcción y uso del espacio colectivo de las cooperativas de vivienda de ayuda mutua en ciudades intermedias y pequeñas localidades urbanas del Uruguay. Así es como, en el marco de la convocatoria de SCEAM a Trayectorias Integrales 2022-2023, se inició el trabajo con cooperativas de Mercedes, Salto, Cardona y 25 de Mayo, con el proyecto “Espacios comunes y cuidados. Cooperativas de vivienda en ciudades intermedias y localidades urbanas uruguayas”.

Una de las definiciones metodológicas primarias en este proceso fue la de llegar a los talleres habiendo hecho un relevamiento previo de las ciudades, los barrios y de las cooperativas mismas; así como la realización de entrevistas con integrantes de estas cooperativas para indagar en la historia del colectivo y en los circuitos vinculados al cuidado, en especial en lo que refiere a los espacios comunes. Este relevamiento previo tenía como objetivo que el equipo pudiera contar con una base de información operativa sobre el equipamiento urbano y los recursos de políticas sociales de cada localidad que permitiera jerarquizar el espacio del taller para ir al rescate de los relatos de las cooperativistas y su experiencia al transitar los espacios asociados a cada una de las escalas mencionadas. También se relevó información sobre los proyectos arquitectónicos de cada una de las cooperativas seleccionadas, su composición a nivel social y otras dimensiones que pudieran ser relevantes a la hora de pensar los cuidados desde lo local.

Por otra parte, es relevante mencionar que la selección de las cooperativistas a entrevistar fue realizada en conjunto con las integrantes del Área de Género y la pauta incluía un apartado de preguntas sobre la historia de la cooperativa y su propia experiencia en las etapas de preobra, obra y convivencia; un bloque de preguntas sobre su experiencia personal en relación con los cuidados y la circulación en las tres escalas trabajadas.

Se estableció que para el desarrollo del trabajo se realizarán talleres, con el fin de elaborar un mapeo participativo que sirviera de diagnóstico de la situaciones de las mujeres y personas que cuidan en cada una de las cooperativas, pero también como un relevamiento de posibles transformaciones que en los distintos niveles puedan ser necesarias para pensar los cuidados en clave de comunidad. Se realizó una opción metodológica por el taller, en el entendido de que este es un dispositivo para el trabajo con grupos que privilegia el protagonismo de los y las participantes en un proceso pedagógico que se basa en el diálogo entre teoría y práctica, el reconocimiento de los diversos saberes y la construcción colectiva de los aprendizajes

(Cano, 2012). En estos talleres se buscaba explorar las posibilidades y los límites que encontraban las cooperativistas en el uso de los espacios cotidianos (en la cooperativa, el barrio y la ciudad), pero poniendo el foco en los espacios comunes en cada una de esas escalas. Partimos de la idea de que las desigualdades que experimentaban las mujeres no eran exclusivamente materiales ni exclusivamente simbólicas (Quiroga Díaz, 2009), por lo que era importante incorporar al análisis ambas dimensiones. Se proponía, además, una reflexión colectiva sobre los cuidados en términos de sostenibilidad y reproducción de la vida, lógicas de cuidado, situaciones de aislamiento de las mujeres y diferentes formas de violencias.

Se entiende por *mapeo participativo* aquella técnica mediante la cual se trabaja en torno a una representación simbólica del territorio en el plano con las personas que lo habitan, en pos de una construcción colectiva de intervención sobre este.

Según Chavez (2001):

es una forma de trabajo (...) que permite tomar conciencia del espacio que se habita, del tiempo que se vive, del entorno natural y cultural, próximo y lejano al mismo tiempo, para construir nuevos conceptos de necesidad, bienestar, responsabilidad y compromiso social. Se fundamenta en la participación libre y consciente de todas las personas interesadas en contribuir a la construcción social de su territorio.

Mediante estas intervenciones y a partir del diálogo entre los distintos saberes se pueden trabajar aspectos tales como las percepciones del territorio que tienen las personas, la variedad de recursos que allí existen, algunos de los usos o sucesos del pasado y propuestas de planificación a futuro (Gavilanes Garzón, 2008).

La definición por una metodología participativa, como el mapeo colaborativo en este caso, tiene el objetivo de dar lugar a las voces de esas mujeres y jerarquizar su experiencia para la construcción de un diagnóstico, pero también para la cons-

trucción de alternativas para la transformación de esa realidad (Risler y Ares, 2013). Para la dimensión diagnóstica se presentaba un mapa con la información previa recabada por el equipo y se buscaba partir de esa experiencia de las mujeres para identificar oportunidades y restricciones que el marco actual de gestión de los espacios supone en cada uno de los niveles. Este trabajo sobre un mapa, sobre lo concreto del espacio que habitamos pero con una mirada más global, facilitaba la territorialización de los relatos y la localización de los facilitadores u obstáculos con los que conviven cotidianamente, para así tomar decisiones o pensar alternativas de resistencia (Bianchi *et al.*, 2013). Al igual que en la experiencia anterior, la idea de conocimiento situado (Haraway, 1995) se vuelve clave para pensar esta coproducción de conocimiento.

Hoinle *et al.* (2013) afirman que el factor “localidad” es determinante para la experiencia de discriminación hacia las mujeres y que la pertenencia a cooperativas o grupos vinculados a la economía social y solidaria tienen la potencialidad de repercutir en esa experiencia, en clave de concientización, de capital social y de participación política. Este proyecto buscaba, en parte, abordar esta cuestión y analizar en profundidad si existen o no —y eventualmente cómo se despliegan en cada situación— esas repercusiones en el plano de los cuidados.

En un segundo momento, considerando esa potencialidad que tiene el mapa como objeto o artefacto que permite tomar distancia y analizar la realidad desde cierto nivel de abstracción, se pretendía abrir un debate sobre posibles acciones, oportunidades y alternativas para una mejor gestión comunitaria de los cuidados. Allí se planteaban las necesidades de equipamiento urbano y políticas públicas, pero también de decisiones desde la propia cooperativa o los dispositivos colectivos a nivel barrial que se podrían tomar para mejorar la gestión que como comunidades se hacen de los cuidados en un sentido amplio.

Resulta muy interesante y enriquecedora la instancia de trabajo en el mapeo participativo en este doble juego entre lo

concreto y lo abstracto, ya que, como plantean Risler y Ares, “un mapa nos brinda la posibilidad de tomar distancia, de imaginar un vuelo de pájaro que nos facilite descifrar las conexiones entre las diversas problemáticas a fin de cuestionarlas y elaborar alternativas de resistencia, organización y cambio” (2013, p. 3).

El equipo se encuentra actualmente trabajando en la sistematización de lo trabajado hasta ahora —en especial de los talleres y entrevistas— y en la contrastación de algunas de las dificultades y eventuales soluciones surgidas en esas instancias con las normativas locales y nacionales vigentes, con el fin de elaborar un documento que pueda servirle a la Federación y, en particular, al Área de Género para la elaboración de su propia agenda de demandas.

Diálogos finales

En este artículo nos propusimos dar cuenta de algunas de las posibles articulaciones conceptuales entre las metodologías feministas, las participativas y la extensión crítica universitaria. Para tener coherencia entre lo que pensamos, lo que hacemos y lo que escribimos, nos pareció fundamental hacerlo mediante el relato de experiencias de trabajo que hemos desarrollado donde se juegan estas bases conceptuales y metodológicas de la práctica universitaria en territorio.

El método de la genealogía feminista es muy relevante cuando las organizaciones deciden revisar su historia, ya que esas organizaciones están inmersas en lo social y atravesadas por lógicas patriarcales, lo que produce que, en la mayoría de los casos, queden solapadas o invisibilizadas vivencias, experiencias y enunciaciones, de mujeres y disidencias en la construcción de la memoria colectiva. Por esta razón nos parece una herramienta metodológica fundamental para la investigación o la extensión al momento de pensar un trabajo de reconstrucción de la memoria que aporte a mirar el presente. Ha sido el propio movimiento feminista que ha aportado a la

construcción teórica, desde hace varios años, para pensar una praxis comprometida con develar esos telones que dejan atrás de escena a protagonistas imprescindibles de nuestra historia social.

El método del mapeo participativo, por su parte, habilita posibilidades de reflexión que combinan el análisis de lo concreto y la territorialización de las narrativas con procesos de abstracción y revisión de la realidad desde perspectivas nuevas. Esta herramienta se vuelve fundamental en procesos de extensión que pretenden construir alternativas de resistencia y organización desde los territorios, frente a modelos de ciudad que no incorporan en su diseño dimensiones que afectan especialmente la vida de las mujeres, como la de los cuidados. En ese sentido, el mapeo participativo constituye, además, una estrategia pedagógica que retoma lo colectivo, una pedagogía de la solidaridad para el abordaje de lo común.

Por otra parte, el trabajo sobre el despliegue de los cuidados en diálogo con la construcción de ciudades es fundamental para los feminismos actuales y permite aplicar una noción de trabajo (reproductivo, no remunerado) que se erige como uno de los aportes más importantes que desde la teoría feminista se han hecho a las ciencias sociales.

En ambos casos las metodologías participativas permiten visibilizar lo invisible, amplificar las voces de las mujeres y jerarquizar sus experiencias como un parte de un corpus de conocimiento imprescindible para las organizaciones que componen. Tanto la apuesta por una construcción de narrativas históricas nuevas que incorporen relatos otrora ignorados, como la construcción colectiva de mapas que permiten identificar problemas comunes y soluciones colectivas, dan cuenta de un posicionamiento de los equipos en clave feminista.

Tal como ya hemos mencionado en la introducción de este artículo, los espacios de producción de conocimiento son espacios en disputa, donde se mezclan diferentes perspectivas, algunas de ellas generan acciones que mantienen el *status quo* o reproducen lógicas dominantes y otras buscan aportar

con reflexiones y acciones a la transformación social (Correa, 2021). Las ideas fuerza de la extensión crítica nos coloca en el compromiso de trabajar desde la universidad para contribuir a generar nuevos escenarios, combatiendo las desigualdades sociales que nos atraviesan y aportando a construir colectivamente otras posibilidades para la vida digna.

Referencias bibliográficas

- Basch, A. (2010) *Las voces de la experiencia: el viraje de la filosofía feminista*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Balbuena, F.; Ferré N.; Gutiérrez, M. (2022a). *Hilvanando memorias colectivas. Problematicando sobre memoria, género y trabajo. Trabajo final de la práctica*. Facultad de Psicología y Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR.
- Balbuena, F.; Ferré N.; Gutiérrez, M. (2022b). *Hilvanando memorias colectivas. Sindicato Único de la Aguja*. Facultad de Psicología y Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR. Disponible en: <<https://www.extension.UDELAR.edu.uy/blog/2022/12/01/hilvanando-memorias-colectivas/>>.
- Bianchi, D.; Musto, L.; Nusa, V.; Rodríguez, A. (2013) *Acuerdos de la participación: el mapeo de problemas*. Programa Integral Metropolitano (PIM)-UDELAR.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), pp. 22-51.
- Castañeda Salgado, M. P. (2019). *El feminismo como paradigma científico. Corrientes teóricas y epistemológicas de los feminismos*. Conferencia Diplomado internacional de actualización profesional Feminismo en América Latina. CEIICH-UNAM.
- Chavez, J. (2001). *La cartografía social. Un procedimiento para la planeación participativa en el nivel local*. Santiago de Cali: Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca..
- Ciriza, A. (2012). Genealogías feministas: sobre mujeres, revoluciones e ilustración: una mirada desde el sur. *Estudios Feministas*,

- 20(3), pp. 613-633. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/381/38124755002.pdf>>.
- Correa García, N. (2021). *Trazos feministas sobre las condiciones históricas del trabajo en la producción de conocimiento de mujeres latinoamericanas: capitalismo, patriarcado y colonialidad*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Correa García, N. (2023). Imbricación de opresiones: una perspectiva de análisis para pensar el trabajo. *Revista Calarma*, 2(3), pp. 121-140. <https://doi.org/10.59514/2954-7261.3190>
- Erreguerena, F.; Nieto, G.; Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión de la UNLPam*, 4(4), pp. 177-204.
- Gavilanes Garzón, C. G. (2008). *El mapeo participativo: una herramienta para la construcción social del territorio*. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Estudios Sociambientales. FLACSO Ecuador: Quito.
- Grupo de trabajo CLACSO Extensión Crítica (2019). Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe. Documento de trabajo 2019-2022. Disponible en: <<https://www.clacso.org/extension-critica-teorias-y-practicas-en-america-latina-y-el-caribe/>>.
- Quiroga Díaz, N. (2009). Economías feminista, social y solidaria. Respuestas heterodoxas a la crisis de reproducción en América Latina. *Iconos Revista de Ciencias Sociales*, 33, pp. 77-89. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hoinle, B.; Rothfuss, R.; Gotto, D. (2013). Empoderamiento espacial de las mujeres mediante la Economía Solidaria. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10 (72), pp. 117-139.
- López Nájera, V. (2012). Travesías de un pensar consistente. La formulación de América Latina como objeto de conocimiento. *Andamios*. 9(20), pp. 89-113. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000300005>.

- Maffia (2008). Contra las dicotomías : feminismo y epistemología crítica. Disponible en: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotomías.-Feminismo-y-epistemología-crítica.pdf>
- Restrepo, A. (2016). La genealogía como método de investigación feminista. En: Blazquez Graf, N.; Castañeda, P. (coords.). *Lecturas críticas en investigación feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Risler, J.; Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Tommasino, N.; Correa García, N. (2023). Claves comunes entre la extensión crítica y la epistemología feminista. *Revista Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 7(1). Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/7031>>.
- Trebasacce, Catalina (2016). "Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista". Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300004>.

SEGUNDA PARTE

Metodologías y estrategias participativas

La participación comunitaria en la investigación académica

Mariana Aguirre Richero³³

Resumen

Este artículo da cuenta de la investigación realizada sobre la institucionalización de la vejez en Uruguay como práctica de cuidado. Si bien el estudio se desarrolla en el marco académico, surge y se articula con el saber comunitario sobre la temática.

La investigación se apoya en la perspectiva teórica y metodológica de Michel Foucault, a partir de la cual, lo que importa en la tarea investigativa no es encontrar la verdad de los hechos, sino cómo estas verdades se constituyeron como tales,

33 Docente del Departamento de Trabajo Social, FCS, UDELAR (1997-2022), en la Unidad de Extensión (2012-2023) y en el Programa Apex-Cerro (1999-2005). Graduada de la Escuela Universitaria de Servicio Social (1991-1996). Realizó estudios de posgrado: Diploma de especialización en Trabajo Social Familiar (UDELAR, 1999-2001), Maestría en Desarrollo Regional y Local (UCUDAL, 1997-2002) y se doctoró en Ciencias Sociales con especialización en Trabajo Social en la FCS-UDELAR (2015-2020). Desarrolló su actividad profesional en el Ministerio de Salud Pública, en el Poder Judicial y en la Intendencia de Montevideo, así como en proyectos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de organizaciones no gubernamentales.

fundamentando y legitimando las prácticas sociales en el presente. En este sentido se requería indagar las construcciones discursivas de la diversidad de actores que en diferentes momentos han participado desde distintos roles en la institucionalización de la vejez.

En esta investigación académica, la comunidad tuvo un papel preponderante en dos momentos claves. Al principio, colocó el problema en la agenda, dándole relevancia y pertinencia desde una construcción discursiva que parte del conocimiento adquirido en las experiencias de la vida comunitaria. Un segundo momento estuvo dado en encuentros realizados con organizaciones sociales que nuclean a personas mayores de 65 años. En estas instancias, se puso en debate la información obtenida en fuentes secundarias sobre el estado de situación de los establecimientos y sus residentes, su regulación, el papel del mercado, el lugar de los técnicos y el rol del Estado. Dichos encuentros permitieron no sólo compartir con la comunidad la información recabada a los efectos de su apropiación, sino también incorporar en la reflexión la perspectiva aportada por la población objetivo a la que va dirigida esta política de cuidados.

Palabras claves: investigación, participación comunitaria, discursos, saberes, diálogo.

Introducción

Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante (...) no es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas (De Sousa Santos, 2006, p. 16)

El propósito de este artículo es presentar la relevancia del vínculo entre los saberes que la comunidad posee acerca de los

problemas sociales y la actividad académica de investigación en las ciencias sociales. Para ello se describe una investigación realizada en el marco de una tesis de doctorado defendida en marzo del año 2020 (FCS-UDELAR).

Los saberes comunitarios, que se sustentan en el acervo cultural y en la experiencia compartida de la vida cotidiana, aportan distintas perspectivas que le dan visibilidad a situaciones que aparecen naturalizadas por categorías teóricas de las ciencias sociales, no sólo en su explicación, sino también en las soluciones instrumentadas como respuestas a partir de las políticas públicas.

Mantener y promover un diálogo fluido entre los científicos sociales y los espacios comunitarios permite evitar, de acuerdo a De Sousa Santos, una de las formas de “producir ausencias”. Estas se producen restándole validez e importancia a todo saber que no sea científico, generando así su “epistemicidio”, es decir “la muerte de los conocimientos alternativos” (De Sousa Santos, 2006, p. 23).

En la investigación presentada en este artículo se pueden diferenciar dos momentos claves del vínculo con la comunidad. El primero da lugar al interés por la temática, promoviendo la formulación de preguntas que permitieron abrir “líneas de investigación en vinculación con los problemas reales de la sociedad” (Fraga, 2015, p. 20). El segundo momento está representado por los espacios de debate con la comunidad, sobre la interpretación de los datos obtenidos de fuentes secundarias.

En vínculo con lo anterior, se describen brevemente algunos aspectos de la investigación académica para aportar a la comprensión de la importancia que tuvo la opinión de la comunidad sobre los datos obtenidos y su análisis, y la relevancia que supone la apropiación de estos por parte de los colectivos organizados.

Para transmitir los aspectos más significativos de este proceso, la exposición que sigue a continuación se organiza del siguiente modo: el contexto en el que fue identificado el problema de investigación, la aproximación a este en el marco del

desempeño profesional en un espacio institucional, las preguntas y el tránsito hacia la investigación académica, algunos aspectos de la investigación, el retorno a la comunidad con los avances realizados en relación con los datos y su interpretación, presentando, finalmente, algunas reflexiones en referencia al proceso.

Descripción de la investigación y su contexto. La identificación del problema

En el marco de la tesis de doctorado de la FCS de la UDELAR, se realizó la investigación denominada “La institucionalización de la vejez en Uruguay: del Hospital de Caridad a las ‘casas de salud’. Las leyes y las fundamentaciones que la hicieron posible”. El trabajo de campo se desarrolló entre los años 2014 y 2017.

El objeto de estudio fue la genealogía de la institucionalización de la vejez en Uruguay (Aguirre, 2018, p. 1), entendiendo por tal a la interacción de acontecimientos que hicieron posible la habilitación en Uruguay de establecimientos cuyo propósito fuera brindar residencia en forma permanente a personas adultas, sin una fecha y/o una causal de egreso previstas, con el único requisito de haber cumplido 65 años de edad.

Las inquietudes acerca de la dinámica y las normativas que regulan estos establecimientos comenzaron a ser aportadas por un sector de la comunidad con la que trabajaba en aquel momento como profesional: la Red de Adultos Mayores (REDAM) del consejo vecinal del zonal 13-IM (CCZ 13, Centro Comunal Zonal 13 de la Intendencia de Montevideo). Dicha organización abarcaba los barrios Peñarol, Sayago, Conciliación, Lavalleja, Prado Norte, Verdisol, Millán y Lecocq.

En este espacio de encuentro eran reiterados los relatos e intercambios acerca de situaciones particulares de personas que vivían en “residenciales” de la zona (también denominadas “casas de salud” por las personas de la comunidad). Las fuentes de las narrativas tenían su base en las experiencias de quienes

participaban de la red o de personas conocidas cuyos familiares o amistades se encontraban institucionalizadas en ese momento (o en experiencias pasadas).

En los diálogos se describían situaciones que involucraban la vulneración de derechos de primera generación de las personas residentes de estos establecimientos, entre los que se destacaban impedimentos para la libre salida o la prohibición de recibir ciertas visitas, disposiciones siempre basadas en una fundamentación médica y a veces en la decisión de algún familiar. Se sumaba a lo anterior las frecuentes menciones de situaciones de maltrato por acciones u omisiones, así como la falta de habilitación de los servicios.

Cabe mencionar que, en esos años, trabajando en el espacio de consultas que funcionaba en el área social del CCZ 13, también había recibido demandas particulares de personas sobre esta problemática.

La temática de las “casas de salud”, colocada de este modo en la agenda de trabajo de la REDAM, derivó en la necesidad de conocer con mayor detalle la normativa vigente que regulaba estas instituciones y la situación de estas, en una escala que trascendiera el territorio del zonal 13. El propósito inicial de esta búsqueda fue la de obtener datos más generales que permitieran aportar nuevos insumos a la REDAM, posibilitando avanzar en la comprensión colectiva de la problemática planteada.

La tarea se enfocó, entonces, en recabar información a partir de fuentes secundarias y entrevistas a informantes calificados. Una primera aproximación en esta indagatoria comenzó a desplegar un panorama que no sólo secundaba las preocupaciones expuestas en los testimonios aportados por las personas integrantes de la red, sino que redimensionaba las dificultades expuestas.

Parte de la información obtenida en ese momento (y en otros que se obtendrían en el transcurso de la investigación en los siguientes años) da cuenta de la situación planteada.

Un primer dato a destacar es aportado por estudios realizados por el Estado, que presentaban la existencia de más de 1.000 establecimientos de residencia en el país dirigidos a personas mayores de 65 años: 1.200 según el Banco de Previsión Social (Pugliese, 2007) y 1.114 de acuerdo a un censo realizado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES, 2016).

Consultado el Ministerio de Salud Pública (MSP) acerca de la lista de residenciales habilitados para funcionar, la respuesta obtenida evidenció la magnitud de la problemática planteada por las personas de la comunidad: se informó que no se contaba con dicha nómina, cuando este es uno de los dos organismos a cargo de dar la habilitación.³⁴ Unos años más tarde, el MSP haría público el dato: sólo 18 de 943 establecimientos registrados en la materia se encontraban habilitados para funcionar (MSP, 2018). Resulta relevante agregar que en estas cifras no se estaban contabilizando los establecimientos no registrados o clandestinos (situaciones ya señaladas en los debates parlamentarios sobre la temática en el año 1995).³⁵

Otro elemento que contribuyó a la comprensión del estado de situación encontrado estuvo dado por la clasificación de los establecimientos y la distribución de estos dentro de cada tipo. De acuerdo a las reglamentaciones vigentes, se definían tres categorías: públicos (dependientes del Estado), privados sin fines de lucro en los casos “cuyos titulares sean asociaciones civiles o fundaciones debidamente acreditadas” y todos los restantes quedaban bajo la modalidad “con fines de lucro” (artículos 3 y 4, Decreto 265-014). A este respecto, los estudios realizados por el Estado antes mencionados aportaban que: casi el 90% (el 89,7%) del total de los establecimientos relevados en todo el país, no sólo pertenecían a la esfera privada, sino que, además,

34 El rol de la habilitación de estos establecimientos pasó del MSP al MIDES y fue compartida por ambos a partir de una serie de decretos que durante el siglo XXI fueron distribuyendo atribuciones (ver detalles de decretos, fechas y contenidos en Aguirre (2018), Capítulo 5).

35 Ver disertaciones de Cid, Diario de Sesiones Senado, 1995, Exposición de Motivos, Tomo 370, p. 209; Sarthou, 1995, Diario de Sesiones Senado, Tomo 370, p. 223.

tenían fines de lucro³⁶ (Cuadro 2, MIDES-INMAYORES, 2016, p. 2).

La lectura de las normativas regulatorias de estos establecimientos colocaba otros aspectos reveladores sobre dos nuevas dimensiones del problema. El primero a mencionar se encuentra estrechamente vinculado con las preocupaciones aportadas por la comunidad; en distintos pasajes, tanto del texto de las normativas como en publicaciones de organismos públicos rectores, se evidencia la búsqueda de regulación por parte del Estado de ciertas prácticas institucionales. Ejemplo de esto es la mención al derecho de las personas residentes de no recibir medicación con “psicofármacos sedantes” y a no ser sometidos a “medidas de contención física”, estableciéndose como salvedad los casos en los que la “situación redunde un peligro para sí mismo, constituya un peligro para otros residentes o interfiera con medidas de cuidados ineludibles para la vida”³⁷ (artículo 41, Resolución 572/04).

Complementa el señalamiento de prácticas institucionales que se buscaban evitar, una cartilla publicada en la página web del MIDES (2014), bajo el título *Derechos protegidos para toda la vida*. En esta se detallaban una serie de derechos que tenían las personas residentes, entre los que se mencionaban el derecho a: elegir las visitas que recibían, tener libertad de circulación, contar con privacidad, brindar opiniones, manejar sus finanzas, conservar sus pertenencias y “desarrollar su sexualidad y afectividad”. También se mencionaba el derecho de no ser discriminados por “religión, etnia y orientación sexual”,

36 Sólo el 6,4 % de los establecimientos son privados, sin fines de lucro y el 3,9 restante se encuentra dentro de la categoría “inserción familiar”.

37 Decía el artículo 30 del Decreto 265/014: “La administración de psicofármacos se limitará a diagnósticos específicos de médicos tratantes. Fuera de los mismos, sólo podrá aplicarse por indicación del Director Técnico debidamente consignada con indicación de motivos, dosis y duración de la medida, en la historia clínica respectiva, al control de conductas que impliquen riesgo para el residente, para otros residentes o que interfieran con medidas de atención necesarias, todo lo cual deberá ser notificado al médico tratante” (Inciso c 1.3 - Artículo 30 - Decreto 265/014)”

“conocer los resultados de sus evaluaciones de salud”, tener acceso a su historia clínica y recibir explicación de las indicaciones médicas.

El segundo aspecto que resulta relevante en vínculo a las reglamentaciones es el lugar ocupado por la disciplina médica, no sólo al momento de dirimir la aplicación de las normas en las situaciones específicas, sino también en el funcionamiento general. Da cuenta de ello que, a partir del año 1984 (Decreto 309/984), fue requerida la especialidad médica en la dirección de los establecimientos como condición para su habilitación, preferentemente con orientación en el área de la geriatría. Cabe mencionar que si bien las exigencias al rol del *director técnico* fueron variando en sucesivos decretos, esta condición se mantuvo incambiada.

En suma, la aproximación alcanzada a través de la búsqueda de información daba cuenta de la existencia de establecimientos que operaban desde una modalidad de asistencia básicamente privada, mayoritariamente con fines de lucro, con una escasa presencia estatal tanto con propósitos de prestación como de regulación de las prácticas institucionales dirigidas a este grupo de población. Al mismo tiempo, la tendencia en la vida cotidiana de las personas residentes, cuya causal de ingreso está dada por la edad (no por pérdida de autovaledez), aparece caracterizada por contar con un alto grado de medicalización.

A partir de este avance en la aproximación a la problemática, se hace visible la diferencia y el nexo entre dos dimensiones de trabajo que en forma paralela se comienzan a registrar: la denominada “actitud investigativa” de la profesión de trabajo social (Grassi, 2011) y la investigación en las ciencias sociales.

La actitud investigativa partió de la percepción del problema, donde “el trabajo profesional es un recurso privilegiado para aportar al conocimiento de los procesos sociales” (Grassi, 2011, p. 138). Esta dimensión involucró la recolección de datos, la reflexión sobre la información recabada, la toma de decisiones y la instrumentación de acciones profesionales en respues-

ta a las demandas planteadas por integrantes de la REDAM. Lo anterior, articulado con la posibilidad de mantener un diálogo sostenido con la comunidad, permitió incorporar una nueva perspectiva, rompiendo con la naturalización de la construcción del dato dada por las políticas públicas, las normativas, las fundamentaciones técnicas y las prácticas de los establecimientos residenciales. Será entonces esta ruptura la que propicie la formulación de nuevas preguntas que ponen en cuestión las interpretaciones ya dadas sobre el problema instituido y las soluciones instrumentadas como respuesta, obligando necesariamente “a prestar atención a los usos de las categorías teóricas y al modo como producen y naturalizan problemas sociales” (Bourdieu, 1995: 179, en Grassi, 2011, p. 129).

La aproximación al tema mostró el entrecruzamiento de múltiples variables que abarcaban desde los cambios en la composición familiar y en las pautas culturales de cuidados, el ingreso de la mujer al mercado laboral con el consecuente cambio en los “patrones de proletarización” (Danani, 2009), el envejecimiento poblacional, el surgimiento de la geriatría como disciplina médica, la percepción de la vejez como enfermedad, la institucionalización como práctica de cuidado para este grupo etario, la alta incidencia del mercado en esta y los déficits en la regulación estatal, hasta la vulneración de derechos humanos.

El contenido de la información recabada y su problematización en diálogo con la población objetivo a la que la política (residenciales) aparecía dirigida, no sólo le dio visibilidad y complejidad al problema, sino que lo invistió con la importancia y la pertinencia necesarias para llevar adelante una investigación en el marco de las ciencias sociales. Se pasó, de este modo, de una indagación vinculada a la intervención profesional en un marco institucional, a una actividad académica que, si bien se fundaba en la primera, se diferenciaba de ésta desde el comienzo, en tanto se constituía en una práctica de investigación que requería como tal plantear y resolver problemas teóricos-metodológicos.

La investigación académica. ¿Enfoque/ desarrollo del trabajo de investigación?

Más allá de que no es el propósito de este artículo presentar los resultados de la tesis, parece necesario comentar algunos aspectos de esta, en forma breve, para contribuir a la comprensión de los aportes que surgen en una segunda instancia de trabajo con la comunidad.

A partir de la trascendencia de los datos recabados, habían surgido en el proceso de investigación nuevas interrogantes, entre las que se encontraban: ¿en qué contexto histórico tuvo lugar la aparición de estas prácticas de cuidado a la vejez como las conocemos en el presente?, ¿cómo llega el mercado a abarcar el 95% de la cobertura?, ¿cuál ha sido históricamente el rol del Estado en esta materia?, ¿por qué sólo un 2% de los establecimientos están habilitados para funcionar?, ¿qué posiciones ha tomado la sociedad civil al respecto?, ¿por qué son establecimientos que quedan a cargo de la medicina de acuerdo a las normativas de las últimas décadas?, ¿cómo una política pública podía ser percibida como amenazante por un sector de la población a la que va dirigida?

Si bien todas las preguntas resultaban pertinentes al tema en cuestión, era necesario acotar el objeto de estudio a una escala que pudiese ser abarcada por las condiciones de tiempo, espacio y recursos de la investigación planteada en el marco del doctorado. Una interrogante parecía abarcar a las anteriores: ¿cómo esta situación fue posible en Uruguay?

En esta línea, la opción teórica y metodológica tomada para llevar adelante la investigación del doctorado fue la genealogía de Michel Foucault, explicada por el autor como:

una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objeto, etc., sin tener que referirse a un sujeto que sea trascendente en relación al campo de los acontecimientos. (Foucault, 1992, p. 185)

Este enfoque resultó pertinente a las preguntas que habían ido surgiendo a lo largo de la aproximación a la temática, ya que busca dar respuestas a las situaciones del presente atendiendo a los hechos y contextos precedentes. Importa desde esta perspectiva entender: ¿Cómo se explica que una cierta situación esté ocurriendo? ¿Qué la hizo posible? ¿Cómo se llegó a la situación actual? ¿Cuál es el discurso que la fundamenta? ¿Cuál es el saber que explica y legitima la práctica? ¿Cuál es el poder que la sustenta? ¿Cómo funciona? ¿Qué sujetos se producen? ¿Qué cuerpos se intervienen? (Foucault, 1969). Entonces, desde esta mirada se ponen en cuestión prácticas sociales, subjetividades y saberes contruidos como “verdades” que aparecen naturalizadas, materializándose en discursos que se proclaman con un carácter universal.

Como se mencionó antes, desde este marco teórico conceptual, el objeto de estudio fue la genealogía de la institucionalización de la vejez en Uruguay. El trabajo de campo para llevar adelante la investigación se apoyó en la revisión de fuentes secundarias. Se estudiaron los textos de las normativas que buscaban regular la temática de la institucionalización de la vejez y, en particular, de los cambios de estas en las últimas décadas, así como de las disertaciones registradas en los debates parlamentarios para la aprobación de las normativas y de los discursos de personas vinculadas a la temática desde diversos roles y distintos contextos.

A partir de la primera aproximación a los documentos, existió la apreciación de que existía una perspectiva dominante, que, si bien había cambiado con el tiempo, explicaba y fundamentaba la necesidad de esta práctica de cuidado en el presente. Esta percepción apoyada en el marco teórico de referencia dio lugar a la pregunta de la investigación: ¿qué construcciones discursivas y normativas hicieron posible la práctica de la institucionalización de la vejez en Uruguay? (Aguirre, 2018, p. 11).

En respuesta, la hipótesis central de trabajo de tesis planteaba:

La institucionalización de la vejez en Uruguay se legitimó en el último medio siglo, a partir de un saber-poder que categorizó a esta franja etaria como anormal, afectando su status jurídico de modo tal, que habilitó su potencial ingreso a instituciones como forma de cuidado-control especializado. (Aguirre, 2018, p. 11)

Desde esta misma perspectiva, el objetivo general del trabajo era:

Investigar los cambios normativos e institucionales en la historia del país que posibilitaron la práctica de la institucionalización de la vejez presente en el Uruguay. (Aguirre, 2018, p. 14)

En la metodología empleada se realiza una búsqueda arqueológica a través de la revisión de fuentes secundarias, en las cuales los discursos allí registrados operan como evidencias. De acuerdo al autor de referencia, estos discursos se diferencian dos tipos, el central y el periférico, ambos con igual grado de importancia al momento de comprender el fenómeno, ya que dan cuenta de prácticas históricas que en distintos contextos estarán vinculadas a la formación de cuerpos, subjetividades e instituciones (Foucault, 1969).

Las construcciones discursivas que surgen de la “centralidad” forman parte del saber epocal y serán las que se consideran para este estudio de tesis en la búsqueda de las “verdades” que hicieron posible estas prácticas. Los discursos registrados a través de las décadas dan cuenta de la genealogía de la institucionalización de la vejez en el país. Se trata de enunciados del poder, representados por el texto de las normativas, los debates parlamentarios, las fundamentaciones de las disciplinas científicas y las descripciones de las prácticas sociales.

Los otros discursos a los que el autor hace referencia son aquellos que ocupan lugares periféricos, marginales, excluidos y que no aparecen necesariamente en los textos oficiales de las distintas épocas, pero sí están registrados de otros modos

en los acontecimientos. Al igual que en los anteriores, interesa conocerlos, más allá de su estructura, sus “condiciones de existencia”, el “campo práctico en el cual se despliegan” y “las transformaciones que han realizado”, “se trata de un análisis de los discursos en la dimensión de su exterioridad” (Foucault, 1969, p. 58).

La búsqueda arqueológica de evidencia a partir de estos discursos marginales en distintas épocas requiere de otros recursos, por lo que no formaron parte del trabajo de tesis, lo cual está lejos de restarles importancia. De todos modos, cabe mencionar que son los discursos que se buscan recuperar en los encuentros con la sociedad civil a través de los talleres con la comunidad, los cuales, aunque sólo dan cuenta de la época presente, permiten resignificar el discurso oficial (central) vigente.

El diálogo sobre la investigación con la comunidad

A partir de la sistematización y el análisis de datos obtenidos de fuentes secundarias en el marco de la investigación académica, se realizaron encuentros en distintos espacios comunitarios, con el propósito de presentar la información recabada y reflexionar sobre esta con las personas participantes.

Los espacios de diálogo se realizaron con grupos organizados de la comunidad que tienen diferentes objetivos (reivindicativos, recreativos), pero siempre vinculados a personas mayores de 65 años. Se seleccionaron organizaciones de distintos barrios de Montevideo,³⁸ así como de ciudades capitales y secundarias del interior del país³⁹ en cinco departamentos.

38 Grupo Camyl (Conciliación), Grupo Casabó, Grupo 19 de Abril (Barrio Lavalleja), Club de abuelos Mesa 2 (Peñarol), AJP Peñarol, AJP Cerro, AJP Mesa 1 (Malvín Norte), AJP Belvedere / Nuevo París y Adyacencias, Grupo Cuenca de Pocitos, Grupo Campanas (Larrañaga), Grupo Amado Nervo (Buceo), Espacio Amigo del Adulto Mayor (La Blanqueada), AJP Don Minas (Sayago), AJP Zona 3 (Carrasco Norte), AJP La Teja y AJP Unión.

39 UNI 3 (Universidad Abierta para la Educación No Formal de Adultos, Melo-

Estas instancias se organizaron bajo el formato de talleres y pusieron el énfasis en la presentación de aquellos datos que resultaban más relevantes para el objeto de estudio. Se promovió a través del diálogo la expresión de opiniones y el intercambio de ideas, tanto sobre la información presentada como acerca de las experiencias vividas por las personas participantes de las organizaciones en cada localidad y/o barrio.

De este modo, se buscó la problematización del objeto desde un espacio grupal, con un encuadre temático y relacional que habilitó la comunicación y el debate, proponiendo alcanzar una síntesis que complejizara la interpretación de los datos, incorporando la perspectiva de la población a quienes iba dirigida la política de los establecimientos residenciales.

La participación adquirió, además, una dimensión simbólica al facilitar a la comunidad la apropiación de información producida por la investigación académica, aportando elementos para la resignificación de la vejez y su inclusión en la sociedad. Se trabajaron al respecto las representaciones, las clasificaciones y los atributos asignados a este grupo etario a partir de construcciones técnicas y políticas con impacto en la distribución de los recursos sociales, en la definición de los problemas y en la delimitación de responsabilidades para resolverlos.

En diversos momentos de estos encuentros, se posibilitó una construcción colectiva del discurso de quienes participaban, se identificaron consensos y disensos, tensiones entre los significados individuales, los énfasis compartidos, lo explícito, lo encubierto y lo sugerido. Esta dimensión simbólica resulta ser una condición necesaria para que la participación sobre la temática pase a una dimensión organizacional que, en el marco de una interacción social pautada por los colectivos, consti-

Cerro Largo), Grupo Beneficencia Río Branco (Cerro Largo), AJP San Gregorio de Polanco (Tacuarembó), AJP Tacuarembó, Pro Hogar San Gregorio de Polanco, AJP Melo, Grupo Pro Hogar de Melo, AJP Río Branco (Cerro Largo), AJP Colonia, AJP Maldonado, AJP Piriápolis (Maldonado), AJP Santa Lucía (Canelones), Grupo Agostino (25 De Agosto, Florida) y Grupo Vivir (Floresta, Canelones).

tuya un espacio de búsqueda de alternativas y propuestas que contengan los intereses percibidos por la población.

En el proceso de apropiación de la temática, la participación debiera de alcanzar en cierto momento una dimensión material, en tanto los colectivos sociales adquieran incidencia en los procesos de toma de decisiones y el control de los recursos de la práctica social de la institucionalización como dispositivo de cuidado para la vejez, pasando así de tener “derechos en principio” a ejercer “derechos en la práctica” (Fleury, 2000, p. 12).

Un último elemento a señalar acerca de los talleres realizados fue la alta participación en la convocatoria, tanto considerando la presencia como las intervenciones realizadas en ellos. Esto señala que generar espacios de coprotagonismo de la comunidad en las investigaciones sociales, haciéndola copartícipe desde la identificación de problemas que requieren ser estudiados a la apropiación de la información resultante, no sólo es un cambio cualitativo en la investigación, sino que impacta en la comunidad y da respuesta a una necesidad sentida de participación y empoderamiento del vínculo con la temática que les afecta, así como en la búsqueda y seguimiento de la implementación de soluciones.

Dice Fleury al respecto:

En cuanto a la producción y difusión de información específica sobre cada sector, la misma es crucial en tanto insumo para el Estado y la sociedad civil. Es el conocimiento lo que posibilita los procesos políticos, la evaluación del diseño, la redirección de las estrategias de las políticas públicas, la fiscalización y la optimización de procedimientos administrativos tanto a nivel general, como en cada establecimiento en particular. (Fleury, 2000, p. 12)

Reflexiones finales

Caben destacarse algunos aspectos con respecto a esta experiencia.

El primer elemento que es necesario señalar es la ausencia de neutralidad en la investigación, ya que, como plantea De Sousa Santos, “vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales”, lo cual no significa que no seamos objetivos en nuestra tarea investigativa, ya que “poseemos metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento que queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismos” (De Sousa Santos, 2006, p. 18).

Los resultados de la investigación dejan en evidencia una situación frente a la cual no corresponde mantenerse neutral: un sector de la población de Uruguay parece atrapado entre la necesidad de cuidado, la limitación de respuestas apropiadas por parte del Estado y un desarrollo del mercado que, desde una lógica lucrativa, comercializa el cuidado en establecimientos con escaso control estatal.

El segundo aspecto a destacar es la importancia de que la universidad mantenga actividades que apunten a un desarrollo integral en el que tanto la formación de grado y posgrado sea en vínculo con la comunidad. Lo anterior requiere formar parte del entramado social, democratizando los conocimientos académicos, permeándose de los saberes comunitarios, para ser copartícipe y corresponsable de promover un mejor presente, más equitativo e inclusivo para todos los sectores sociales (González y González, 2003).

El tercer elemento, refiere a la relevancia que supuso para este estudio la participación comunitaria y las implicancias que la misma tuvo, tanto para la investigación, como para la propia comunidad. Con relación a la tesis, no sólo permitió identificar la importancia del tema, más allá del número de personas residentes en estos establecimientos, sino que también evidenció la pertinencia de las preguntas, brindó apoyo durante la búsqueda de información y enriqueció el debate de los resultados poniendo en cuestión algunas de las premisas

iniciales del estudio. Con relación a la población participante, el diálogo con la misma, promovió la deconstrucción de verdades que sustentan la situación entendida como problema y aportó herramientas que facilitaron el empoderamiento de la comunidad en vínculo a la situación tratada.

Por último, de todos los riesgos por los que transcurre un estudio de estas características, el mayor desafío transitado desde el comienzo fue no anticipar respuestas sustentadas por la sensibilidad en el tema y la exposición a situaciones particulares. El mayor recurso en este sentido fue mantener el enfoque metodológico y la mente abierta a nuevas preguntas, al surgimiento de datos y a la opinión comunitaria que podían no confirmar las hipótesis de trabajo.

De acuerdo a Grassi:

El más modesto de los objetos y el más austero de los estilos discursivos, pueden iluminar mucho más que la más extraordinaria pieza oratoria, cuando el hilo argumental y los datos son consistentes y demuestran la voluntad del investigador de subordinarse a lo que su objeto le presenta, porque ha partido de preguntas genuinas y no de respuestas anticipadas. (Grassi, 2011, p. 131)

Referencias bibliográficas

- Aguirre, M. (2018). La institucionalización de la vejez en Uruguay: del Hospital de Caridad a las 'casas de salud'. Las leyes y las fundamentaciones que la hicieron posible. Tesis doctorado. FCS-UDELAR.
- Danani, C. A. (2009). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. En: Chiara, M. y Di Virgilio, M. (comps.). *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y La sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes

- (Capítulo I). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fleury, Sonia (2000). Políticas sociales y ciudadanía. Notas de Clase, INDES, Washington DC.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fraga, S. (2015). *En clave de integralidad: Aprender-haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria*. Maestría de Enseñanza Universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza, UDELAR.
- González, G. R.; González, M. (2003). Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 23(1), pp. 15-26.
- Grassi, E. (2007). *Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el trabajo social*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, pp. 26-36.
- Grassi, E. (2011). La producción en investigación y la actitud investigativa en el Trabajo Social. *Revista Debate Público. Reflexión en Trabajo Social*, 1(1), pp. 128-139. Disponible en: <http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/web_revista/PDF/16_grassi.pdf>.
- MIDES/INMAYORES (2016). *Instituto Nacional de las Personas Mayores. Resultados del relevamiento de establecimientos de larga estadía 2015*. Disponible en: <www.mides.gub.uy/innovaportal/file/63440/1/censo.pdf>.
- MSP (2018). *Residenciales de ancianos. Comunicado sobre establecimientos habilitados que alojan a personas mayores*. Disponible en: <<https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica>>.
- Pugliese, Leticia (2007). Análisis Comparado de una selección de programas de protección a los Adultos Mayores en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Segunda Parte: Programas Sociales. Disponible en <<https://www.bps.gub.uy/1674/programas-de-proteccion-a-adultos-mayores-en-argentina-brasil-chile-uruguay-l-pugliese.html>>.

Fuentes documentales

Decreto 309/984. Reglamentación para establecimientos que alojan ancianos. Reglamenta su instalación y funcionamiento de acuerdo a las pautas gerontológicas vigentes. Registro Nacional de Leyes y Decretos (15.585-15.698). Segundo semestre (1984). Disponible en: <<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/309-1984>>.

Decreto 265/2014. Reglamentación del art. 298 de la Ley 19.149 relativo a la atención de calidad en los establecimientos de cuidados a adultos mayores. Disponible en: <<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/265-2014>>.

Diario de Sesiones Senado, 1995, Exposición de Motivos, Cid, Tomo 370, p. 209; Sarthou, 1995, Diario de Sesiones Senado, Tomo 370.

INMAYORES/ MIDES (2014) Declaración de Derechos de los residentes; “Derechos protegidos para toda la vida”. Recuperado página web del MIDES, denominado actualmente: “Derechos de las personas mayores residentes en Establecimientos de Larga Estadía”. Disponible en: <<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/Dosier%20Derechos%20de%20las%20personas%20mayores%20en%20ELEPEM%20%28impresi%C3%B3n%29.pdf>>.

Resolución 572/04. Reglamento interno para Usuarios Residentes de ASSE (2004). MSP. ASSE, Montevideo, 2/7/04 Res: 572/04 / Ref: 688/04 / BS/sq.

El uso del audiovisual sociológico participativo para el trabajo con gremios estudiantiles en Uruguay

Leonel Rivero Cancela⁴⁰

Resumen

El presente trabajo da cuenta del uso del audiovisual para el trabajo desde la integralidad (es decir, aunando sinérgicamente investigación, enseñanza y extensión) con gremios estudiantiles en Uruguay, utilizando la técnica que hemos denominado *audiovisual sociológico participativo* (ASP). Bajo el interés de trabajar las demandas de reconocimiento de los actores colectivos en la educación, se utiliza el audiovisual como mecanismo de exploración cualitativa, de diálogo entre actores, y de generación de productos que nutran tanto la construcción de conocimiento como la praxis de los propios actores sociales.

40 Candidato a doctor en Sociología (UDELAR), Máster en Educación. Docente e investigador efectivo del Departamento de Sociología (FCS-UDELAR), en la línea de reconocimiento educativo. Coordinador del EFI Liceo mi Espacio, FCS. Integrante de la Dirección Colegiada del Departamento de Sociología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

La realización del audiovisual se enmarca en un proceso de trabajo del grupo Escuela, Arte, Cuerpo y Política a lo largo de todo el 2023, integrando actividades de investigación, enseñanza y extensión, junto a estudiantes, docentes, y egresados de la FCS, así como profesionales de otras disciplinas y la sociedad civil.

El proceso de trabajo incluyó una fase de investigación cualitativa mediante etnografías digitales, con la cual se dimensionó el universo de estudio, identificando los gremios estudiantiles activos en la enseñanza secundaria. Asimismo, se recolectó material de archivo que permitiera conocer sus actividades y formas de participación. Posteriormente, se procedió a una fase de entrevistas filmadas, donde se buscó intercambiar sobre el sentido de la militancia para las y los integrantes de los gremios, las problemáticas educativas identificadas, y las demandas de reconocimiento (Honneth, 2010).

Las entrevistas fueron incluidas en un documental sobre la participación gremial para ser discutido en plenario junto a los demás gremios, de modo de colaborar en la construcción colectiva, así como en el diálogo entre gremios estudiantiles y universidad. El documental quedará disponible para personas interesadas en la temática, tanto investigadores como público en general.

Palabras claves: educación, extensión, integralidad, sociología, reconocimiento.

Introducción y justificación del problema de trabajo

La pospandemia ha implicado un giro en las relaciones sociales y políticas en la escuela. No solo se trató del hecho de volver al aula tras un período de aislamiento doméstico, experiencia inédita, difícil y desigual para las y los niños, niñas y adolescentes. Se trató, asimismo, de un proceso de cambio en la relaciones entre estudiantes y autoridades educativas, don-

de se agudizó el conflicto en detrimento del diálogo (Rivero, 2021, 2023).

Los principales eventos problemáticos han sido documentados por los medios de comunicación, incluyendo remoción de directores, desalojos policiales a estudiantes, judicialización del conflicto, agravios públicos por parte de actores del sistema político y la oposición al diálogo con los estudiantes. Esto marca un empeoramiento en las lógicas políticas entre actores educativos que implica la prevalencia del conflicto sobre el diálogo y el deterioro del uso de instrumentos de negociación, consagrados en la Ley General de Educación n.º 18.437, tales como los Consejos de Participación, entre otros espacios de construcción democrática. Así, a pesar de los intentos de generar y promover la convivencia y la participación (Viscardi y Alonso, 2013, 2015), en el marco de una tradición signada por una cultura política vertical (Viscardi *et al.*, 2023), estas prácticas dan cuenta del recrudecimiento del castigo y el control social en la escuela.

En términos del análisis de la relación entre actores colectivos, el activismo de las y los adolescentes a través de los gremios estudiantiles dan cuenta de sus luchas, por ser reconocidos como interlocutores válidos y agentes de cambio en la educación. Así, la teoría del reconocimiento (Dobon *et al.*, 2017; Honneth, 2010) nos permite analizar la participación gremial como luchas por ganar autonomía en términos de incidir en las características de la educación que se imparte y, de forma más amplia, de la experiencia escolar y la política educativa.

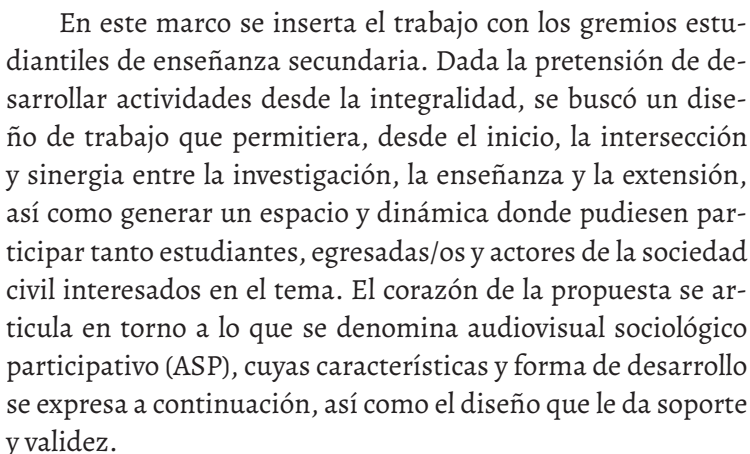
Teniendo presente el interés de conocer la perspectiva de los gremios estudiantiles, en tanto sujetos que deben disfrutar su derecho a la educación, y tomando en cuenta su posición como actores subalternos en las relaciones de poder escolares, se buscó desarrollar una línea de trabajo integral con los gremios, articulando actividades de investigación, enseñanza y extensión. Desde este enfoque, algunas preguntas orientadoras fueron: ¿Qué demandas tienen los gremios estudiantiles en la educación secundaria? ¿Qué sentido le dan a su experiencia

como estudiantes y como militantes? ¿De qué manera su participación enriquece la construcción educativa? ¿Cómo enuncian el “problema” de la educación? ¿Cómo se puede construir conocimiento riguroso y útil para fortalecer los procesos participativos en la educación?

Este trabajo es articulado en el marco del proyecto CSIC Iniciación a la Investigación “¿La vuelta a qué clases? Repensando el espacio escolar tras la pandemia del COVID-19”. Las actividades de investigación se realizan en sinergia con lo elaborado por el grupo DS-FCS-UDELAR Juventudes, Violencia y Criminalidad, y el grupo CSIC I+D Juventudes, Violencia y Criminalidad en el Siglo XXI. Asimismo, se articula con el taller central de investigación de la Licenciatura en Sociología (2021-2023), “Sociología de la experiencia escolar: Adolescencia(s) y trayectos educativos en Uruguay”, y el EFI Liceo mi Espacio, que desarrolla actividades de extensión desde el 2012 en la FCS. Este marco institucional supone poner el foco en las culturas políticas en la escuela, reflexionando sobre las lógicas de la convivencia y la participación, particularmente en relación con los actores colectivos y pensando la educación como un espacio de diálogo social y luchas morales por el reconocimiento (Rivero, 2023; Rivero *et al.*, 2022).

En este marco, el proyecto desarrolla metodologías de investigación participativas con actores de la educación. Como exponen Viscardi *et al.* (2023), este recorrido implica la articulación de actividades de investigación cuantitativa y cualitativa tradicional (como lo son las etnografías, el estudio de políticas, el análisis de dispositivos, tales como los cuadernos de conducta, o el análisis de trayectorias), con las acciones de extensión y actividades en el medio, tales como actividades artísticas, lúdicas y recreativas como el ajedrez, la danza y la pintura, entre otras. En la intersección, se piensan un conjunto de técnicas que habilitan a un diálogo horizontal entre saberes, donde los actores universitarios y la sociedad civil coparticipan en la construcción de conocimiento, en la problematización, en la conducción de la investigación y en el beneficio de los re-

Imagen 1. Recorrido de abordajes participativos utilizados en la escuela



Contexto de trabajo: EFI Liceo mi Espacio y Espacio de Trabajo Integral Arte, Cuerpo y Política

Según se concibe aquí, el audiovisual participativo habilita procesos de interacción entre la enseñanza, la investigación y la extensión. Ello fue posible al llevarse a cabo a partir de un programa de trabajo que planificó actividades en las tres líneas, con puntos de intersección, eventos que se desarrollan aquí para comprender los modos en que el audiovisual adquiere validez, gana potencia y enriquece procesos concomitantes.

Durante los años 2021 y 2023 se desarrolló el taller central de investigación “Sociología de la experiencia escolar: adolescencia(s) y trayectos educativos en Uruguay”, en el que participaron quince estudiantes que realizaron trabajos preparatorios de sus monografías de grado. En este sentido, el taller articuló tanto actividades de enseñanza como de investigación, orientadas a la formación inicial de investigadores/as. Los trabajos finales abordaron temáticas tales como el cuerpo, las artes plásticas y la danza en la educación, la participación gremial, el reconocimiento de la diversidad de género, la desigualdad étnico racial y la migración, entre otros.

En este marco, en aras de generar sinergia con la sociedad civil, la producción del grupo culminó en la realización de las Primeras Jornadas de Educación, Arte, Cuerpo y Política, donde los trabajos fueron comentados por quince activistas, investigadores y responsables de organizaciones de la sociedad civil. Como parte de este encuentro, además, se generó una mesa específica donde presentaron su experiencia integrantes de los gremios de secundaria del Liceo 15 de Montevideo, del Liceo 1 de San José y del Liceo 4 de Montevideo. En dicha mesa los gremios señalaron las fuertes problemáticas experimentadas tras la pandemia en relación con la falta de reconocimiento y fenómenos de destrato por parte de las autoridades educativas, así como la preocupación en torno a las enfermedades de salud mental de las y los adolescentes en la pospandemia (Viscardi

et al., 2023). Lo expresado por los gremios sensibilizó al conjunto de participantes del encuentro e instaló en el colectivo la preocupación y la necesidad de problematizar la experiencia gremial en la enseñanza secundaria, como una actividad relevante para la educación nacional.

Tras estas experiencias, en el 2023 se creó el grupo de trabajo integral Arte, Cuerpo y Política, que aunó actividades de enseñanza, investigación y extensión del equipo, integrando a más de veinte docentes, estudiantes de grado y posgrado, egresadas/os y profesionales de las ciencias sociales, así como representantes de organizaciones de la sociedad civil. Dicho espacio fue abocado a la presentación de resultados de investigación, lectura de textos, avances de tesis, propuestas de trabajo con el medio, entre otros. En el marco de este grupo se presentaron trabajos a las IV Jornadas de Extensión e Integralidad y el Encuentro de Investigadores de la FCS, se colaboró en la realización del seminario y muestra artística (FCS-FHCE-FA-DU) “Arte, cuerpo y exilios” y se encuentra en elaboración el segundo tomo de *Educación, arte, cuerpo y política*. Asimismo, en dicho contexto se planificó la realización del audiovisual participativo *Militantes: los gremios liceales hoy*, realizado en conjunto con la agrupación Colectivo Catalejo.

La propuesta del audiovisual sociológico participativo

En el contexto de trabajo propuesto, el ASP busca fungir como herramienta de investigación, es decir, avanzar en el conocimiento sobre la participación adolescente en los gremios estudiantiles, pero también colaborar en procesos de diálogo entre comunidades universitarias y sociales, así como servir como espacio participativo para docentes, estudiantes y egresados. Ello, en tanto el propio proceso de realización habilita la generación de espacios de aprendizaje participativos de riqueza e interés, donde se ponen en juego conocimientos y habilidades útiles para los procesos formativos, tales como la gene-

ración de pautas de entrevista, el diálogo con participantes, la coordinación con actores, el registro auditivo y visual, el uso de cámara, la gestión de locaciones, entre otros. Por último, este proceso conduce a la generación de un producto compatible con los actores participantes, como resultado de su trabajo y su praxis, al tiempo que constituye un registro que da cuenta de un fenómeno de interés para investigadores y público en general, como un producto amigable de compartir tanto en espacios de aula como en eventos o redes sociales.

En este sentido, el ASP continúa propuestas realizadas en el “audiovisual da pesquisa” (Brenner y Carrano, 2014; Carrano *et al.*, 2015), en el cual el audiovisual se inserta en un diseño amplio de investigación previa (cuantitativa y/o cualitativa), buscando profundizar los sentidos desde la perspectiva de los actores e incorporando el uso de imágenes a la producción de conocimiento. Como resultado, este enfoque genera un espacio para el involucramiento de los sujetos de investigación, así como la posibilidad de colaborar en el desarrollo de procesos de agencia, horizontalizando las relaciones de poder en la construcción del conocimiento y promoviendo un diálogo bidireccional. Tomando en cuenta ese antecedente, en este trabajo se planifica un diseño orientado a la participación de la comunidad de la FCS (estudiantes, egresados/as, organizaciones de la sociedad civil), a la construcción con actores colectivos y, por tanto, a la posibilidad de colaborar de forma crítica con los objetivos de su organización.

Proceso de trabajo

El diálogo entre el equipo universitario y los gremios de enseñanza secundaria, según se expresó arriba, comenzó en las Primeras Jornadas de Educación, Arte, Cuerpo y Política, generadas por el EFI Liceo mi Espacio, en el 2022 (Viscardi *et al.*, 2023). En dicho encuentro, las y los delegados de los gremios estudiantiles expresaron importantes preocupaciones en torno a diversas problemáticas experimentadas en sus cen-

tros educativos, tras la vuelta a la presencialidad. Algunas de índole personal, tales como fenómenos de ansiedad, ataques de pánico y autolesiones; otras de índole político, tales como malos tratos, silenciamiento e incluso persecución gremial. A ello se le sumaban problemáticas edilicias que afectaron el bienestar en el aula, como centros sin accesibilidad universal, falta de acondicionamiento edilicio y carencias de productos de higiene, entre otras. Este primer diálogo resultó relevante para dimensionar la ausencia del conocimiento en torno a nuevas problemáticas estudiantiles tras la pandemia, así como la importancia de los gremios como actores que permiten decodificar la experiencia estudiantil y también generar demandas para su mejora.

Imagen 2. Encuentro de gremios estudiantiles. Mesa en las Primeras Jornadas de Educación, Arte, Cuerpo y Política



Tras esta actividad de intercambio, se inició un proceso de investigación cualitativa a partir de entrevistas, observaciones participantes en actividades de los gremios estudiantiles y etnografías digitales (Sádaba, 2012) de su actividad en redes sociales, particularmente en Instagram. A partir de esta última técnica fue posible cuantificar la participación gremial (identificando 30 gremios en todo el país y 12 en actividad durante el 2023), así como conocer el repertorio de demandas llevadas a cabo por los gremios (Rivero y Benítez, 2024). Estas fueron tipificadas en función de ocho ejes: 1) demandas vinculadas a la memoria de la participación gremial en el marco del terrorismo de estado; 2) demandas presupuestales para la ampliación de las capacidad y calidad educativa; 3) demandas de mejora de la infraestructura de los centros; 4) demandas de protección frente a la inseguridad barrial y la violencia de género; 5) demandas de asistencia y acompañamiento en situaciones de problemas de salud mental; 6) demandas de reconocimiento de la participación y promoción del diálogo, en contra del autoritarismo; 7) demandas de reconocimiento de la diversidad en la identidad y expresión del género; 8) demandas de apoyo para la inclusión educativa y el goce del derecho a la educación de estudiantes con discapacidades.

En este contexto, se realizó una propuesta de trabajo a los gremios estudiantiles para generar un audiovisual que aborde la temática de la participación gremial, buscando profundizar, actualizar y especificar lo relevado hasta el momento en etapas previas de investigación. En concreto, se indagó en torno a tres asuntos principales: 1) de qué formas se organizan colectivamente en el espacio gremial y cómo es el relacionamiento con otros actores educativos y sociales en general; 2) qué elementos reivindican, qué problemáticas evidencian y qué situaciones buscan; y 3) qué sentido le dan a su participación gremial y qué beneficios destacan.

Imagen 3. Toma con drone de la Marcha de los Mártires Estudiantiles, 14 de agosto del 2023



Las entrevistas y la documentación visual permitieron dar cuenta de diversas formas participativas, y de una fuerte imbricación entre los gremios, particularmente de Montevideo y el área metropolitana, en aras de la construcción de una coordinadora común. Al respecto, se destaca el interés de promover la participación gremial en múltiples centros, lo que se ve obstaculizado por cuestiones de tiempo y recursos. Las y los participantes expresaron su profundo compromiso en la construcción gremial, al cual dedican varias horas semanales, organizando su actividad en estructuras asamblearias tradicionales, tanto en formas de plenarios, comisiones y asambleas, pero también articulado con una fuerte presencia en las redes sociales.

Por otra parte, las entrevistas dieron cuenta de denuncias ante la falta de escucha de las autoridades y el malestar, la incomodidad y el miedo ante eventos tales como la desinformación e incluso el amedrentamiento en relación con su gremialización, y la adopción de medidas criminalizantes y judicializantes del conflicto (ODED, 2023), tales como la invocación a la policía ante medidas de gran porte como la ocupación.

Por último, las y los entrevistados destacaron el rol de la participación gremial como forma de apropiación de su proce-

so educativo y su centro, como forma de generación de agencia y construcción ciudadana, de conocimiento y ejercicio de derechos, y como modo de aportar a la construcción colectiva de la educación, así como de disfrutar de la experiencia educativa, generar amistades y redes.

Imagen 4. Entrevista a delegado estudiantil del Liceo 2 de Montevideo, Prof. Héctor Miranda



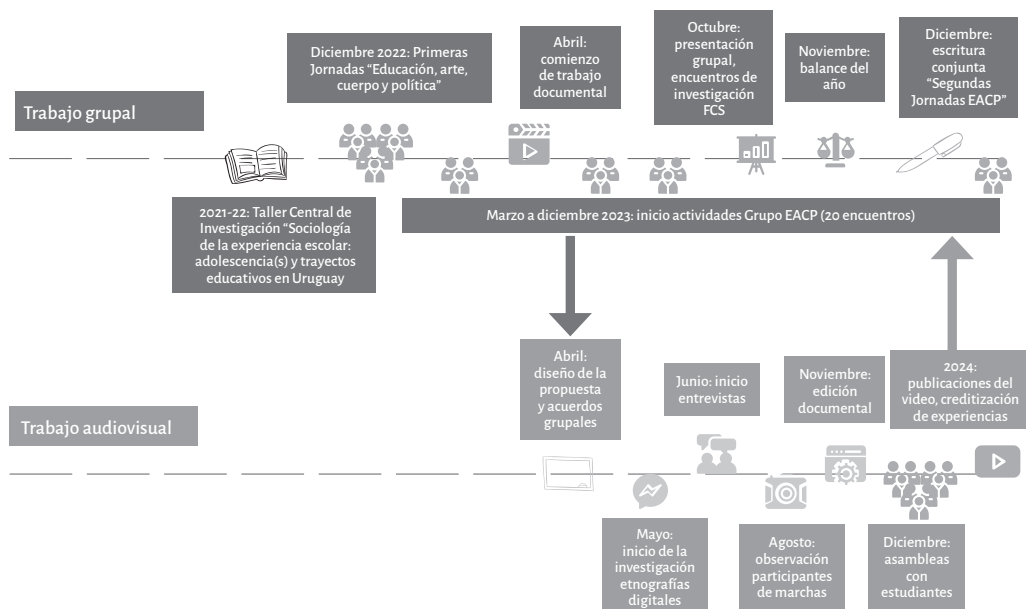
Fotograma del audiovisual

Como fue mencionado, el proceso de realización audiovisual fue pensado en aras de colaborar con los propios procesos gestivos de los gremios estudiantiles, aportando a la reflexión ciudadana en torno a la participación y colaborando en su propia praxis. En este marco, lo documentado será presentado en un espacio asambleario con los propios gremios estudiantiles, donde se compartirá lo elaborado y recibirán comentarios en términos de su sentido, aporte y pertinencia. Al respecto, esta jornada es pensada como parte del proceso mismo de construcción de conocimiento desde un enfoque participativo, es decir, que los insumos generados son tanto la consecuencia como la causa de un diálogo entre actores, en aras de delimi-

tar el sentido de la participación gremial, de sus luchas por el reconocimiento de sus demandas y su experiencia escolar. Así, es la inscripción del documental en este proceso lo que lo constituye al ASP como parte de una estrategia de trabajo integral, que colabora en las funciones de investigación, enseñanza y extensión.

En este sentido, así como las y los estudiantes y egresadas/os participaron de los procesos de construcción de guión, pausas de entrevista, producción y filmación, la instancia de colectivización del producto en conjunto con los gremios es pensada como otro espacio de aplicación de técnicas de investigación participativa, tales como el café del mundo, las asambleas, entre otras (Viscardi *et al.*, 2023). Se desarrolla, así, la idea de que la participación en el EFI colabora en la generación de experiencias ricas de desarrollo de habilidades profesionales y académicas de investigación, gestión y comunicación de las ciencias sociales (Rivero *et al.*, 2020).

Imagen 5. Proceso de trabajo del grupo y el trabajo audiovisual



Como se muestra en la imagen 5, el proceso desarrollado con el ASP se enmarca dentro de un proceso más amplio de trabajo desde la integralidad, nutriendo la enseñanza, investigación y extensión, articulado al desarrollo de cursos, la generación de tesis, proyectos de iniciación a la investigación, grupos I+D e investigaciones estudiantiles, y fortaleciendo procesos de diálogo ya existentes con la sociedad civil. Así diseñado, las actividades de extensión no son el resultado de un proceso previo de investigación, sino un nodo que forma parte del entretejido del proceso de trabajo, retroalimentando sinérgicamente la investigación y enseñanza de forma continua y con múltiples intersecciones.

En este marco, la realización del documental gremial desde la perspectiva del ASP permitió satisfacer diversos objetivos, dentro de los cuales se destacan los siguientes:

- a) **Desarrollar objetivos de investigación sobre la participación gremial.** Esto es, validar, derribar, complementar o especificar hallazgos previos, tales como comprender nuevas demandas, comprender el alcance de las previamente identificadas o reconocer su pluralidad de sentidos. Así, por ejemplo, se ratificó la centralidad de las demandas de equipos multidisciplinarios como forma de apoyo frente a problemas de salud mental, se conoció la importancia de demandas de ampliación de becas alimentarias frente a la constatación de estudiantes con desnutrición, se identificó la relevancia de la perspectiva de género en las demandas sobre convivencia y seguridad, y se conoció en mayor profundidad las dinámicas participativas con las que se organizan los gremios.
- b) **Fortalecer trayectorias de investigación desde el inicio y hasta el final de la formación en el grado.** Como ampliación del EFI, en el marco del grupo Educación, Arte, Cuerpo y Política, el audiovisual contó con la participación de tres estudiantes del Ciclo Inicial de la FCS y dos estudiantes en etapas de realización de tesis (una de la Licenciatura

en Ciencia Política y otra en Sociología). Estos estudiantes ya contaban con participación gremial e incluso investigaciones sobre la temática. Así, su participación en el grupo generó espacios para que presentaran y desarrollaran sus avances investigativos y pusieran en práctica otras habilidades, tales como la generación de pautas de entrevista, la organización de grupos de discusión, la gestión del trabajo de campo, la familiarización con herramientas de registro audiovisual y la escritura académica, entre otras.

- c) **Reflexionar con los actores, fomentar procesos deliberativos comunes, de intercambio entre ellos y la Universidad.** El diseño del trabajo implicó diferentes instancias de diálogo informado, donde conocer su voz, pero también avanzar en procesos de investigación multimetódica (Verd y Lozares, 2016), para conducir un proceso de diálogo, aportar saberes y contrastarlos con el conocimiento de los propios participantes. El resultado es un avance en la coconstrucción del saber que reconoce el aporte recíproco que ambos actores tienen para contribuir. En este marco, se evidencian formas de intercambio diversas, desde las etnografías digitales, que implican la observación a distancia, la observación participante en marchas, donde se registra e interactúa, las entrevistas abiertas donde se intenta construir un discurso en pie de igualdad, las instancias de café del mundo, donde se aporta al diálogo intergremial, y las mesas abiertas, donde se fortalece el diálogo entre los gremios y otros actores. En los diferentes espacios, el equipo universitario adopta un rol de mediar el intercambio a partir del respeto de los actores, la sistematización de la información y el aporte al diálogo a partir de la acumulación del conocimiento.
- d) **Documentar y dejar testimonio de lo ocurrido.** La construcción científica se genera en procesos acumulativos, a partir de una producción que puede ser revisitada,

analizada y criticada. Los diferentes soportes de creación de conocimiento usualmente dialogan con públicos diferentes. Por ejemplo, dentro de la producción escrita, mientras los artículos de investigación se enfocan principalmente en públicos académicos, los libros se enfocan en públicos más amplios. En este contexto, la producción científica busca de forma creciente complementar estos trabajos con otras formas de producción que contemplen la imagen y el sonido, que aprovechen los nuevos modos de intercambio, lenguajes y plataformas, como las redes sociales, y que logren llegar a públicos más amplios. Es en este contexto que ha cobrado relevancia la producción audiovisual como forma de divulgación científica que puede ser utilizada tanto en espacios áulicos, de talleres, de cine foro o viralizado en redes sociales. Así, este tipo de producción generada desde el ASP busca insertarse en este espacio y colaborar en documentar fenómenos, con las características de tener un soporte de producción generado de forma colectiva y participativa, y por lo tanto, representar un producto validado (o al menos criticado) por los actores. En este contexto, el documental generado colabora en: 1) procesos de divulgación: que públicos amplios conozcan sobre el fenómeno de la participación gremial, accediendo de forma amigable a la investigación generada; 2) procesos de enseñanza: de modo que el documental pueda ser usado en clases y talleres; 3) procesos de participación gremial: tal que los propios gremios utilicen el producto para su actividad, teniendo presente la gran fluctuación de la participación gremial y las dificultades registradas para la transmisión y continuidad de sus valores y formas de trabajo, que supone que deban reconfigurarse año a año.

- e) **Difundir su perspectiva como actor subalterno de forma cuidada**, desde un enfoque ético y responsable que tienda a proteger su imagen e identidad, teniendo presente su minoría de edad, y su condición de sujeto de la educa-

ción, de modo de fomentar que participen en un proceso y un producto de forma ordenada, respetuosa, fuera de los tiempos y lógicas de la prensa o las redes sociales.

f) Colaborar en procesos de problematización en la ciencia

(Quiñones, 2017), es decir, incluir a los actores sociales en una parte específica y especialmente importante de los procesos de investigación social, como lo es la etapa de construcción de un problema de investigación, decodificando y construyendo la teoría, y articulando los pasos a investigar. Ello es un elemento tradicionalmente reivindicado en los procesos de investigación-acción participativa (Alberich, 2015), que resulta ineludible en tanto siempre la construcción del problema supone un recorte y un posicionamiento. Así, resulta de interés que los actores involucrados puedan participar de dicha construcción estudiando, validando, proponiendo no solo su visión sobre los resultados, sino sobre los propios problemas a investigar.

Reflexiones finales

En el presente trabajo intentamos presentar una experiencia de uso de lo que hemos denominado ASP, como un modo de trabajo universitario desde la integralidad. Desde nuestra perspectiva, ello supone la intención de que las tres funciones de la universidad estén interconectadas en el desarrollo de la propuesta académica, en igualdad de condiciones y en procesos sinérgicos, evitando miradas residualistas que colocan a la extensión como un resultado, un derivado o un mero proceso de transmisión de información al medio. Sin desmerecer la importancia de los diálogos en sus múltiples niveles (desde los procesos informativos, de divulgación académica o las actividades puntuales en el medio), entendemos que pensar la extensión como parte intrínseca de la propuesta académica nutre las actividades de enseñanza e investigación como nodos en un entramado de continuo trabajo.

Como postulamos en anteriores ediciones (Rivero *et al.*, 2020), a nivel de la enseñanza ello se evidencia a partir de la generación de aprendizajes significativos (Ausubel *et al.*, 1986), esto es, experiencias enriquecedoras que conectan a las y los estudiantes con los procesos de aprendizaje, con los conceptos y métodos que aprenden, con la utilidad de su disciplina, y con las comunidades que están implicadas y se benefician de la investigación social. Así, en estos procesos se busca particularmente la participación de estudiantes de grado y posgrado, que a lo largo de esta experiencia lo han hecho en presentaciones, en el diseño de la investigación audiovisual, y en la participación de tareas de filmación y registro de sonido, así como en la generación de espacios de intercambio con los gremios estudiantiles.

De igual modo, sostenemos que, a nivel de la investigación, un momento particularmente sinérgico entre la extensión y las demás funciones se genera en la etapa de problematización (Quiñones, 2017), esto es, en el momento en que se identifica una problemática social, se la intenta desnaturalizar, se generan interrogantes en torno a ella, y se apela a un conjunto de conceptos y tradiciones teóricas para comprenderla y explicarla. En este caso, ello ha sido parte de una teorización desde el reconocimiento escolar (Dobon *et al.*, 2017) que permite realizar ciertos giros en relación con la sociología de la convivencia escolar (Viscardi y Alonso, 2013), concentrándose en la disputa ética por las cuales es posible generar una cultura política del diálogo en la institución educativa, atendiendo particularmente a los estudiantes como actores colectivos que reflexionan sobre su experiencia educativa, adscribiéndole un sentido e intentando aportar a la construcción educativa.

Por último, en términos específicos de la extensión, el diseño de la propuesta está orientado a que la Universidad colabore en los procesos de construcción educativa, problema de interés público general y, en particular, de los actores educativos. En este contexto, desde una perspectiva crítica, se intenta colabo-

rar en conocer y difundir la voz de los colectivos estudiantiles, en tanto que sujetos de la educación y actores subalternos en las relaciones de poder escolar. Ello en el entendido, además, de que su voz es imprescindible para garantizar el derecho a la educación y para nutrir el debate público en torno al tema, permitiendo pensar la educación desde la integralidad de su vida y no solo desde la racionalidad del sistema. Esto nos permite, por ejemplo, pensar el “problema de la educación” no solamente en términos de culminación de ciclos, organización de la oferta o estructuración del currículum, sino también en cuestiones invisibilizadas que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación, tales como el apoyo alimentario, la contención emocional, el reconocimiento de la diversidad de identidades de género, el reconocimiento a la participación ciudadana y la historia como sujeto colectivo, entre otras.

En tanto que praxis académica, reflexiva y en permanente crítica y reformulación, esperamos que la presentación de esta experiencia permita nutrir los procesos del equipo de trabajo y tenga valor heurístico para dialogar con otras experiencias y prácticas académicas, colaborando en la reflexión en torno a los modos de investigar, enseñar y realizar extensión, es decir, de hacer universidad.

Referencias bibliográficas

- Alberich, T. (2015). *Metodologías participativas. Sociopraxis para la creatividad social*. Madrid: Dextra.
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1986). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México DF: Trillas.
- Brenner, A. K.; Carrano, P. C. R. (2014). Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: Representações da escola em três filmes de estudantes. *Educação & Sociedade*, 35, pp. 1223-1240. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143847>
- Carrano, P. C. R.; Marinho, A. C.; Oliveira, V. N. M. de. (2015). Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: Jovens fora de série na

- escola pública de ensino médio. *Educação e Pesquisa*, 41, pp. 1439-1454. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143413>
- Dobon, F. J. H. I.; Herzog, B.; Martins, M. R. (2017). La educación y la teoría del reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1), pp. 395-406.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- ODED (2023). *Informe sobre el derecho a la educación en Uruguay 2022*. Observatorio del Derecho a la Educación-FHCE.
- Quiñones, M. (2017). Diseño de la investigación cualitativa. En: *Introducción a la metodología cualitativa. Fundamentos epistemológicos y elementos de diseño y análisis*, 2.ª ed., pp. 67-79. Montevideo: UDELAR.
- Rivero, L. (2021). La vuelta a qué clases. Pensando el espacio escolar tras la pandemia del COVID-19. *Proyectos de Iniciación a la Investigación*, Edición 2021.
- Rivero, L. (2023). Configuraciones y sentidos del trabajo docente. Perspectivas de colectivos docentes en la educación secundaria uruguaya. En: *El Uruguay desde la sociología*. Montevideo: FCS-UDELAR, Doble Clic Editoras.
- Rivero, L.; Benítez, P. (2024). Demandas de reconocimiento de los gremios de estudiantes de secundaria en Uruguay. En: *El Uruguay desde la sociología*, 20. Montevideo: Doble Clic Editoras.
- Rivero, L.; Ferrando, F.; Rivero, L.; Ferrando, F. (2022). El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: Nuevos enfoques y evidencias. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), pp. 5-22. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>
- Rivero, L.; Rubio, E.; Berrueta, F.; Irisity, J.; Sanguinetti, M.; Cedrés, M.; Greco, L.; Martínez, L.; Rivero, M.; Paternain, R. (2020). Libro de acoso: Una campaña nacida de la extensión. En: *Ciencias sociales y extensión universitaria: Aportes para el debate*, 2. UE-FCS.
- Sádaba, I. (2012). Acción colectiva y movimientos sociales en las redes digitales. Aspectos históricos y metodológicos. *Arbor*, 188(756), Article 756. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.756n4011>

- Verd, J. M.; Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Viscardi, N.; Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia*. Montevideo: ANEP.
- Viscardi, N.; Alonso, N. (2015). *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP.
- Viscardi, N.; Habiaga, V.; Rivero, L. (2023a). *La burocracia del castigo*. Montevideo: Sujetos editores.
- Viscardi, N.; Rivero, L.; Habiaga, V. (2023b). *Primeras Jornadas Escuela, Arte, Cuerpo y Política*. Departamento de Sociología, FCS, UDELAR.

Consideraciones sobre la etnografía como método y enfoque para el desarrollo de la integralidad

Luciana Scaraffuni⁴¹

Resumen

Este artículo busca aportar reflexiones sobre las formas de hacer etnografía en el desarrollo de prácticas de investigación integrales, considerándola un espacio relacional, un método colaborativo, que permite la utilización de una variedad de técnicas de investigación. A través de una experiencia de investigación del Grupo de Estudios sobre Violencias y Víctimas del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, este artículo busca dejar sentados algunos fundamentos epistemológicos y metodológicos sobre los cuales nos situamos para investigar etnográficamente. En este sentido, este artículo

41 Doctora en Antropología por la Universidad de los Andes, (Bogotá, Colombia) y Licenciada en Sociología por la Udelar. Se desempeña como docente asistente efectiva de dedicación total en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar. Es co-responsable del Grupo de estudios sobre Violencias y Víctimas junto con Rafael Paternain.

se posiciona a favor del empleo del método y del enfoque etnográfico, entendiéndolo como una oportunidad de comprender en relación dialógica y dialéctica dinámicas micro con escalas macro, sobre todo a la hora de abordar fenómenos tan complejos como la violencia.

Las elaboraciones aquí planteadas, buscan ser un aporte reflexivo sobre y desde la práctica etnográfica en el campo de la investigación y la extensión y los aportes que éste método puede realizar desde un lugar colaborativo y un enfoque relacional. Entendiendo que ésto significa una inmersión y vínculo con las comunidades y un trabajo significativo con estas. Este método no sólo implica desafíos investigativos, en la escritura y en su aplicación, si no que nos posiciona frente a un espacio crítico donde junto con nuestros interlocutores construimos colaborativamente conocimiento.

Palabras claves: etnografía, enfoque relacional, método colaborativo, extensión.

Introducción

Este artículo busca reflexionar acerca de la pertinencia y la utilidad de la etnografía como un método colaborativo y participativo, fundamental para el desarrollo de la integralidad y se basa en la acumulación investigativa del Grupo de Estudios sobre Violencias y Víctimas perteneciente al Departamento de Sociología, coordinado por Rafael Paternain y co-coordinado por Luciana Scaraffuni. Varias reflexiones aquí planteadas han sido anteriormente publicadas en otros trabajos del Grupo y serán referenciadas a efectos de los objetivos planteados en este artículo.

Como Grupo nos hemos embarcado en la utilización del método etnográfico para investigar problemáticas vinculadas a la violencia estatal, la convivencia y la seguridad, específicamente comenzamos investigando la violencia policial en un barrio de Montevideo, el barrio Marconi.

La decisión de utilizar el método y el enfoque etnográfico surgió de la mano de nuestro interés de abordar la violencia policial en el barrio, territorio que ha sido marcado por la existencia de diversos tipos de violencias, nuestro objetivo fue lograr comprender ciertas vivencias y dinámicas cotidianas de sus habitantes en torno a esta problemática (Paternain y Scaraffuni, 2023)

Consideramos que la etnografía es un método más que participativo, colaborativo, abocamos a esta última noción más que a la primera. En este sentido, las y los investigadores establecemos diálogos y vínculos con interlocutores cuyos argumentos y relatos son centrales y estos se incluyen de formas extensas en la investigación, el texto si bien no aparece en co-autoría con las y los informantes, es igualmente “validado” por quienes han generado ese espacio etnográfico donde hemos de forma colaborativa co-construido y delimitado la ruta del trabajo de campo.

Sin embargo, la monografía o el documento final etnográfico constituye uno de los tantos productos de los procesos de investigación colaborativa, ya que y en nuestra experiencia gran parte de las vivencias o acontecimientos que suceden durante el trabajo de campo, ni siquiera aparecen por escrito, si no que son instancias con y para la comunidad, en donde mediante espacios colaborativos de trabajo, hemos en conjunto abordado inquietudes o demandas específicas para el barrio y ayudado a pensar formas de acción con respecto a estas. Esto, a través de la participación de talleres, la coordinación con equipos de dirección y realización de actividades con jóvenes en un centro educativo, la participación de instancias organizadas por diversos colectivos u organizaciones del barrio, etc.

En este sentido, como resalta Joan Rappaport, el trabajo colaborativo durante la aplicación del método etnográfico constituye mucho más que la simple escritura de un documento final, si no que significa un “espacio de co-teorización” junto con las poblaciones que trabajamos y estudiamos, esto genera un aporte tanto a nosotros como a las comunidades con las que

trabajamos de “nuevas herramientas conceptuales” que ayudan a dar nuevos sentidos a las cotidianidades abordadas (2007)

Para nosotros, la realización de una etnografía, en este caso, fue fundamental, dado que buscábamos poder llegar a observar y comprender cómo en las cotidianidades de las y los habitantes y trabajadores del barrio Marconi, se daba la interlocución entre la violencia policial y la dinámica barrial (Paternain y Scaraffuni, 2023)

Consideramos a la etnografía como un espacio de “inventiva relacional” (Estalella y Sánchez, 2020), como un método que ha resultado muy provechoso dado que posibilita a investigadores diferentes vías de indagación y formas de presentación de resultados en donde el “giro relacional” es fundamental (Olivos y Bautista, 2022)

En términos de la realización de una práctica integral, la etnografía colaborativa constituye un método central, dado que desde que permite a las y los investigadores situarse desde un lugar ético, crítico y comprometido, asociado a lo que puede ser la investigación activista, dado que se conjugan la investigación “pura” y el ejercicio de las ciencias sociales aplicadas, obliga a repensar qué hacemos en el campo y a redefinir qué es el trabajo de campo. En este sentido, la noción de colaboración presente en este método, nos permite reflexionar sobre las potencialidades de esto, tanto para nutrir los productos que surgen de la investigación, pero sobre todo para lograr aportes a las comunidades con las cuales trabajamos a través del desarrollo de una práctica integral.

Abordaje metodológico de la violencia

Las decisiones metodológicas que tomamos frente al abordaje de la violencia a través del método etnográfico, responden a que y dada la complejidad de la problemática, en la investigación específica sobre violencia policial en el barrio Marconi, nos planteamos como objetivo sumergirnos en las experiencias, vivencias y cotidianidades de habitantes y trabajadores

del barrio y transmitir desde sus propias perspectivas, desde sus formas de pensar y ver el barrio, de pensarse en su lugar y en la sociedad, cómo es esa violencia o cómo son las violencias en dicho territorio (Paternain y Scaraffuni, 2023)

En el trasegar de esta investigación, nos enfrentamos a varios desafíos a lo largo del trabajo de campo, primero que nada, la ruta que trazamos para el ingreso y la permanencia en el territorio se realizó de forma gradual y en plena interlocución con las y los sujetos asentados allí. En este sentido, asumimos nuestra presencia en el barrio desde una actitud crítica, pero construimos el campo junto con nuestros interlocutores, de forma colaborativa e intentamos posicionarnos desde un lugar comprometido y respetuoso, para poder observar las cotidianidades y acercarnos a intentar comprender las violencias que atraviesan la vida de los y las habitantes y trabajadores del Marconi (Paternain y Scaraffuni, 2023)

Consideramos que optar por una metodología etnográfica colaborativa, para el desarrollo de una tarea integral como docentes e investigadores, además de que es una aproximación política y éticamente necesaria, permite de cierta forma pensar cuál es el potencial de la colaboración para nutrir el pensamiento sociológico.

En este caso, y para el abordaje de una problemática tan compleja como la (s) violencia (s), la metodología etnográfica en colaboración como es denominada por algunos autores, abre un espacio entre investigadores e interlocutores, que involucra mucho más que la escritura, si no que es un espacio que habilita a achicar la brecha entre un posicionamiento y una narrativa puramente académica y una narrativa puramente comunitaria (Lassiter, 2005 ; Rappaport, 2007).

Asimismo, la colaboración configura un espacio, que además de permitir co-autorías o revisiones del texto junto con nuestros interlocutores, habilita, como señala Rappaport, un espacio de co-teorización junto a las comunidades que estudiamos, lo cual permite la construcción en conjunto de “nuevas herramientas conceptuales” que terminan siendo fundamen-

tales para poder dar nuevos sentidos a las realidades que abordamos (Rappaport, 2007).

El concepto de violencia en sí mismo resulta un significativo vacío, dado que remite a vivencias, experiencias y significaciones propias de las comunidades con las cuales trabajamos. En este sentido la etnografía en colaboración, nos permite a través de los vínculos directos que construimos en el trabajo de campo, la co-teorización de la violencia o las violencias, además de la delimitación del campo junto con nuestros interlocutores. Más allá de esto, a las y los investigadores nos permite volvernos parte de una comunidad, donde pasamos a participar de instancias comunitarias, donde lo más importante es que en ese trabajo de campo se configura un espacio no sólo de interpretación colectiva, si no de hacer y construcción colectivo (Rappaport, 2007).

En este sentido, para el desarrollo de la integralidad, cabe preguntarse ¿cuáles son las contribuciones que nuestra investigación podría hacer?, consideramos que las decisiones metodológicas que tomamos, deben poder dar respuesta a esta pregunta. Consideramos que la metodología utilizada, debe tener algún uso práctico para nuestros interlocutores también, de poder sustentar y elaborar de forma comunitaria planes de acción frente a problemas, por ejemplo. En nuestro caso, el trabajo de campo en el Marconi, nos permitió realizar diversas instancias de talleres y actividades con jóvenes de un centro educativo con el cual trabajamos, además de coordinar las actividades en conjunto, estos talleres se convirtieron un insumo para la propia institución, una herramienta adicional de registro de las vivencias y experiencias de sus alumnos en base a cotidianidades marcadas por diversos tipos de violencia.

Lo que ocurre en el trabajo de campo es tan o más importante que el producto final de la investigación, nos permite a los investigadores tener un impacto real con acciones concretas en las comunidades en las que trabajamos, pensarnos actividades con organizaciones en base a las necesidades actuales y acompañar procesos comunitarios importantes. Actualmente

el Grupo de Investigación sobre Violencias y Víctimas, en conjunto con otras instituciones, nos encontramos acompañando el proceso de una denuncia de un grupo de vecinos frente a una problemática de violencia policial ocurrida en el barrio. Son instancias que se habilitan a raíz de un trabajo de campo colaborativo.

Los desafíos de la integralidad: el trabajo de campo colaborativo

Cuando nos problematizamos de qué formas incidir y abordar la realidad al enfrentarnos a problemáticas tan diversas y complejas, las metodologías participativas no son las mayormente utilizadas en ciencias sociales. Específicamente la academia uruguaya tiene un deber en su malla curricular acerca de la enseñanza de metodologías participativas en ciencias sociales, como pueden ser la Investigación Acción Participativa (IAP) el gran aporte metodológico del sociólogo colombiano Fals Borda, o también la realización de etnografías colaborativas como aquí lo planteamos.

Hoy en día el trabajo académico está pensando para generar artículos para revistas arbitradas internacionales, pero en esa ambición se pierde de vista el impacto que como investigadores podemos tener en las comunidades, por ende asumir las investigaciones con una impronta, crítica, comprometida y sobre todo colaborativa, es muchas veces dejado de lado (Scaffuni y Paternain, 2023).

Si nos paramos desde el pensamiento de Fals Borda, en lo que aquí desarrollamos, podemos identificar que y sin ánimos de excluir otras formas de abordaje metodológico, lo que aquí proponemos es el reflexionar y problematizar los efectos o impactos concretos de la utilización del método etnográfico en colaboración, así como también ser conscientes y reflexivos en torno a las críticas que puede conllevar su aplicación.

Hoy en día las problemáticas a las que nos enfrentamos ameritan que las y los investigadores, podamos desarrollar

nuevas sensibilidades epistemológicas, para darnos cuenta que el trabajo de campo es mucho más que la simple recolección de datos.

Asimismo, debemos señalar que se presentan algunos desafíos en el trasegar de la realización de una investigación desde esta perspectiva metodológica, primero que nada, las y los investigadores al trabajar con comunidades que viven diversas situaciones de violencia, nos enfrentamos a que el inicio del trabajo de campo puede presentar muchas dificultades. En el caso de la investigación aquí mencionada, la realizada en el barrio Marconi, si bien no nació a raíz de una demanda específica de la comunidad, el establecer vínculos con algunos habitantes del barrio fue difícil, aunque es una problemática que históricamente ha estado presente en dicho territorio, luego de iniciado el campo, las y los vecinos y vecinas del barrio vieron con buenos ojos nuestra presencia allí y a lo largo de estos tres años hemos podido lograr vínculos más sólidos. Cabe destacar, que dicha presencia prolongada en el territorio, estuvo condicionada por las situaciones de violencia que a lo largo de estos años ha vivido el barrio, lo cual determinó el trabajo de campo y la participación en diversas actividades en el barrio.

Nuestra postura siempre fue contraria a lo que Eduardo Restrepo denominaría como etnógrafo-asaltante ese investigador extractivista que llega al territorio como “paracaidista” obtiene lo que necesita y se va (2015) y más lejana aún del etnógrafo-indiferente, este personaje busca responder interrogantes que están totalmente desligados de la realidad que viven los lugares donde investiga. Si no que más bien, el objetivo principal es escribir un artículo para alguna revista en inglés, con ese conocimiento, por ende, ese tiene la función de acumular para el currículum de los investigadores, más que adquirir alguna relevancia para las comunidades en sí (Restrepo, 2015; 168).

En nuestro caso, al inicio de la investigación delimitamos una hoja de ruta, que luego fue resignificandose en base a las necesidades del barrio, las demandas de algunas instituciones,

las sugerencias y visiones de nuestra mayor referente quien nos apoyo desde el inicio Beatriz Brites.

El delimitar el campo y los pasos de forma participativa o colaborativa implicó una postura comprometida, en torno a las necesidades del barrio, y un vínculo sostenido con instituciones y espacios de reunión comunitarios, así como con vecinos, vecinas y diversos trabajadores del barrio. En este sentido, las demandas y el recrudecimiento de la violencia en el territorio nos llevaron a considerar junto con nuestros interlocutores en territorio qué actividades podrían servir para algunas instituciones, fue muy importante la presencia y el compromiso de diversos estudiantes que participaron de nuestro espacio de formación integral vinculado al barrio y sobre todo en la realización de actividades con jóvenes de un centro educativo específico.

Como segundo desafío, podemos identificar los dispositivos de campo (“field devices”) los cuales corresponden a las disposiciones materiales y espaciales que nos permiten construir las relaciones que configuran el campo y que responden a las condiciones del contexto de la comunidad en la cual estamos insertos (Estalella y Sánchez, 2020).

Es decir, que en el propio encuentro etnográfico que se da junto con nuestros interlocutores hay momentos de negociación en torno a las formas en que como investigadores abordamos o indagamos la realidad, la intervenimos, la pensamos, en ese sentido la materialidad del territorio, la espacialidad, las demandas y las agencias involucradas en ese “encuentro etnográfico” (Estalella y Sánchez, 2020) son las que permiten que se genere ese espacio de co-teorización e indagación colectivo y colaborativo, para incidir en la realidad.

Aquí lo que emerge es el producto de la interacción de diversas reflexividades como lo identificaría Guber (2011), de las previsibilidades e imprevisibilidades del campo, lo que configura ese espacio que permite construir puentes entre las y los investigadores y las comunidades.

Los desafíos hasta aquí planteados nos enfrentan a pensar y re-pensar la propia herramienta metodológica, lo cual es un objetivo de largo alcance y de impacto en la forma en que queremos investigar y cómo queremos hacerlo. Esto nos posiciona frente a la creatividad en las formas en que desplegamos nuestra presencia en los territorios y las formas en que junto con las comunidades teorizamos, conceptualizamos, buscamos interpretar y transformar.

En este proceso es mucho lo que como investigadores aprehendemos de las comunidades, a través de la experiencia y del diálogo, del intercambio y de la apertura. Esto nos marca y nos resignifica en la forma en que producimos conocimiento y cómo lo hacemos.

Consideramos como varios autores lo han hecho, que el encuentro etnográfico remite a las pautas de la vida social, con la misma naturaleza que cualquier otra interacción social, lo cual lo hace humano, si las y los investigadores no se apropian de estos vínculos, no logran llegar a nada en concreto. Tanto es así que muchos investigadores en ciencias sociales confunden el establecimiento de estos vínculos con el concepto de “proximidad de las fuentes”, el primero requiere empatía, confianza y permanencia, el segundo es simplemente un acercamiento vinculado al tipo ideal del investigador extractivista a decir de Restrepo (2015). No se construyen de la misma forma y determinan cosas distintas, uno tiende a permitir un desarrollo integral de la investigación, el otro no.

El cómo construimos los vínculos con las comunidades, nos obliga a las y los investigadores a ser creativos en los procesos que trabajamos con las comunidades, en las formas de abordar las problemáticas y en las formas de construir lo colaborativo. La salida de los métodos convencionales, por métodos participativos o colaborativos nos posiciona en un lugar de inventiva y de creatividad para la consolidación de los vínculos, para que las comunidades cambien su percepción de la academia y consideren que podemos trabajar en conjunto, pero más

importante para tener incidencia real en las problemáticas que abordamos.

La integralidad implica otras formas de abordaje y de producción de conocimiento, y de pensar para qué hacemos lo que hacemos y con qué finalidad, incluso hasta repensar las formas de escritura.

Aquí introduzco el tercer desafío, que está vinculado a los productos que surgen del trabajo que realizamos y a lo que significa escribir una investigación que parte de una metodología colaborativa.

Cabe destacar que no todo lo que sucede durante el trabajo de campo termina escrito, dado que algunas cosas que pasan son significativas para las comunidades con las que trabajamos y no necesariamente su materialidad se visualiza en un artículo académico. Aquí la importancia de la investigación social radica en los procesos en que los investigadores participamos, cuán significativos son para las comunidades y en esto radica la responsabilidad política y ética de las y los investigadores.

Un desafío marcado dentro de una investigación etnográfica es la escritura. En algún momento Clifford Geertz señaló que el texto etnográfico no es una mera descripción, sino que es una “descripción densa” (2003). Dado que para el autor, lo que definía el quehacer etnográfico, no eran únicamente las actividades desplegadas en terreno, ni el diálogo con los interlocutores, ni el registro en el diario de campo, aunque eso sea una parte fundamental para llegar a lo otro, si no el tipo de trabajo y esfuerzo intelectual que la etnografía implicaba, lo que él denomina como “descripción densa” (Paternain y Scaraffuni, 2023). Si a esto le sumamos el desarrollo de una etnografía colaborativa, más allá de los retos que presenta la escritura etnográfica en sí misma, aquí se presenta otro y es la participación de diversos sujetos de la comunidad en la escritura o en la revisión de la misma y muchas veces su papel como co-autores de los productos junto con las y los investigadores.

En lo que aquí proponemos, sabemos que el producto de la investigación no se mide únicamente en artículos, sino que

incluyen además de publicaciones de varios autores como se mencionó, también pueden incluir publicaciones para las propias comunidades (Rappaport, 2007)

La mayoría de las veces los productos que surgen no son las publicaciones, si no que no podemos perder de vista la centralidad del trabajo de campo en la etnografía en colaboración, la cual está muy vinculada a lo que es una antropología o sociología activista, es decir la disciplina operando en colaboración y comprometida políticamente (Rappaport, 2007)

Reflexiones finales

El desarrollo de la integralidad solo es posible cuando los investigadores e investigadoras aceptan el desafío de situarse en la intersección de varias dimensiones, primero como aquí se planteó, el optar por una perspectiva metodológica como una etnografía en colaboración implica una decisión política y una postura ética frente a la realidad que se busca abordar. Por otro lado, el no tener miedo de pararnos en un espacio interdisciplinar, más allá del campo disciplinar al que pertenezcamos, siempre nos brindara herramientas metodológicas y teóricas más amplias para comprender, interpretar y aportar de forma colaborativa formas de transformar la realidad.

Cuando nos interesamos en trabajar con comunidades asentadas en territorios que viven cotidianamente la violencia en diversas dimensiones, asumimos varios desafíos que como investigadores, pero más que nada como seres humanos, debemos afrontar.

Me remito a las palabras de Eduardo Restrepo cuando dice “No es suficiente con hacer ‘buena ciencia’, en muchas situaciones se requiere también hacer ciencia imaginativamente comprometida” (2015: 171). Esto requiere cultivar la sensibilidad además de las técnicas de investigación, apostar al trabajo territorial con las comunidades, lo cual a través del método etnográfico es inevitable.

En este sentido, la etnografía en colaboración presenta características favorables para lograr un vínculo sólido con las comunidades, generar espacios de interlocución, co-teorización y acción territorial conjunta entre investigadores y comunidad.

Una característica importante de este método constituye el vínculo prolongado en el tiempo con la comunidad, lo cual implica el poder participar de la mayoría de las instancias comunitarias que se celebren, en nuestro caso, hemos logrado participar de instancias como consejos vecinales, actividades barriales, festivales, movilizaciones, mesas barriales, reuniones con equipos de centros educativos, talleres con jóvenes, eventos en centros educativos, entre otros.

El vínculo prolongado con la comunidad, consolida relaciones sociales, solidifica la confianza, permite construir el espacio colaborativo y de a poco acceder a diversas capas del tejido social, en pos de comprender la problemática que nos interesa. Cabe destacar que esto rompe el “cerco” existente entre un “adentro” y un “afuera”, y entre un “nosotros” y un “ellos”.

Una pregunta es central para el desarrollo de la integralidad, constituye el interrogante de qué formas queremos investigar?, consideramos que en ese sentido las decisiones que tomamos a lo largo del proceso investigativo las relaciones que logramos consolidar en el campo, la creatividad e inventiva para delimitar qué dispositivos podamos construir de forma colaborativa, y las tensiones, contradicciones y oportunidades que nos encontramos cuando hacemos investigación desde este lugar, permiten una forma colaborativa de producir conocimiento, donde la investigación tiene una relevancia para las comunidades con las que trabajamos, es decir, tiene pertinencia social y política, por ende tiene una dimensión ética a decir de Restrepo.

Asimismo, debemos realizar un proceso reflexivo acerca de los límites, las tensiones, imprevisibilidades, oportunidades y dilemas que nos encontramos al realizar una etnografía en colaboración, dado que muchas veces las reflexividades de los interlocutores y las nuestras se tensionarán, dado que las

relaciones que se consolidan durante el trabajo de campo, son vínculos sociales como cualquier otro, con las mismas características, por ende, cualquiera de las partes que componen el vínculo puede tener actitudes no esperadas, y esto puede tensionar nuestra presencia en terreno.

Debemos tener en cuenta, que cada experiencia de investigación en territorio, abordando la (s) violencia(s) en la realización de la etnografía construirá de forma colaborativa los propios dispositivos de trabajo que responden a las condiciones materiales y espaciales de la investigación. A su vez, termina construyendo sus propios tiempos, en nuestro caso, vinculados al despliegue y repliegue de la violencia en el propio territorio. Aquí debemos tener en cuenta, no poner en riesgo a la comunidad, ni ponernos en riesgo nosotros mismos, a través del ejercicio investigativo.

En definitiva, el ejercicio de la integralidad, nos posiciona en un lugar que nos interpela a reflexionar sobre el campo de lo posible en la investigación y en la acción territorial, a redefinir los sentidos que orientan nuestros proyectos de investigación como las decisiones metodológicas a partir de las cuales orientamos nuestras prácticas, y por otro lado, lo más importante de todo esto, nos posiciona en reconsiderar y revalorar las relaciones que construimos con los sujetos con quienes trabajamos. El construir vínculos en territorio lleva mucho tiempo, es una tarea constante y prolongada que denota compromiso.

La realización de una etnografía colaborativa tiene un impacto profundo en las comunidades, como espacio de co-creación de actividades o procesos, el impacto sobre las y los jóvenes con quienes trabajamos y los vínculos que pudieron establecer con estudiantes de nuestro espacio de formación integral vinculado al barrio, el impacto sobre la vinculación comunitaria y lo que esta espera de nosotros.

Es importante resaltar, que la colaboración no necesariamente debe estar ligada al “marco de las operaciones metodológicas” si no que muchas veces es producto de la “inventiva etnográfica” que permite la construcción de diversos dispositivos

de campo (Estalella y Sánchez Criado, 2020), esos “dispositivos” según los autores, son elementos o técnicas que surgen del campo, están situados y tienen singularidad propia, dado que se construyen con las comunidades (2020), son instancias que hacen a los investigadores redefinir su posiciones en el campo.

Esto se vincula a que muchas veces el ingreso al territorio puede ser difícil y hay que inventar o pensar otras formas de relación con los sujetos que queremos trabajar, si pensamos en las y los jóvenes, muchas veces debemos generar espacios donde se sientan motivados a estar, ya sea a través del juego, de instancias recreativas o más lúdicas, generando vínculos entre estudiantes de nuestro EFI con estudiantes de un centro educativo a través de compartir sus visiones a futuro, anhelos, canciones, proyectos.

Lo que destacamos es en definitiva que para lograr el desarrollo de la integralidad, debemos de poner el cuerpo, en este sentido, el escritor y periodista polaco Ryszard Kapuściński escribe en su libro *Los cínicos no sirven para este oficio* la “convicción de que para tener derecho a explicar, se tiene que tener un conocimiento directo, físico, emotivo, olfativo, sin filtros ni escudos protectores, sobre aquello de lo que se habla” (2002: 53) a esto agrego que es importante el descentramiento del papel del investigador o de la investigadora en la realización de una etnografía colaborativa, y aceptar el desafío de la experimentación, la invención y la creatividad. Entendiendo que como investigadores comprometidos políticamente con la realidad debemos trabajar desde formatos que conecten con las necesidades, demandas e inquietudes de las comunidades, si no para qué investigamos?

Referencias bibliográficas

- Estalella, A.; Sánchez Criado, T. (2020). Capítulo 4. Acompañantes epistémicos: la invención de la colaboración etnográfica. En: Álvarez Veinguer, A. *et al.* (2020). *Investigaciones en movimiento*.

- Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Kapuściński, R. (2002). *Los cínicos no sirven para este oficio. Sobre el buen periodismo*. Barcelona: Anagrama.
- Lassiter, L. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Olivos Santoyo, N.; Bautista Santiago, N. (2022). Repensar las relaciones sociales en la etnografía: una aproximación desde el enfoque relacional. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 48, pp. 105-128.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, pp. 197-229.
- Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas. *Etnografías Contemporáneas*, 1(1), pp. 162-179.
- Paternain, R.; Scaraffuni, L. (2023). La violencia policial en los márgenes del Estado. Conflictos y violación a los derechos humanos en el barrio Marconi de Montevideo. En: *Derechos humanos y paz: dimensiones para el fortalecimiento de la democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scaraffuni, L.; Paternain, R. (2023). El Estado y sus márgenes. Un acercamiento al barrio Marconi desde una perspectiva etnográfica. *Revista de Ciencias Sociales*, 36(53), pp. 129-147. <https://doi.org/10.26489/rvs.v36i53.5>

TERCERA PARTE

Integralidad y procesos de participación social

Hacia un Programa Integral en la Cuenca de Casavalle

Ana Laura Cafaro Mango,⁴² Ismael Ibarra,⁴³ Eloisa Ibarzabal,⁴⁴
Bruno Mora,⁴⁵ María Cecilia Piñeyro Bonifacino⁴⁶

Resumen

El artículo presenta el trabajo de la Mesa de Articulación de la UDELAR en Casavalle durante el año 2022 y 2023. La Mesa es producto de la solicitud explícita de actores que, en el territorio, exigían, por un lado, una mayor articulación entre los servicios de la UDELAR y, por otro, la realización de propuestas

42 Magíster en Trabajo Social. Docente e investigadora en el Departamento de Trabajo Social, FCS-UDELAR. analauro.cafaro@cienciassociales.edu.uy.

43 Doctor en Ciencias Agrarias. Docente de la Unidad Académica de Extensión del Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Veterinaria, UDELAR. ibarraisma@gmail.com.

44 Docente del Programa Prácticas en Territorio, Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo. Docente del Programa Integral Metropolitano, UDELAR. eloibarzabal@gmail.com.

45 Licenciado en Educación Física, Magíster en Antropología. Docente del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física, UDELAR. bmora80@gmail.com.

46 Docente en el Departamento de Nutrición Poblacional, Escuela de Nutrición, UDELAR. mpineyro@nutricion.edu.uy.

con mayor grado de diálogo y sensibilidad con las demandas de vecinas, vecinos y organizaciones. De esta forma, los proyectos y servicios presentes en el territorio acuerdan la conformación de un espacio para la reflexión y coordinación, con la perspectiva de definir líneas futuras de articulación. Es relevante mencionar que la zona de la Cuenca de Casavalle es un área con alta conflictividad socioterritorial en Montevideo, con problemas como el hacinamiento, el desempleo y las dificultades de acceso a servicios básicos. La UDELAR busca abordar estas problemáticas a través de un futuro programa integral en la zona, tomando a la Mesa como un paso previo.

Desde su conformación, la Mesa ha estado involucrada en diversas actividades y espacios de participación comunitaria, incluyendo jornadas académicas, programas radiales, jornadas junto a actores barriales, y ha participado de espacios de articulación y acción colectiva, como la intersocial de Casavalle y el colectivo #laVidaVale.uy. A partir de estas actividades se reafirmó la necesidad de integración de la UDELAR en los espacios territoriales y de una estructura institucional consolidada y estable. Se destaca, desde hace más de una década, la importancia de una presencia permanente de la UDELAR en Casavalle, con un diálogo fluido con organizaciones e instituciones locales. También se subraya la necesidad de reorganizar recursos existentes para apoyar un enfoque integral.

Palabras claves: integralidad, abordaje territorial, diálogo de saberes.

A modo de introducción

El presente artículo tiene como objetivo dar cuenta del recorrido transitado por la Mesa interservicios denominada Mesa de Articulación de la UDELAR en Casavalle, durante el 2022 y 2023. Se repasarán sus antecedentes y se recopilará lo producido en conjunto con el resto de docentes, estudiantes, vecinas, vecinos y actores presentes en Casavalle en las jorna-

das y los plenarios dinamizados por la Mesa durante el 2022. Cabe señalar que, por un tema de extensión, no se ahondará en lo producido en decenas de años de presencia de la Universidad en dicho territorio.

Para comenzar, destacamos que reflexionar sobre las propias prácticas de intervención en articulación, con diferentes teorías y disciplinas, no fue una tarea sencilla. Por un lado, supuso la compleja tarea de integrar las funciones universitarias de manera crítica, con el doble ciego que la crítica nos brinda: teórico y político. La referencia a la teoría aparenta ser el “más sencillo”, dado que la fundamentación científica nos lleva rápidamente a generar problemas y posibles soluciones, en clave de producción de conocimiento (Albert, 1973). Pero cuando hablamos del punto de vista político, entramos en la complejidad de cumplir con la construcción de una demanda de trabajo universitario que, en muchas ocasiones, funciona a contrapelo de las necesidades de los territorios. Algo que Manchado y Castillo (2019) proponen como ese acercamiento y distanciamiento permanentes, que permite alcanzar un foco posible. Para los autores esta posibilidad supone que las prácticas y políticas extensionistas constituyan una suerte de introspección sociológica colectiva, que piense a la extensión como un “territorio abierto y dialogante en permanente problematización” (pp. 264), en búsqueda de la obtención de un conocimiento socialmente significativo, que para los autores no dista de la práctica militante y, por esto, la consideran una práctica política. Y cuando decimos política, no nos referimos a la política partidaria, sino a la posibilidad de poner en discusión ideas, fundamentos y conceptos, contrapuestos (Milner, 2013), por parte de los diferentes actores participantes.

Es importante señalar que Casavalle es de las áreas montevideanas con mayor conflictividad socioterritorial, donde se concentra gran parte de los asentamientos de la ciudad, de las problemáticas de hacinamiento, desempleo, informalidad laboral, y dificultades de acceso a servicios básicos (Capandeguy, 2018), con mayoría de población joven que vive en condiciones

precarias y que presenta fuertes problemáticas sociales (Intendencia de Montevideo, 2014).

La zona se ha caracterizado históricamente por su pobreza estructural, donde los índices de pobreza y desigualdad, en especial, la infantil y femenina, se disparan a cifras que superan la media a nivel departamental y nacional, situación que se ha agudizado (INE, 2022) ante la crisis sociosanitaria. Por otra parte, es uno de los municipios con mayor índice de violencia basada en género y generaciones, a la vez que se caracteriza por ser uno de los “cinturones de homicidios”, en tanto concentra asesinatos producto de los mal llamados “ajustes de cuenta”, sicariatos y muertes violentas de varones jóvenes (Tenenbaum *et al.*, 2021). Estos son algunos de los temas que deben centrar nuestra preocupación y que convierten la presencia de la UDELAR en un imperativo ético-político.

Esta área ha sido, a lo largo de los años, un *patchwork* (Álvarez Pedrosián, 2013) de múltiples actuaciones estatales, tanto a nivel nacional como departamental, convirtiéndola en un gran campo de experimentación de las diferentes políticas urbanas y de vivienda.

Estos esfuerzos e inversiones, sin embargo, se han implementado de forma segmentada e incluso en algunos casos sin comprender las necesidades reales de sus habitantes, llegando, así, a un presente con fuertes problemáticas sociales, urbanas, ambientales y territoriales.

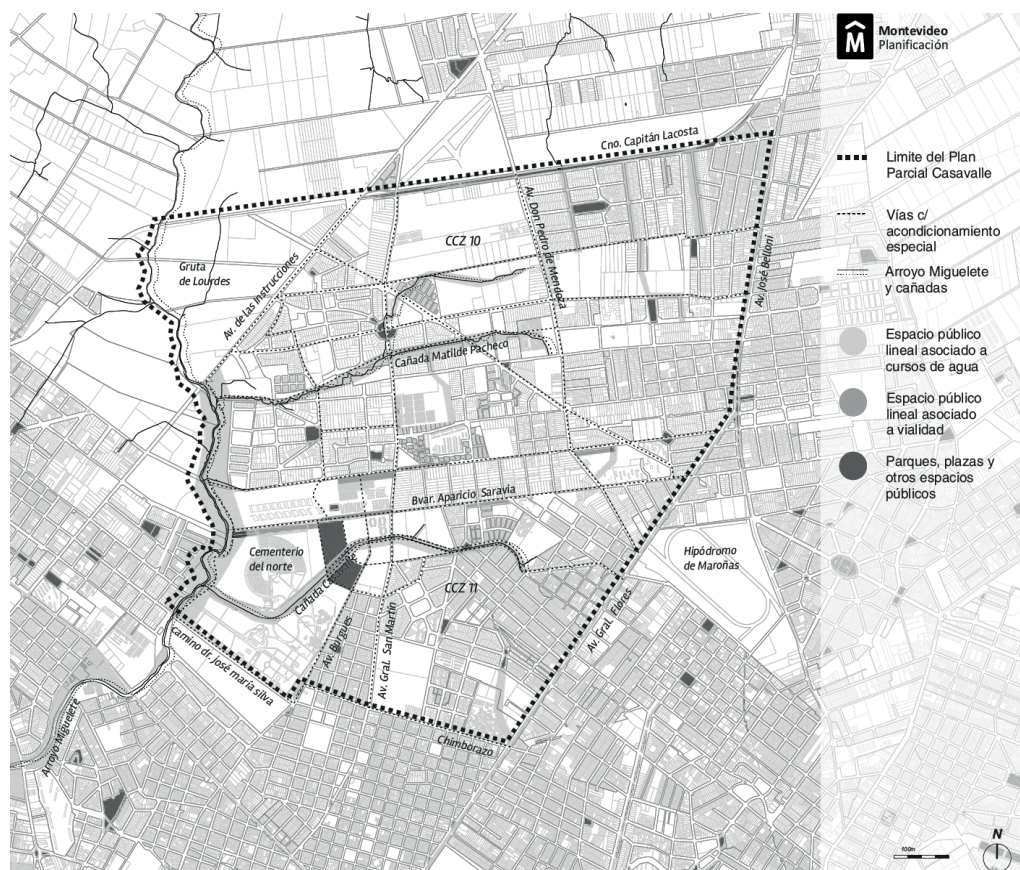
En el mismo sentido, la UDELAR, vinculada al territorio desde hace décadas, con diferentes inserciones, ha transitado un proceso no ajeno a la lógica fragmentada del resto de las políticas públicas, hasta muchas veces con prácticas evaluadas como *puntuales, repetitivas y extractivas*.⁴⁷

En los últimos años, se ha procurado revertir dicha tendencia a partir de la organización de encuentros entre los di-

47 Extraído del documento elaborado por vecinas/os de Casavalle, técnicas/os y docentes de la UDELAR, *Un puente desde el territorio*. Dicho documento si bien no tiene como fin ser publicado, ya que es considerado un documento de trabajo, ha sido compartido en ámbitos académicos vinculados a Casavalle.

ferentes servicios universitarios, con el objetivo de viabilizar instancias de articulación que colaboren a pensar las formas de inserción de la Universidad en este territorio, de cara a diseñar un Programa Integral de la UDELAR en Casavalle. Contribuyen a este proceso un conjunto de experiencias y reflexiones teóricas de estudiantes y docentes que han sido o son parte de la acción universitaria en Casavalle.

Figura 1: Cuenca de Casavalle



Fuente: Intendencia de Montevideo.

Conformación y funcionamiento de la Mesa UDELAR en Casavalle

Si hiciéramos un breve recorrido histórico, es a partir de la creación de una Comisión Especial en 1956⁴⁸ que se instala la extensión como una actividad sustancial de la UDELAR, más allá de que se había empezado a introducir desde principios del siglo XX, con la expansión del movimiento de la Reforma Universitaria en Uruguay y en toda Latinoamérica (Bralich, 2007). Desde ese entonces, fundamentalmente en el ámbito estudiantil, pero no únicamente, se colocó como centralidad la exigencia de una mayor inserción de las universidades en el entorno social. Este proceso se vio interrumpido en 1973, con la intervención de la Universidad por parte de la dictadura cívico-militar. En el Decreto 921/73 (Bralich, 2007, p. 65), se establece que “en todas las Facultades se constató: a) la realización de actividades subversivas, b) la existencia y artefactos de construcción rústica para la acción conspiradora directa, c) la utilización de materiales (...) para el adoctrinamiento de la juventud estudiantil en la ideología marxista, contraria al régimen republicano democrático representativo de Gobierno(...)”, entre otros señalamientos, que, en el caso del Departamento de Extensión Universitaria, tuvo como consecuencia su desmantelamiento y la destrucción de materiales, creándose el Departamento de Extensión Cultural, controlado por el Rectorado Interventor (Bralich, 2007) y truncando de esta manera lo iniciado en el año 1956. Con el retorno de la democracia en 1985, se retoman las actividades de extensión, aunque no tenían las características que en la etapa preintervención (Bralich, 2007).

No es objetivo de este artículo profundizar en los ricos debates y cambios institucionales de los últimos años en relación a la extensión universitaria vinculada con el concepto de

48 En 1956 se creó el Departamento de Extensión Universitaria y la instalación de una Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social, que comenzó a actuar al año siguiente (Bralich, 2007).

integralidad. Lo que sí resulta importante retomar es en lo que refiere a la

conveniencia de fortalecer la relación de la UDELAR con el medio y a la pertinencia de aproximar y expandir sus capacidades hacia el resto de la sociedad, se entiende que esto tiene un impacto en la democratización del conocimiento y en las formas de participación social en la producción de dicho conocimiento. Esta dinámica posibilita una perspectiva de innovación en clave social respecto a los dispositivos diseñados conjuntamente para dar respuestas a la diversidad de problemáticas sociales existentes. (Olivetti, en Parentelli, 2022).

Por otra parte, nos encontramos frente a un nuevo escenario de oportunidades teniendo en cuenta la implementación del Nuevo Estatuto de Personal Docente, que integra la extensión como una de las funciones sustantivas de la UDELAR:

Artículo 1º. Funciones docentes sustantivas. Son funciones sustantivas del personal docente: a) la enseñanza, b) la investigación y otras formas de actividad creadora y c) la extensión y actividades en el medio. (UDELAR, 2020)

A partir de estas pinceladas históricas que nos permiten comprender el contexto actual de las funciones universitarias, entendidas como prácticas integrales e integradoras, es que se enmarca la respuesta que se viene dando en Casavalle desde hace décadas, pero, en este caso en particular, haremos referencia al trabajo de la Mesa de Articulación de la UDELAR en Casavalle desde el año 2022 en adelante y la oportunidad de que en un futuro se desarrolle un programa integral en la zona. La Mesa, como un paso previo a esta conformación, ha sido producto de la solicitud explícita de vecinas, vecinos y organizaciones sociales y comunitarias que en el territorio exigían una mayor articulación entre los servicios de la UDELAR, a la vez, la realización de propuestas con mayor grado de diálogo y sensibilidad con las demandas de vecinas, vecinos y organiza-

ciones. Presentaremos, entonces, el proceso de conformación de la Mesa, así como algunas reflexiones vinculadas al nuevo contexto institucional que pueda consolidar este camino recorrido. Las actividades desarrolladas hasta el momento y presentadas a continuación han tenido como centralidad la participación como metodología para potenciar las reflexiones sobre la importancia de la construcción del diálogo y escucha de las demandas desde la sociedad hacia la UDELAR.

Reunión plenaria del 12/05/2022



En la reunión plenaria del 12 de mayo de 2022,⁴⁹ que tuvo lugar en el SACUDE,⁵⁰ se conformó la Mesa de Articulación de la UDELAR con presencia en Casavalle, cuyos cometidos son:

- Favorecer intercambios asiduos e instancias que los posibiliten, articular entre los grupos que actúan en la Cuenca de Casavalle y las autoridades universitarias (prorrectorados, servicios y órganos de cogobierno).

49 Escuela Universitaria de Música, Escuela de Nutrición, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Facultad de Artes, FCS, Facultad de Enfermería, Facultad de Información y Comunicación, Facultad de Medicina, Facultad de Odontología, Facultad de Veterinaria, Instituto Superior de Educación Física y representantes de los Programas Plataforma APEX, PIM y de la CSEAM.

50 Complejo Municipal SACUDE (Salud-Cultura-Deporte). Disponible en: <<https://www.sacude.org.uy/quienes-somos/que-es-el-complejo-municipal-sacude>>.

- Reflexionar y replantear los modos de la presencia de la UDELAR en el territorio de Casavalle.

Actualmente, la Mesa se sostiene, en algunos casos, con horas no necesariamente remuneradas, de docentes que desarrollan actividades académicas en Casavalle.

Integrantes de la Mesa de Articulación

Titulares	Suplentes
Cecilia Piñeyro (ENut)	Laura Cafaro (FCS)
Ismael Ibarra (FVet)	Bruno Mora (ISEF)
Eloisa Ibarzabal (FADU)	Victoria Bologna (FMed)

La Mesa se reúne semanalmente, los miércoles, en la FCS, la Escuela de Nutrición, el SCEAM o por plataformas digitales para poder llevar a cabo sus objetivos, además de su participación en diferentes actividades e instancias a detallar.

Luego de la reunión plenaria del mes de mayo, la Mesa organizó la primera jornada interna UDELAR, que se desarrolló el 29 de agosto del 2022 en el SACUDE. Participaron de esta los distintos servicios presentes en Casavalle, así como integrantes de la SCEAM (Prorector y Comisión de Derechos Humanos), del Programa APEX y del Programa Integral Metropolitano (PIM). La jornada tuvo como objetivo consolidar el espacio del plenario como ámbito de encuentro, debate e integración del quehacer universitario en la zona, así como poner en diálogo las diversas experiencias de otros territorios. Se trabajó en subgrupos, a modo de organizar la tarea y poder realizar una mejor síntesis de los avances obtenidos. Los ejes de discusión estuvieron centrados en la elaboración de una hoja de ruta hacia una estructura universitaria territorializada, el poder reflexionar y analizar el funcionamiento interno del plenario y mesa Casavalle, así como también las posibles estrategias de fortalecimiento del vínculo UDELAR-Casavalle y la articulación intraUDELAR.

En este sentido, se visualizó a la Mesa, durante el 2022, como receptora de algunos pedidos concretos, así como también identificadora de potenciales líneas de articulación entre servicios que ya se encuentran en el territorio. Asimismo, se realizó un intercambio sobre cómo estructurar estrategias institucionales desde la UDELAR, tomando como ejemplo las estructuras actuales y proyectadas de los Programas APEX y PIM.

A este intercambio se agregó el debate del trabajo inter-servicios e interdisciplinario que se viene llevando adelante en Casavalle, particularmente de los servicios Facultad de Veterinaria, FADU, Escuela de Nutrición, ISEF, FCS, FHCE y Facultad de Medicina.

Estos servicios han construido un proceso de legitimación en el barrio a partir de una experiencia territorial de trabajo integral acumulada, que la Mesa ha intentado mancomunar durante 2022, en busca de formalizar y estructurar un espacio de articulación de la UDELAR en Casavalle.

La segunda jornada de trabajo del Plenario UDELAR se llevó a cabo el 3 de octubre de 2022 en el SACUDE donde, además de los servicios UDELAR, se convocó a vecinos, vecinas y organizaciones sociales de la zona. El objetivo de esta fue consolidar el espacio del plenario como ámbito de encuentro, debate e integración del quehacer universitario en la zona, en el intento de dar visibilidad a la necesidad de una estructura universitaria territorializada.

En un primer momento del encuentro, se analizaron dos experiencias concretas en territorio: el espacio de huerta Sacude la Tierra, donde participaron la Escuela de Nutrición y el ISEF; y el consultorio de atención a la vivienda y el hábitat. Lo que guió las presentaciones fueron las siguientes preguntas: ¿Por qué estamos/seguimos en Casavalle? ¿Cómo, con quién y sobre qué se construyen las demandas específicas? ¿Cómo es la participación de la comunidad, vecinos/as, colectivos, instituciones y redes en la práctica? ¿Se identifican prácticas de asis-

tencia?, ¿de extensión?, ¿de investigación? ¿Cómo se vinculan?
¿De qué manera devolvemos/divulgamos esa producción?

Figura 2: Jornada de trabajo del Plenario UDELAR en Casavalle



Un segundo momento estuvo centrado en el trabajo en subgrupos, a partir de una dinámica grupal donde se colocaron algunas de las siguientes afirmaciones que pretendían provocar el debate: “Yo no sé qué es lo que vienen a hacer los estudiantes”; “Ellos aprenden de mí y yo de ellos”; “La universidad se lleva más de lo que trae”; “Lo que más rescato es el vínculo afectivo, de confianza”; “Está lleno de actividades de la UDELAR que no se articulan entre sí”; “Falta presencia permanente de la UDELAR”; “Cada año me hacen las mismas preguntas”; “La universidad es el espacio para que el pueblo se piense a sí mismo”; “El saber universitario necesita dialogar con el saber popular”, entre otras.

Figura 3: Segunda Jornada de trabajo del Plenario Udelar en Casavalle



Figura 4: Dinámica de trabajo grupal de la segunda jornada



A partir de la participación en diversos ámbitos barriales (Mesa de Coordinación Zonal, Plenario de vecinos y vecinas

de Casavalle, Intersocial Casavalle, etc.), surgió la iniciativa de sumarse como UDELAR a la campaña #laVidaVale.uy. El objetivo fue hacer un llamamiento a la comunidad universitaria, alineada con las preocupaciones vertidas por vecinas, vecinos e instituciones de Casavalle-Marconi-Plácido Ellauri, en relación a la situación de desamparo que se vive cotidianamente frente al retiro de algunos programas sociales del territorio, así como al incremento de la violencia territorial. La campaña se difundió a través de la página web de Extensión.

Paralelamente, acompañamos en las instancias preparatorias a una marcha y en esta, que se realizó el 5 de octubre desde la Plaza Libertad a la Plaza Independencia, donde se hizo entrega de una carta dirigida al Presidente de la República. En la carta se reclamaron, por parte del colectivo #laVidaVale.uy, mayores medidas de seguridad en los barrios, sin que esto implique represión, a la vez que se hizo especial hincapié en el retiro de programas sociales del territorio, reclamando mayor presupuesto para políticas sociales que dignifiquen la vida de la población de esa zona.

Como Mesa nos sumamos al colectivo #laVidaVale.uy y elaboramos un comunicado donde invitamos a la comunidad universitaria a tomar conocimiento de las situaciones que se están viviendo en los barrios de Casavalle, Marconi y Plácido Ellauri, buscando promover y fortalecer acciones junto a la sociedad, que den respuestas al incremento de violencia y al recorte en políticas sociales, apelando a generar espacio de diálogo y construcción colectiva y con miras a afrontar y transformar esta situación que afecta a toda nuestra sociedad, en particular, a los sectores más postergados.

Figura 5: Participación en la campaña del colectivo #lavidavale



Fuente: <https://www.extension.UDELAR.edu.uy/blog/2022/09/02/cadavidavale/>

También participamos, junto a una vecina, en el programa radial *Más Temprano que Tarde*,⁵¹ conducido por Blanca Rodríguez, sobre el tema “Casavalle: cuando el Estado se retira. Testimonios y relatos que llegan desde el barrio”. Se generó un rico intercambio, que logró unir la mirada más académica sobre el tema, enriquecida por el testimonio de la vecina de la zona.

También brindó una nota a la Unidad de Comunicación de la UDELAR, la cual fue publicada en el portal de la UDELAR.⁵²

⁵¹ Disponible en: <<https://espectador.com/mastemprano/entrevista/casavalle-cuando-el-estado-se-retira-testimonios-y-relatos-que-llegan-desde-el-barrio>>.

⁵² Disponible en: <<https://UDELAR.edu.uy/portal/2022/11/mesa->

Esta nota realiza un recorrido de los motivos de la conformación de la Mesa, las tareas llevadas adelante durante este año de conformación, así como los diversos espacios de participación comunitaria en los que se encuentra inserta.

También se participó en una Jornada de Gestión y Extensión en el Centro Cívico Luisa Cuesta, reafirmando la presencia de la UDELAR en dicho territorio. Otros ámbitos de participación fueron las V Jornadas Académicas de Extensión Universitaria Interservicio del Área Salud y en Jornadas de Extensión, organizadas en la FCS en el 2022 y 2023, así como en espacios de intercambio generados por las intergremiales de la Escuela de Nutrición y de la FADU, en el marco de la huelga universitaria (2022).

Hacia noviembre de 2022, se elaboró y compartió el informe que recopila, analiza y sintetiza el trabajo colectivo hasta ese entonces.

Por una parte, entre los elementos más relevantes se destaca la importancia de repensar las formas en que la UDELAR asume los procesos de práctica y extensión, así como las líneas de trabajo acordadas con las y los actores del barrio, siendo algunos de los temas más mencionados: los derechos humanos y la violencia, la soberanía alimentaria, el tiempo libre y las relaciones con el cuerpo, prácticas artísticas y comunicativas, el vínculo con animales, la producción y gestión social del hábitat, residuos, reciclaje y economías alternativas, entre otros.

Por otro lado, emerge como importante reflexionar sobre la integración de la UDELAR en los espacios territoriales de participación, así como la interpelación hacia las formas y contenidos que se despliegan en las propuestas académicas en el territorio, cuestionando el aporte real al barrio, la frecuencia y redundancia de las interacciones con vecinas y vecinos, el utilitarismo académico, la invisibilización del *otro* y la ausencia de instancias posteriores que permitan acumular memoria y experiencia en el barrio. En este sentido, aparece la recurrente

tensión producto de la incompatibilidad entre los tiempos del barrio y los tiempos universitarios.

En tercer lugar, surgieron varias propuestas vinculadas a la comunicación: elaborar un periódico de UDELAR en Casavalle y establecer una articulación con el programa de radio “lengua libre”, por mencionar algunos ejemplos.

Las principales actividades que como Mesa se vienen acompañando durante el 2023 en relación al colectivo #laVidaVale.uy, en su planificación, ejecución y evaluación, son las siguientes:

- 1) Participación en dos Comisiones del III Congreso del Pueblo, así como en las instancias preparatorias del su lanzamiento: a) Comisión Convivencia Social, Vida Libre de Violencias y Discriminaciones: aquí se elaboró, junto a vecinas, vecinos y organizaciones sociales, una propuesta que se incorporó al documento general del III Congreso del Pueblo.⁵³ Esta propuesta se está haciendo circular entre distintos colectivos que trabajan el tema para seguir siendo enriquecida a partir de los aportes que surjan de otros barrios. b) Subcomisión de Inseguridad Alimentaria, Hambre y Desigualdad (Comisión Estado de Bienestar y Políticas Sociales). Luego del lanzamiento, que fue el 10 de setiembre de 2023, se continúa participando en las reuniones de la comisión organizadora.
- 2) Jornada por la Vida y la Convivencia: se llevó a cabo el 5 de agosto de 2023, día en que se cumplía un año de los asesinatos en la balacera de Micaela y Gabriel. La jornada tuvo dos momentos: en la mañana participaron colectivos de distintos barrios, compartiendo sus experiencias vinculadas a la temática, mientras que en la tarde se invitaron referentes académicos con acumulados en temas de violencia y criminalidad. Fue también una jornada de integración, no solo por el rico intercambio y debate que

53 Disponible en: <<https://tercercongresodelpueblo.uy/wp-content/uploads/2023/09/DOCUMENTO-GENERAL-III-Congreso-del-Pueblo-.pdf>>.

se generó, sino también por el almuerzo compartido y una actividad artística.

- 3) Segunda Marcha contra las Violencias en los Barrios. Por Convivencia y una Vida Digna. Esta marcha se llevó a cabo el jueves 5 de octubre 2023 desde la Plaza Cagancha a la Plaza Independencia. Al igual que en la primera marcha, se le hizo nuevamente entrega de una carta al Presidente, Dr. Luis Lacalle Pou, esta vez firmada por las organizaciones sociales que integran actualmente el colectivo. Esta actividad contó, durante los días previos y en el momento de la marcha, con una amplia difusión en los medios de comunicación.

2DA MARCHA CONTRA LAS VIOLENCIAS EN LOS BARRIOS

Por la convivencia y una vida digna

Jueves 5 de octubre, 18:00h

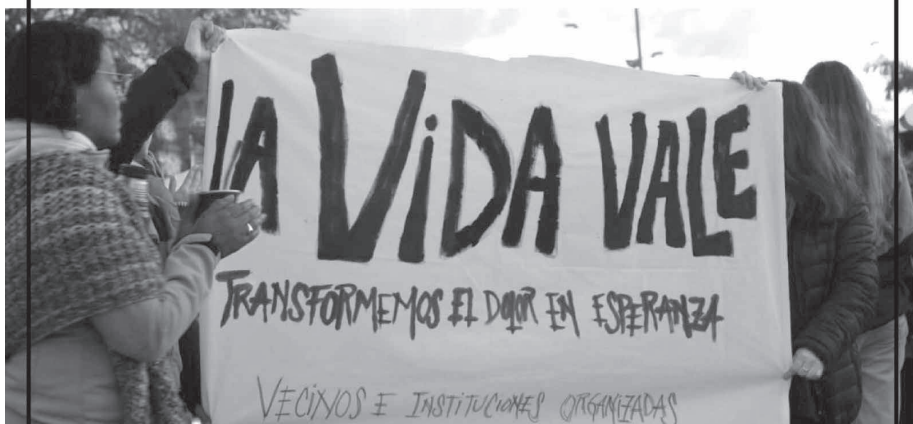
Desde Plaza Cagancha a Plaza Independencia.

Convocan:

LaVidaVale.uy

Usuarios y Usuarias de la Salud del Oeste

Comisión Barrios de la Innovación Villa Española



Apoyan:

ADASU (Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay)
Departamento de Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales / Udelar)
Organización San Vicente
Comisión Organizadora del III Congreso del Pueblo / Pit Cnt

Fucvam

Municipio D
Mesa de Articulación de Servicios Udelar en Casavalle
Andares
Departamento de Nutrición Poblacional
(Escuela de Nutrición / Udelar)

A partir de la invitación que nos llegara a la Mesa, y también a vecinos y vecinas del colectivo #laVidaVale.uy, participamos en una breve intervención en la “Conversación sobre lo popular, las violencias y la política en la 3era década del siglo XXI”, el pasado 21 de agosto 2023, donde dos reconocidos académicos Denis Merklen y Pablo Seman abrieron el debate sobre cultura y política. Se participó, además, de la sesión ampliada del Consejo Consultivo Honorario Departamental del INAU, el 28 de agosto de 2023, con el objetivo de intercambiar con representantes de los distintos organismos que lo integran a nivel territorial, en relación a los principales problemas percibidos con respecto a niños, niñas y adolescentes en Montevideo.

Otra UDELAR en Casavalle: un programa necesario

A los efectos de contemplar estas preocupaciones e integrar las propuestas posibles y existentes en el territorio, se evidenció la imperiosa necesidad de generar un dispositivo único, articulado y general de la Universidad que permita avanzar en la construcción transdisciplinar, es decir, teórica y política (Manchado y Castillo, 2019) de las demandas y en el abordaje de problemáticas concretas.

Tomando como ejemplos a los Programas PIM y APEX, se reafirma como clave la formalización de una estructura institucional estable que permita reorganizar los recursos existentes y, a su vez, genere, promueva y respalde líneas de trabajo integrales.

Para lograr esto, la presencia permanente de la UDELAR y el diálogo fluido con las organizaciones e instituciones presentes en el territorio son fundamentales. Esto reforzaría el trabajo interdisciplinario e intersectorial y fortalecería la integridad de los procesos que se desarrollan. Asimismo, aportaría a la visibilización de una UDELAR muchas veces mencionada, pero poco identificada por vecinas y vecinos, y, en este sentido, habilitaría la construcción de nuevos espacios y vías de diálogo.

Las organizaciones, las vecinas y los vecinos se mostraron dispuestas y dispuestos a acompañar este proceso, en el que, parafraseando a una participante del encuentro, “la UDELAR tiene que entrar (mucho más) en el barrio y el barrio tiene que entrar en la universidad”.

Se desprende, a su vez, a la interna de UDELAR, y en contexto de lucha presupuestal, la necesidad de reorganizar recursos existentes fragmentados, para volcarlos en una propuesta producto de un esfuerzo conjunto entre los diferentes prorectorados, desde un abordaje realmente integral, que no relegue la integralidad de las funciones al SCEAM, reproduciendo el imaginario universitario actual, sino que avance cuantitativa y cualitativamente hacia este fin desde un compromiso político y material desde todas las sectoriales.

Durante el 2023, con el cambio de autoridades en los organismos centrales de la UDELAR, las y los integrantes de la Mesa UDELAR en Casavalle se sumaron al esfuerzo de sostener un diálogo permanente y abocado al diseño de una propuesta concreta y presupuestada de carácter preliminar a ser compartida y puesta en común en una siguiente edición del plenario de la UDELAR en Casavalle, junto al resto de docentes, estudiantes y funcionarios/as de la UDELAR con presencia en este territorio. Sin embargo, los esfuerzos se canalizaron por otras vías, destinados a una construcción de un programa plataforma en el territorio de la Cuenca de Casavalle con la participación de delegados de cada servicio de la Udelar.

Referencias bibliográficas

- Albert, H. (1973). *Tratado sobre la razón crítica*. Buenos Aires: Sur.
- Álvarez Pedrosián, E. (2013). *Casavalle bajo el sol: investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio*. Montevideo: Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la UDELAR.
- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios*

- hasta 1996*. Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.
- Capandeguy D. (2018). La oferta de espacios públicos en Montevideo está envejecida. *El Observador*, edición 12/11/2018, Montevideo. Disponible en: <<https://www.elobservador.com.uy/nota/-la-oferta-de-espacios-publicos-en-montevideo-esta-envejecida--201811918026>>.
- INE-Instituto Nacional de Estadística (2022). Estimación de la pobreza por el método de ingreso. Primer semestre 2022. Disponible en: <https://www3.ine.gub.uy/boletin/informe_pobreza_1er_semestre2022.html>.
- Intendencia de Montevideo (2014). *Plan parcial Casavalle. Resumen del avance*. Disponible en: <https://municipiod.montevideo.gub.uy/sites/municipiod/files/resumen_-_plan_casavalle_-_avance_diciembre_2014.pdf>.
- Olivetti, M. (2002). Prólogo. En: Parentelli, V. (coord.) (2022). *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas*. Montevideo: UDELAR, p. 7-10.
- Manchado, M. C.; Castillo, R. M. (2019). La extensión será política o no será: algunas reflexiones sobre las potencialidades y dificultades de prácticas militantes y extensionistas en prisiones santafesinas. *Dossiê Extensão universitária e sistema penal-penitenciário: aportes teóricos e experiências de luta, projetos e ações*, 4(1).
- Milner, J. C. (2013). *Por una política de los seres hablantes. Breve tratado político 2*. Buenos Aires: Ediciones Grama.
- Tenenbaum, G.; Fuentes, M.; Viscardi, N.; Salamano, I.; Espíndola, F. (2021). *Relatos de muerte. Homicidios de jóvenes montevideanos en ajustes de cuentas y conflictos entre grupos delictivos*. Montevideo: Proyecto ANII, Obsur, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- UDELAR (2020). Estatuto del Personal Docente. Disponible en: <<https://dgjuridica.UDELAR.edu.uy/estatuto-del-personal-docente-aplicar-a-partir-del-ano-2021/>>.

La integralidad en la formación del Trabajo Social: la experiencia de los Proyectos Integrales (2011-2023)

Yoana Carballo, Santiago Zorrilla de San Martín⁵⁴

Resumen

El artículo propone un conjunto de reflexiones iniciales en torno a la integralidad de las funciones universitarias, situadas, particularmente, desde el espacio curricular de los Proyectos Integrales (PI) de la Licenciatura en Trabajo Social, de la FCS-UDELAR.

Se sustentan en un archivo compuesto por cinco entrevistas realizadas a las coordinaciones de cada PI, un registro de cuantificación construido en 2022 (de estudiantes y centros de prácticas), y en la normativa vigente, tanto universitaria (Plan

54 Coordinación de extensión del Departamento de Trabajo Social. Docentes de la asignatura Proyectos Integrales. Agradecemos la lectura atenta y los comentarios de las coordinaciones de los Proyectos Integrales.

de Estudios 2009) como propia a la organicidad del colectivo profesional (Código de Ética Profesional 2000/2001).

En la discusión se sitúan, por una parte, elementos de la integralidad desde la visión ético-política del Trabajo Social y, por otra, se enfatizan aspectos, de la estructura y funcionamiento de los PI, que ordenan y estructuran las posibilidades y límites que la integralidad tiene en el marco de esta propuesta. El recorrido ofrece un itinerario de asuntos sobre los cuales seguir trabajando, en tanto la integralidad se presenta como un principio ampliamente compartido acerca de la política universitaria, pero que alberga una serie de inquietudes no resueltas, por tanto, las reflexiones finales no son concluyentes, sino preguntas abiertas.

Palabras claves: trabajo social, formación profesional, integralidad, extensión.

Introducción

El artículo propone un conjunto de reflexiones iniciales en torno a la integralidad de las funciones universitarias, situadas, particularmente, desde el espacio curricular de los PI de la Licenciatura en Trabajo Social, de la FCS-UDELAR.

Partimos de entender que la integralidad,

(...) puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. Estas tres funciones universitarias pueden ser repensadas como producción de conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad. También pueden ser rearticuladas en torno a esta última, generando las agendas de producción de conocimientos a partir de la interacción con la sociedad, que se constituye en espacio privilegiado de aprendizajes. (Kaplún, 2014, p. 45)

Los PI se ubican curricularmente en el Ciclo Profesional de la formación, en el Módulo I Fundamentos teórico-metodológicos del Trabajo Social (entre el 5.º y 8.º semestres), se organizan en dos niveles (I y II), que se definen como “(...) dos actividades curriculares anuales de carácter integral, en el marco de una propuesta que contiene los siguientes espacios: teórico, seminario interproyectos, prácticas y supervisión de intervención, y práctica y supervisión de investigación” (Plan de Estudios 2009).

En ese sentido, constituyen el espacio privilegiado de la formación profesional, cuya propuesta de enseñanza-aprendizaje bianual se organiza en torno a la enseñanza, investigación y extensión. El objetivo de esta unidad curricular es que los/as estudiantes realicen una primera experiencia y aproximación al ejercicio profesional y un primer acercamiento a la investigación social, integrándose en el marco de un PI desarrollado por un equipo docente.

Cada PI organiza su propuesta en núcleos temáticos, con el cometido de especificar un campo de intervención en particular que permita contextualizar y conceptualizar teórica y metodológicamente el ejercicio de la profesión. Actualmente hay cinco propuestas de PI, cuyo tiempo de funcionamiento es diverso, nucleadas en las siguientes áreas temáticas: i. Cuidado Humano, derechos e inclusión (desde 2011); ii. Protección Social, instituciones y práctica profesional (desde 2011); iii. Sujetos Colectivos y Organización Popular (desde 2011); iv. Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, políticas y ejercicio profesional (desde 2015), y v. Derechos Humanos, problemas persistentes y campo profesional (desde 2022). También hubo dos experiencias que funcionaron con anterioridad: i. Hábitat y Territorio, y ii. Trabajo y Cuestión Agraria-Trabajo y Sociabilidad.

Se espera que los/as estudiantes logren situar, analizar y problematizar la inserción profesional en el campo temático que aborda y encuadra cada PI, y que puedan definir una estrategia de intervención congruente con la propuesta y desa-

rollar e implementar un proyecto de intervención a partir de diferentes dimensiones y abordajes metodológicos (intervención con familias, grupos, organizaciones, instituciones, territorios, comunidades, etc.). Además, en el nivel II se incorpora el taller de investigación donde se espera que puedan elaborar una propuesta de investigación vinculada a los temas y problematizaciones que identifican en su práctica preprofesional.

En cuanto a la cuantificación de estudiantes que cursan anualmente los PI, según datos de los años 2022 y 2023,⁵⁵ cursaron 492 (259 Nivel I y 233 Nivel II), se formaron 129 grupos de práctica pre profesional (61 nivel I y 68 nivel II) y se involucraron 41 docentes en total (1 grado 5, 2 grados 4, 8 grados 3, 25 grados 2 y 5 grados 1).

Estas reflexiones se sustentan en un archivo compuesto por cinco entrevistas realizadas a las coordinaciones de cada PI, un registro de cuantificación construido en 2022 (de estudiantes y centros de prácticas), y en la normativa vigente tanto universitaria (Plan de Estudios 2009), como propia a la organicidad del colectivo profesional (Código de Ética Profesional 2000/2001).

El texto se organiza en tres secciones reflexivas que, por una parte, sitúan elementos de la integralidad desde la visión del trabajo social en particular, y por otra, enfatizan en aspectos que ordenan y estructuran las posibilidades y límites que la integralidad tiene en el marco de esta propuesta en particular: i. la integralidad y la visión ético-política; ii. integralidad y estructura de los PI; iii. integralidad y funcionamiento de los PI. Cerramos con algunas reflexiones que dejan un itinerario de asuntos sobre los cuales se debe seguir trabajando, alimentando los debates y las acciones sobre las formas y contenidos hacia los que se debe dirigir el principio de la integralidad de las funciones universitarias.

55 El PI Derechos Humanos, problemas persistentes y campo profesional comenzó en el año 2022 y, al ser una asignatura bianual, se incorporan los datos del año 2023. Del resto de los PI los datos son del año 2022.

La integralidad y la visión ético-política

Desde el punto de vista disciplinar, la relevancia de pensar en términos de integralidad en esta asignatura tiene asidero, entre otras cuestiones, en la visión y el horizonte ético-político que orientan e inspiran esta profesión. Esta orientación ética asociada a valores sobre la libertad, la justicia social, la igualdad, la solidaridad y la participación, que son componentes ineludibles de proyectos de sociedad más amplio y en disputa (Código de Ética Profesional 2000/2001). En ese sentido, el complejo escenario que atraviesa la vida social por los proyectos societarios en disputa, los múltiples actores sociales y políticos intervinientes, y las perspectivas sociopolíticas involucradas suponen un ejercicio formativo de decodificación crítica y política ineludible en el contexto de las prácticas pre profesionales, es decir, ¿sobre qué coordenadas de época intervenimos?, ¿qué posiciones encontramos y asumimos?, ¿cómo y desde qué lugar se vincula y produce la universidad, y la disciplina con actores sociales y políticos?, son preguntas cardinales que transversalizan la enseñanza y la extensión.

En cuanto a la función de extensión, por medio de los PI, la FCS se vincula con diversos tipos de organizaciones sociales, comunitarias, vecinales, cooperativas, sindicales, así como en la implementación de políticas sociales desde diferentes organismos públicos nacionales y departamentales. En este contexto se articula, tanto la transferencia de conocimientos y la prestación de servicios, como la producción de conocimiento y el desarrollo de acciones conjuntas entre los sectores populares, estudiantes y docentes. Es un escenario que conforma un acervo de saberes y prácticas que, a partir de la reflexión teórico-metodológica, habilita la formación disciplinar articulada con proyectos de investigación.

En la discusión y construcción curricular de la asignatura PI se trató de “saldar la distancia” entre enseñanza y extensión, para pensar y pasar a un dispositivo formativo con capacidad de integrar y alimentar al mismo tiempo los diversos espacios formativos (de aula: intervención e investigación); no obstante,

en la puesta en marcha se abren preguntas sobre las dificultades que se han presentado en ese ejercicio, por ejemplo, referidos a los tiempos, necesidades y requerimientos de lo curricular, por un lado, y de los actores y agentes sociales que reciben a la Universidad, y con quienes se producen prácticas y saberes, por el otro.

Integralidad y estructura del PI

La estructura curricular del PI sigue una *división por espacios áulicos* (teórico, supervisión de prácticas y taller de investigación), entre los cuales se busca, como sentido orientador de conjunto, proponer y sostener una trama de discusión sobre un campo de discusión en particular. A esta estructura áulica se suman las actividades que se desarrollan en los diferentes espacios de práctica.

Entre las cuestiones que requieren una mayor problematización en el marco de la integralidad, está la consideración acerca de cómo el *tiempo de la enseñanza* organiza los tiempos de la extensión e investigación vinculada a los centros de práctica. Si bien los PI fueron proyectados en su integralidad, en particular en base a la relación entre la formación profesional y la extensión universitaria, la enseñanza condiciona, generalmente, su funcionamiento —integral— al año lectivo.

Siguiendo con la idea de tiempo y estructura, la lógica de evaluación de la enseñanza constituye un mojón que opera con una capacidad definitoria sobre la continuidad, o no, en los procesos de aprendizaje estudiantiles en términos de extensión. Además, allí se abre la pregunta por cómo es concebida la evaluación de la enseñanza integral, ¿qué lugar tiene la extensión y sus productos/servicios?

En este sentido, el vínculo en términos espaciales y temporales, particularmente con los centros de práctica, es tramitado y proyectado en función de los requerimientos curriculares —calendario de enseñanza, evaluaciones, receso—. Esa estructuración del tiempo no siempre permite compaginar

los ritmos, requerimientos y demandas de cada parte —actores/espacios y, procesos formativos—; cabe aquí la pregunta, ¿cómo formamos y nos formamos en el ejercicio profesional? Esta tensión entre cuestiones administrativas de lo curricular y la cuestión pedagógica plantea interrogantes acerca de los tiempos de la enseñanza y de la producción de saberes con actores no universitarios: ¿qué lugar le hacemos a la producción y/o coproducción?, ¿qué tiempos destinamos para decodificar, producir y coproducir saberes?, ¿qué registro tiene esa producción y/o coproducción?, en definitiva, no habrá que prestar más atención en la planificación de ese tiempo propio que tiene la extensión y la investigación si la proponemos desde un enfoque participativo.

A propósito de las palabras de Borda sobre la investigación acción participativa como metodología, más que “(...) un diseño de investigación era una forma de abordar la vida (...)” (Giraldo, 2019, p. 58), podríamos agregar que en el contexto del PI constituye una forma provocativa y novedosa de *hacer* investigación social junto a los sujetos involucrados directamente en aquello que buscamos conocer.

Toda esta estructura y estos cometidos dan cuenta de la complejidad implicada en la gestión y coordinación de estas unidades curriculares. Bajo el “paraguas” de un PI temático se articulan una variedad de espacios diferenciados con objetivos múltiples (taller de investigación, supervisión, teórico, centros de práctica, etc.) y actores múltiples (estudiantes, profesionales, organizaciones, vecinos, docentes, cogobierno, etc.). Poner en relación toda esta variedad de personas y contextos institucionales, con una currícula separada en espacios diferenciados, desnuda la complejidad de la tarea docente en esta asignatura. Si solo se consideran las horas aula, no se permite dimensionar la magnitud de tiempo dedicado a la coordinación y planificación de las actividades. Desde una coordinación entre los cinco PI para acompasar los tiempos y condiciones de formación de cada cohorte, una coordinación interna entre niveles (que en muchos casos comparten espacios de práctica

con diferentes docentes), una coordinación de los espacios de cada nivel, a lo que se suma la tarea propia de la articulación con el medio y el desarrollo de las prácticas en una variedad de grupos e instituciones con diferentes niveles de complejidad.

Uno de los aprendizajes que ha dejado la experiencia de la integralidad es que el diálogo entre enseñanza y extensión es un escenario privilegiado de aprendizaje del quehacer profesional y producción de saberes; ello ha sido clave para proponer un ejercicio formativo con capacidad y potencialidad para integrar las diversas miradas y saberes —estudiantes, docentes, actores sociales, sujetos—, así como conocimientos y prácticas entretejidas en los procesos de producción y reproducción de la vida social.

En ese sentido, la sistematización, en tanto instrumento de las prácticas preprofesionales y como modalidad participativa de investigación participativa, tiene, más allá de su capacidad pedagógica, un horizonte político sobre las prácticas y los proyectos de acción colectiva, ya que,

(...) como modalidad participativa crítica, posibilita la trans-formación de unos sujetos de la práctica en unos sujetos de saber. Así, no sólo se superan las dicotomías entre objetividad —subjetividad, entre teoría— práctica, sino que también contribuyen a la formación de los actores observadores en sujetos de saber y de poder, en sujetos sociales críticos, reflexivos y conscientes de su potencial constructivo de los sistemas de los que hacen parte. (Torres Carrillo, 2019, p. 84)

De modo que la estructura de los PI es un escenario privilegiado que posibilita, en un mismo tiempo y espacio, la formación profesional y el desarrollo de procesos metodológicos desde una perspectiva participativa y crítica, que si bien tienen en nuestra profesión una larga tradición y reelaboración, requieren, en este contexto, la revisión crítica acerca de cómo se integran y participan todos los actores en la producción de esos

saberes y qué posibilidades ofrece de reelaboración y apropiación para los sujetos y actores sociales.

Integralidad y funcionamiento de los PI: experiencia y aprendizajes

En el caso del Trabajo Social, la articulación con actores e instituciones sociales en la atención de demandas y necesidades de los sectores populares, ha sido tradicionalmente un asunto presente en la formación disciplinar. Esta particular trayectoria, explicitada en el Plan de Estudios de 2009 con la creación del PI, aporta una rica experiencia en cómo orientar las prácticas universitarias hacia la integralidad de funciones universitarias. No obstante, como ya fuera dicho, la organización de los PI en torno, fundamentalmente, a la enseñanza coloca algunos límites que condicionan tiempos y exigencias de otros procesos y diálogos de los cuales se nutre y contribuye.

En cuanto a los equipos docentes que integran los PI, en buena medida sus cargos responden a tareas y requerimientos de la enseñanza,⁵⁶ pero que por estar orientada a la formación profesional implica también extensión. Esto deja bajo la responsabilidad y los esfuerzos de los equipos docentes la búsqueda de fondos concursables para la financiación de la investigación, así como de la extensión, más allá de la involucradas en las propias prácticas estudiantiles. Esta situación no es un hecho propio a esta experiencia, sino que tiene implicancia con otros procesos y políticas de la FCS, que fueron señalados en la reciente evaluación institucional:

En FCS no existen políticas definidas de formación en extensión e integralidad para docentes, ni programas y/o actividades que garanticen la formación de los docentes en extensión. Tampoco se constató la existencia de estímulo

56 Buena parte de los/as docentes que integran los PI tienen inserción profesional, por lo que las cargas horarias docentes son bajas o medias.

los para la formación en extensión de los docentes. (FCS, 2022, p. 24)

En este sentido, los EFI⁵⁷ han sido una herramienta frecuentemente utilizada por todos los PI. Sin lugar a dudas el diseño integral de la asignatura facilita que se adapten a dichas convocatorias. De hecho, esta articulación con los EFI pareciera haber cumplido un papel relevante, en tanto experiencia que “formaliza” el trabajo de extensión que se realiza. La trayectoria de integración de los EFI en los PI plantea algunas cuestiones referidas a que, por la vía de los hechos, han tendido a conformarse más en una “usina de difusión” de las actividades desarrolladas en el marco de las prácticas estudiantiles, en tanto aportan una fuente de recursos que se orienta principalmente hacia publicaciones, encuentros, seminarios y actividades en el medio, por estar ya cubierta gran parte de la extensión y la enseñanza.

En el nivel II se agrega el taller de investigación, que, en términos de exigencias puestas en el estudiantado, representa el equivalente a otra asignatura, pero que su aprobación está sujeta a la aprobación general del PI. Si bien los equipos docentes dan cuenta de diferentes esfuerzos y estrategias para lograr una retroalimentación entre las prácticas y los procesos investigativos, se identifica cierta separación del proceso de investigación. Sin lugar a dudas el taller de investigación como instancia formativa vinculada a la práctica demanda una reflexión teórico-metodológica profunda, la que necesariamente debe involucrar una lectura sobre las condiciones y posibilidades de la producción de conocimiento desde la práctica profesional,

57 “Un Espacio de Formación Integral (EFI), implica la integración de las tres funciones universitarias en un núcleo de enseñanza, y la incorporación de la perspectiva interdisciplinaria como modelo de aproximación a la realidad social. El objetivo es aportar a la transformación de la enseñanza, a partir de la vinculación con el medio y de la innovación pedagógica”. Disponible en: <[https://cienciassociales.edu.uy/extension/efi/#:~:text=Un%20Espacio%20de%20Formaci%C3%B3n%20Integral%20\(EFI\)%2C%20implica%20la%20integraci%C3%B3n,aproximaci%C3%B3n%20a%20la%20realidad%20social](https://cienciassociales.edu.uy/extension/efi/#:~:text=Un%20Espacio%20de%20Formaci%C3%B3n%20Integral%20(EFI)%2C%20implica%20la%20integraci%C3%B3n,aproximaci%C3%B3n%20a%20la%20realidad%20social)>.

las formas participativas y no participativas de investigar y su articulación con la intervención profesional.

Otro desafío importante que enfrenta la enseñanza de la profesión y su articulación con la integralidad de las funciones universitarias ha sido la masificación estudiantil y la rotación de docentes asistentes. Si bien la inscripción a los PI tiene un tope máximo de 40 estudiantes por nivel, la masificación de la Licenciatura en Trabajo Social hace que, en general, esa cifra se supere. Merece una atención especial esta situación, ya que, entre otros asuntos, afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo docente en estas condiciones —en particular cuando demanda un seguimiento y evaluación personalizada del estudiantado, la articulación y diálogo con los centros de práctica y sobre las tareas que allí se desarrollan— supone una alta dedicación cuando en muchos casos son docentes con carga horaria baja y media y con ejercicio profesional fuera de la facultad, ya que, precisamente, por el tipo de tarea que se realiza, el PI demanda un perfil docente que esté involucrado con el campo profesional.

Los bajos salarios, en particular de los ayudantes y asistentes que tienen una baja o media dedicación, y los incentivos a la acumulación horaria que premian la función de investigación parecieran no atender este tipo de necesidades de docente y profesional a la vez, que se especializa en la enseñanza de un oficio. Bajos salarios, falta de incentivos y una tarea docente exigente pueden identificarse como causas de la rotación de docentes asistentes y la dificultad para retener a quienes tienen una mayor experiencia e involucramiento con el campo profesional.

Reflexiones finales y en curso

Trabajar desde la integralidad en la formación universitaria es un desafío que implica hacer dialogar las necesidades y demandas de los sectores populares, organizaciones e instituciones con los tiempos de la enseñanza, en articulación con

el campo profesional; también observamos que la estructura curricular del PI configura un escenario propicio y fértil para tramitar y ensayar formas participativas y críticas del diálogo entre universidad-sociedad.

Hemos recogido observaciones que coinciden en que la lógica de la enseñanza tensiona la organización de los PI en clave de integralidad al “imponer” sus tiempos, ¿cómo atender los diferentes tiempos de los actores no universitarios involucrados?, ¿cómo tramitar procesos y metodologías participativas en tiempos que, generalmente, exceden lo curricular?. La evaluación de la enseñanza dividida en espacios diferenciados (teórico, prácticas, investigación), y mediante productos que tienen que jerarquizar un tipo de saber (el académico), nos interpela a reflexionar sobre cómo instrumentar formas de evaluación que atiendan la integralidad, ¿cómo enseñamos y formamos en la integralidad?, ¿cómo evaluamos su cumplimiento? Esta inquietud no ha sido sencilla de responder, ni desde la experiencia docente, de tramitar formas de resolverlo o conjugarlo, porque el año lectivo no se detiene a esperar la maduración de procesos de conocimiento y de coproducción que requieren de otros ritmos e incluso de otros registros. Por lo que resulta importante contemplar esta tensión entre intereses y exigencias múltiples, a los efectos de evitar prácticas docentes y estudiantiles “atrapadas” en la enseñanza, y que omitan los principios ético-políticos que guían la relación de la universidad con el medio.

La gestión de la integralidad, como actividad que cruza y fusiona funciones universitarias, es una construcción multi-espacial y multiactoral, con tiempos sostenidos y sistemáticos de trabajo, y que requiere de una materialidad en términos de recursos. En este sentido, los EFI parecen ser una de las estrategias utilizadas como refuerzo de la tarea que se desarrolla desde los PI, aun así, hay una impresión compartida que “(...) lo que pasa allí es toda acción que parece que no puede decir nada (...)”. Entonces, interpelar cómo hacemos una universidad vinculada y ligada con la sociedad supone preguntarnos,

en el marco de estos procesos de formación profesional, ¿cómo concebimos a los otros?, ¿qué lugar y tiempos ofrecemos, y nos ofrecemos, para producir un diálogo que no puede ser calendarizado? y ¿cómo evitamos los riesgos del “extractivismo académico”?

En suma, las experiencias de extensión, en el contexto de la integralidad, requieren por definición de la instrumentación de una perspectiva que enfatice en la producción de conocimiento participativo y crítico, y ello, muchas veces, “implica hacer un ‘alto en el camino’ para definir las preguntas (...)” (Torres Carrillo, 2019, p. 87). Este requerimiento en los PI tiene lugar, pero también límites —espaciales y temporales—, de allí que ensayar proyectos y propuestas que se sumen al espacio de formación, tal es el caso de los EFI, resulta interesante para explorar formas de coproducción que registren la complejidad y las tensiones de la realidad social en el contexto de prácticas educativas, pedagógicas y extensionistas.

Referencias bibliográficas

- FCS (2009). Plan de Estudios 2009. Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en: <<https://cienciassociales.edu.uy/plan-de-estudios-2009/>>.
- FCS (2022). *La autoevaluación institucional en FCS: desarrollo de la Extensión. Informe de Autoevaluación Institucional. Volumen VI.* Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2022/10/Vol-6_Informe-AutoevInstitucional_FCS_Extension.pdf>.
- Código de Ética Profesional del Servicio Social o Trabajo Social en el Uruguay (2000/2001). Disponible en: <<https://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica..pdf>>.
- Giraldo, M. (2019). La IAP entre su sentido y su instrumentalización. En: Paño Yáñez, P.; Rébola, R.; Suárez Elías, M. (comps.). *Procesos y metodologías participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social*, pp. 57-73. UDELAR, CLACSO.

- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, 1, pp. 45-51.
- Torres Carrillo, A. (2019). La sistematización como investigación participativa. En: Paño Yáñez, P.; Rébola, R.; Suárez Elías, M. (comps.). *Procesos y metodologías participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social*, pp. 74-92. UDELAR, CLACSO.

Investigación participativa y ambiente: trayectorias, experiencias y reflexiones

Carlos Santos,⁵⁸ Ximena Lagos⁵⁹

Resumen

Este trabajo comprende una serie de reflexiones a partir de diferentes procesos de intervención integral sobre relaciones sociedad-naturaleza en Uruguay. A partir del marco de la ecología política latinoamericana se presenta una síntesis de estrategias participativas de investigación, en diálogo con el marco de la investigación-acción participativa, la investigación colaborativa y el marco general de la práctica etnográfica. En la presentación dialogan las experiencias de los Espacios de Formación Integral de Paso Centurión (Departamento de Cerro Largo) y de Ecología Política del Agua (Santa Lucía, Departamento de Canelones) con el proceso de la Cocina de la Barra (Laguna de Rocha, Departamento de Rocha). La discusión recoge elementos en torno a los desafíos y potencialidades

58 Docente del Centro Universitario Regional del Este (CURE) y de la FCS-UDELAR.

59 Docente del Centro Universitario Regional del Este (CURE).

de construir trayectorias integrales, el despliegue de múltiples estrategias de participación, la posibilidad de construir dinámicas colaborativas desde el marco de la ecología política y las oportunidades de acción desde la gestión integrada hasta la autogestión. El texto cierra con la discusión en torno a los aprendizajes comunes de estas experiencias y reflexiones que abren hacia el futuro sobre la posibilidad de trabajar en temáticas ambientales desde la investigación participativa.

Palabras claves: ambiente, participación, integridad

Introducción. El abordaje de las relaciones sociedad-naturaleza y los métodos participativos. El enfoque de la ecología política latinoamericana

El estudio y la intervención sobre temáticas ambientales tiene una amplia y diversa trayectoria en nuestro continente, con una lógica incremental desde la década de 1980. Existe un amplio abanico de abordajes de las condiciones ambientales desde las ciencias naturales y una importante acumulación de iniciativas interdisciplinarias en las ciencias sociales (Reboratti, 2012).

Uno de los campos que ha tenido mayor desarrollo es la llamada ecología política latinoamericana (Alimonda, 2011; Merlinsky, 2021). Este campo está caracterizado por la incorporación destacada de la dimensión del poder en el análisis de la relación de las sociedades humanas con sus entornos naturales.

En particular, en estos abordajes desde la ecología política se ha producido una articulación virtuosa con la rica trayectoria latinoamericana en investigación participativa (Santos *et al.*, 2019). En este marco, con una importante diversidad de estrategias, se puede identificar una combinación que parte de tres componentes principales: el marco general de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 2014; Herrera Farfán, 2018), la inves-

tigación colaborativa (Rappaport, 2021) y la práctica etnográfica (Salamanca y Aztudillo, 2016; Casillas y Peña, 2020).

En este artículo repasamos tres experiencias desarrolladas en tres regiones diferentes de Uruguay, enmarcadas en procesos de extensión universitaria e integralidad (Tommasino y Rodríguez, 2011), o sea, procesos en los cuales se articulan funciones universitarias, con una perspectiva interdisciplinaria y favoreciendo diálogo de saberes con los sectores populares.

El dispositivo de los EFI ha sido sugerido desde el marco institucional de la UDELAR para favorecer el reconocimiento curricular de las actividades de extensión y en el medio, para favorecer su integración flexible en las diferentes carreras.

A continuación, exponemos las principales características y los recursos metodológicos de estas experiencias, para recuperar finalmente algunos aprendizajes comunes y otros particulares. Las experiencias en cuestión son una intervención durante una década sobre conservación de la biodiversidad en la región de Paso Centurión, en el departamento de Cerro Largo, el desarrollo de un EFI en la cuenca del río Santa Lucía, en el departamento de Canelones, y una iniciativa colaborativa de extensión universitaria con mujeres pescadoras en la Laguna de Rocha, en el departamento de Rocha.

Tres experiencias

PASO CENTURIÓN: UNA TRAYECTORIA INTEGRAL Y MÚLTIPLES ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN

Entre 2013 y 2022 el Grupo Sociedad-Naturaleza,⁶⁰ desplegó una serie de intervenciones en la región de Paso Centurión, departamento de Cerro Largo, con la finalidad de contribuir de manera participativa a una estrategia de conservación de la biodiversidad local, que desencadenaría la inclusión del área dentro del Sistema Nacional de Áreas Protegidas (Chouhy *et al.*, 2022).

60 Integrado por Magdalena Chouhy, Carlos Santos, Lucía Gaucher, Florencia Grattarola, Javier Taks, Lucía Bergós, Andrea Garay y Gabriel Perazza.

En este caso, la iniciativa correspondió a una organización social dedicada a la educación ambiental, de la cual formaban parte varias de las personas integrantes del equipo universitario. Esta organización, Julana (Jugando en la Naturaleza), se dedica a la educación ambiental con metodologías lúdicas y tenía antecedentes en la zona de intervención que sirvieron de base para el despliegue de la intervención universitaria.

La región de Paso Centurión es una de las áreas prioritarias para la conservación de la biodiversidad en el país, ya que se trata de la distribución más austral del ecosistema de mata atlántica, en el que se registran gran parte de las especies prioritarias para la conservación de Uruguay. En términos socioeconómicos la zona tiene una población “con un promedio de edad muy alto y escasa presencia de niños y jóvenes (debido en parte a la limitada oferta educativa). La mayoría de los pobladores vive de trabajos asociados a la ganadería, como responsables de las explotaciones o como trabajadores asalariados” (Capurro *et al.*, 2022).

Se trata de un territorio rural marcado por una población rural dispersa, que en el momento inicial de la intervención no contaba con colectivos sociales permanentes con los que se pudiera establecer un acuerdo de cooperación. Por eso, todas las dinámicas de participación estuvieron planteadas a partir de convocatorias colectivas (en las cuales la visita previa y la invitación casa a casa fue un elemento clave para el éxito) que tenían como espacio privilegiado el salón de la escuela rural de la zona o (cuando esto no fue posible, como durante la pandemia de COVID-19, por ejemplo) en el salón comunal del núcleo de viviendas de MEVIR que existe en el centro poblado.

La intervención universitaria estuvo pautada por un momento inicial donde se desarrolló un monitoreo participativo de fauna, con un componente de muestreo biológico y trabajo de laboratorio y un componente de abordaje social etnográfico que pretendió establecer el vínculo de la población local con la fauna autóctona. En otro momento de la intervención se desplegaron diferentes actividades que buscaron recuperar los

saberes ecológico-locales y las prácticas que relacionaban a las personas con la fauna autóctona. El último momento estuvo caracterizado por un proceso de encuentro de saberes entre el equipo universitario e integrantes de la población local.

En términos de actividades concretas, se desarrollaron espacios de participación colectiva donde se teatralizaron las relaciones sociales locales con su entorno, incluyendo fauna autóctona —de interés para la conservación— especies animales de interacción cotidiana para la actividad productiva y reproductiva, así como seres del mundo mágico.

La proyección temporal de la intervención permitió construir fuertes vínculos de confianza entre el equipo universitario y los actores locales, a partir de lo cual se propició un marco dialógico de intercambio entre los distintos saberes e intereses. La población local resignificó su propio entorno, encontró una mirada enriquecida por la visión científica y nuevos argumentos para la defensa de su territorio a partir del conocimiento científico generado, en parte, por el proceso del EFI (Santos, 2020).

Santa Lucía: la ecología política del agua como marco para la colaboración

En el año 2022, el Grupo de Ecología Política del Agua⁶¹ llevó adelante un EFI en la FCS, buscando conectar la producción académica reciente de los procesos sociales de lucha por el agua en Uruguay (en particular, en el departamento de Canelones) con los saberes de los colectivos que han protagonizado estas luchas. La perspectiva de la cual se partió como marco conceptual de la propuesta (y que permitió integrar diferentes disciplinas del área social para este abordaje) es la ecología política, un campo interdisciplinario que aborda las relaciones de poder y saber sobre la naturaleza, identificando al ambiente como un campo de disputa, donde se ponen en juego estas

61 En ese momento integrado por Carlos Santos (FCS y CURE), María Noel González y Diego Castro (SCEAM), Martín Sanguinetti (FCEA) y Manuel Vázquez (maestrando en Manejo Costero Integrado en el CURE, egresado de FCS).

relaciones de poder en procesos de construcción de sentidos y regímenes de acumulación.

El proceso de trabajo fue acordado con un interlocutor específico: la Asamblea por el Agua de Santa Lucía, un colectivo basado en la localidad de Santa Lucía, en el departamento de Canelones. Surgido en el año 2013, este colectivo reúne a diferentes vecinos y vecinas de la localidad, inicialmente preocupados por la calidad del agua (su nucleamiento inicial estuvo motivado por un evento de mal olor y sabor en el agua potable, producto de un incremento descontrolado de cianobacterias en la fuente de agua potable de la región metropolitana) y que ha ido incorporando en el tiempo a otras áreas de acción: la afectación por inundaciones, los cambios de los usos del suelo en la cuenca y otras luchas ambientales de mayor escala o alcance.

El proceso de construcción de la demanda, en este caso, implicó un proceso de trabajo entre el equipo docente e integrantes de la Asamblea para acordar las temáticas que podrían abordarse en conjunto con los y las estudiantes del EFI. En ese sentido, se logró una sistematización de temáticas de interés del colectivo, agrupadas en tres grandes ejes: 1) la dinámica de inundaciones registradas en la zona de Santa Lucía en términos históricos y sus posibles explicaciones, 2) la existencia de contaminación por basurales endémicos en una amplia zona adyacente a la ciudad de Santa Lucía y 3) los usos y disposiciones vigentes en torno a un padrón público de interés para la conservación de la biodiversidad y de usos múltiples por diferentes sectores de la sociedad local (tanto de esparcimiento como de aprovisionamiento de materiales).

Se desarrollaron instancias de aula, salidas de campo con grupos estudiantiles de conformación multidisciplinaria, se presentaron resultados al cierre del año lectivo y, entrado 2023, se realizó una devolución general de resultados a integrantes de la Asamblea en Defensa del Agua del Río Santa Lucía. El marco metodológico general fue el de la investigación participativa (Fals Borda, 2014; Herrera Farfán, 2018; Rappaport, 2021). Se partió, en todos los ejes temáticos, de una dinámica

de recuperación crítica de la historia (con mayor énfasis en el trabajo sobre inundaciones), se sostuvo —a medida que se iba avanzando en el trabajo— un proceso de devolución sistemática del conocimiento a través de talleres puntuales, pero, sobre todo, de la incorporación de integrantes de la Asamblea en cada uno de los subgrupos, en una dinámica de investigación colaborativa (Pérez y Argueta, 2022).

Los avances preliminares del trabajo fueron expuestos en una actividad comunitaria, la fiesta de aniversario de la Radio Comunitaria de Santa Lucía (Spika FM), donde docentes, estudiantes e integrantes de la Asamblea participaron de un espacio en el cual se colocaron pósteres con síntesis de la información de cada uno de los ejes. La oportunidad, además, fue propicia para realizar entrevistas y consultas informales. Al mismo tiempo, se estableció diálogo con otros actores universitarios. Los productos fueron disponibilizados para la Asamblea, de manera que se pueda integrar los resultados del proceso del EFI al trabajo permanente que desarrolla el colectivo en la localidad y la cuenca de Santa Lucía.

Se puede analizar el espacio del EFI como un primer paso inmersivo en una lucha concreta para los y las estudiantes, que permitió abordar la multidimensionalidad del “agua” como locus de la disputa ambiental. También quedaron planteados los desafíos para la enseñanza y extensión que abordan procesos de conflictos ambientales en curso.

Laguna de Rocha: de la gestión integrada a la autogestión

El área protegida de Laguna de Rocha (Rocha, Uruguay), ubicada en la costa atlántica, es un sitio relevante para la conservación en el país, por su importante biodiversidad de especies y ecosistemas asociados a humedales, laguna y la costa atlántica del área. Junto con esto presenta destacados valores culturales, tales como sitios arqueológicos e históricos y una de las comunidades de pescadores artesanales más tradicio-

nales del país. Por estos valores, Laguna de Rocha ingresa al sistema nacional de áreas protegidas en 2010 en la categoría de Paisaje Protegido, que da cuenta de la importancia del patrimonio biocultural del lugar y que es necesario resguardar (Rodríguez-Gallego, 2015).

La declaración de área protegida es el resultado de una trayectoria de acción colectiva, en la que se destaca un fuerte vínculo entre actores locales, academia, técnicos y los pobladores que, desde la década de los noventa, comienzan a desarrollar diferentes iniciativas tanto de conservación como de desarrollo local con la comunidad de pescadores artesanales (Vitancurt, 2015; Lagos *et al.*, 2012).

El año 2013, la organización que agrupaba a las familias pescadoras, asentadas en la zona sur de la laguna denominada La Barra, APALCO (Asociación de Pescadores Lagunas Costeras de Rocha), atravesó un momento de crisis de participación entre sus integrantes, con la organización inactiva en términos formales y organizativos. En ese contexto, surgió un proyecto de Fortalecimiento Asociativo⁶² que marcaría un hito para las familias pescadoras y, particularmente, para un grupo de mujeres pescadoras de la comunidad, que liderarían el proyecto ante el desinterés de los pescadores.

Dicho proyecto fue acompañado por dos técnicas,⁶³ en ese entonces, estudiantes del programa de maestría en Manejo Costero Integrado (MCISur-UDELAR). La estrategia de trabajo se encuadró en los marcos teórico-prácticos del manejo costero integrado y de la investigación-acción participativa. Esto significó que tuvo como lugar central la idea de acción-evaluación-acción (mejora continua), generándose un proceso continuo de adaptación, retroalimentación y evaluación de las acciones que se desarrollaban. Durante 2014, se conformó un grupo motor con pescadoras, el cual planteó sus necesidades,

62 Dirección General de Desarrollo Rural del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (DGDR-MGAP).

63 Ximena Lagos, antropóloga, y Cecilia Laporta, contadora pública. Ambas docentes en el CURE.

objetivos y líneas de acción. Con este grupo se priorizó el trabajo en los vínculos de empatía y confianza entre las integrantes y con el equipo técnico, así como la constancia en las reuniones y mecanismos adecuados de comunicación interpersonal.

El objetivo de este grupo fue la puesta en valor del patrimonio pesquero a través de la gastronomía y el turismo, así como la formalización de la asociación y su reactivación. A partir de reuniones semanales donde se fueron incorporando nuevas pescadoras, conformando un grupo de 6 personas que se planteó como objetivo abrir un emprendimiento culinario cooperativo, denominado la Cocina de la Barra (CdB), el cual se inauguró en diciembre de 2015. Al año siguiente se sumarían nuevas integrantes, conformando un grupo de 9 mujeres, dentro de las cuales, casi en su totalidad, ocuparían lugares en la nueva directiva de APALCO (Lagos *et al.*, 2019).

El grupo de 9 mujeres, junto al equipo técnico mantendrían el formato de trabajos con reuniones semanales durante al menos cuatro años. La CdB significaría una experiencia de transformación absoluta en términos económicos, asociativos y en los vínculos entre las mujeres y su equipo de técnicas. La CdB se convirtió en motor del desarrollo socioeconómico de las familias pescadoras, porque el emprendimiento fomentó una economía circular, y se convirtió en el principal comprador para la comunidad y, con ello, aumentó el valor de precio del pescado frente a los intermediarios.

El emprendimiento logró posicionarse como un restaurante-destino, incrementando las visitas al área protegida, visibilizando el rol de las mujeres pescadoras y el valor del patrimonio biocultural de la pesca artesanal de la laguna (Laporta y Lagos 2021). Asimismo, impulsó el liderazgo de las mujeres en la lucha por la vida digna de las familias pescadoras, desarrollando proyectos para mejorar las condiciones de captura y procesamiento de los recursos pesqueros y acciones que mejoren las condiciones de accesibilidad de niños y jóvenes a los centros educativos. Uno de los logros más significativos de la

lucha del grupo de mujeres fue poder movilizar a toda la comunidad para conseguir el acceso a la luz eléctrica en el año 2022.

A lo largo de los años, la estrategia de trabajo se ha sostenido, manteniendo la periodicidad de los encuentros y el esquema de acción-evaluación/reflexión-adaptación-acción. Si bien con los años las reuniones fueron distanciándose, primero cada quince días y en la actualidad una vez por mes; el grupo de pescadoras (sin el equipo técnico) se reúne de manera independiente para organizar asuntos logísticos y organizativos del emprendimiento. De igual manera, con el correr de los años aprendieron herramientas de contabilidad para llevar las cuentas del emprendimiento y de informática para manejar las redes sociales. Transitar la experiencia ha permitido ganar en confianza e independencia económica entre las mujeres y plantear nuevos intereses, como la adquisición de vehículos y el desarrollo de capacidades técnicas (aprender a conducir o realizar cursos específicos de confitería y repostería).

Una demanda del grupo de la CdB fue la posibilidad de acceder a cursos de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) asociados al turismo y cocina, por lo que se planteó la necesidad de concluir el ciclo básico. Frente a esa demanda desde el año 2022, se comenzó a desarrollar un proyecto centrado en acciones socioeducativas en torno a la culminación de ciclo básico, fomento de la lectura, apoyo educativo, capacitaciones en temas de interés para pescadores, como curso de motores y soldadura, y actividades artísticas para niños y jóvenes.

La experiencia de diez años de trabajo con las familias pescadoras y, particularmente, con grupo de mujeres integrantes de la CdB, ha atravesado diversos ciclos, desafíos, alegrías y pérdidas, que se han sobrellevado en colectivo. El proceso grupal, para todas, pescadoras y técnicas como una experiencia transformadora en múltiples sentidos, pero sobre todo en lo relacional ha permitido construir un proceso grupal sólido (Pichon Riviére, 1975). Esto es, sin duda, un resultado de la investigación-acción participativa (IAP), que, como guía y estrategia de trabajo, muestra la fortaleza y vigencia de este enfoque para

construir nuevas formas de relacionamiento entre las comunidades locales y los equipos técnicos-académicos en territorio y, principalmente, su potencial de transformación de las condiciones de desigualdad socioeconómica que afectan a poblaciones locales.

Reflexiones. Aprendizajes comunes y discusiones sobre el futuro

Hemos repasado a lo largo de este texto tres experiencias que comparten en común el abordaje conceptual de la ecología política (campo amplio, diverso y flexible de los cuales es fácilmente reconocible el enmarcamiento en el estudio de las relaciones sociedad-naturaleza, la ecología política del agua y las perspectivas del ecofeminism (Migliaro y Rodríguez Lezica, 2020) y diseños metodológicos (igualmente diversos y flexibles) basados en aproximaciones de la investigación participativa.

Una de las lecturas posibles tiene que ver con la relevancia que tiene en este tipo de proceso la planificación los espacios de participación y los contextos de las intervenciones, como factores determinantes de los resultados que puedan obtenerse.

Tenemos, por un lado, un contexto donde la dinámica si bien es dialógica tiene un diseño radial, que ubica en el centro al equipo universitario e implica el mantenimiento de ámbitos colectivos de funcionamiento para el diseño, la evaluación y devolución de la intervención. Sin dudas la ventaja radica en la permanencia de estos espacios colectivos, lo que, al mismo tiempo, es una desventaja, ya que su éxito dependió de un esfuerzo permanente de visitas y comunicaciones previas puerta a puerta para mantener la participación.

En las otras experiencias hay interlocutores colectivos definidos, que establecen demandas claras al equipo universitario, al punto que orientan y acompañan la intervención logrando un proceso no sólo participativo, sino que también colaborativo en lo que tiene que ver con la definición de la agenda, la dinámica e incluso la difusión pública de los resultados.

Por otro lado, la consolidación de los procesos grupales en base a condiciones personales (generación de confianza, vínculos de empatía y reciprocidad) emergen como factores claves para la continuidad de los trabajos. Es necesario sumarle a ello las posibilidades de inserción territorial permanente que habilitan los procesos de descentralización de la UDELAR fuera de Montevideo, así como las posibilidades de establecer vínculos de cooperación con otros actores estatales.

En todos los casos es posible reconocer, de manera flexible y adaptada a cada contexto, la secuencia básica de la IAP en términos de: a) recuperación crítica de la historia, b) devolución sistemática y c) el compromiso reflexión-acción por parte de los equipos intervinientes (Rappaport, 2021).

En términos de los principios metodológicos de la propuesta de Fals Borda (1985), son igualmente reconocibles en las experiencias la modestia como principio epistemológico, la apertura al rompimiento de la relación sujeto-objeto y la búsqueda permanente para construir —sentipensamiento mediante— relaciones entre sujetos coproductores de conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza . Una aproximación a la ecología política latinoamericana. En: Alimonda, H. (org.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO-CICCUS.
- Casillas Báez, M.; Peña de Paz, F. (2020). La etnografía en los conflictos ambientales y las fronteras de la antropología. *Revista de El Colegio de San Luis*, 10(21), 00008. <https://doi.org/10.21696/rcsl102120201183>
- Capurro, P.; Etcheverry, M.; González, D.; Quintana, M. (2022). Introducción a Paso Centurión. Paso Centurión. Una caracterización preliminar. En: Chouhy et al. (eds.). *Relaciones sociedad-naturaleza en Paso Centurión. Aportes desde una trayectoria integral universitaria en la frontera noreste de Uruguay*. Montevideo: UDELAR, CSEAM.

- Chouhy, M.; Bergós, L.; Garay, A.; Grattarola, F.; Perazza, G.; Santos, C.; Taks, J. (eds.) (2022). *Relaciones sociedad-naturaleza en Paso Centurión. Aportes desde una trayectoria integral universitaria en la frontera noreste de Uruguay*. Montevideo: UDELAR, CSEAM.
- Fals Borda, O. (1985). La ciencia y el pueblo. En: *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima: Mozca Azul.
- Fals Borda, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Montevideo: Extensión Universitaria, El colectivo Lanzas y Letras.
- Herrera Farfán, N. (2018). Investigación-acción participativa (IAP). En: *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: Editorial el Colectivo.
- Lagos, X.; Cabrera, C.; Nogueira, L.; Rodríguez-Gallego, L. (2012). Experiencias en el proceso de implementación de un área protegida: Laguna de Rocha, Uruguay. De la investigación a la gestión. Berruti et al. (comp). *Apuntes para la acción II. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Montevideo: CSEAM.
- Lagos, X.; Laporta, C.; Álvarez, C.; Baptista, M.; Fernández, I. (2019). Asociatividad y fortalecimiento comunitario desde el manejo costero integrado: la experiencia de mujeres pescadoras en el área protegida de Laguna de Rocha (Rocha, Uruguay). *Revista Costas*, 1(2).
- Laporta C.; Lagos, X. (2021). Remadoras del cambio: mujeres pescadoras del paisaje protegido Laguna de Rocha (Rocha, Uruguay). Dossier Mujeres de la pesca, costa y mar. *Tekoporá. Revista Latinoamericana de Humanidades Ambientales y Estudios Territoriales*, 2(3).
- Migliaro González, A.; Rodríguez Lezica, L. (2020). Ecofeminismos al sur: claves para pensar la vida en el centro desde Uruguay. *Bajo el Volcán*. 1(2), pp. 143-174.
- Merlinsky, G. (2021). *Toda ecología es política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pichon Rivière, E. (1975). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez Ruiz, M. L.; Argueta Villamar, A. (2022). Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa. *Utopía y Pra-*

- xis Latinoamericana*, 27(98), e6615933. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615933>
- Rappaport, J. (2021). *El cobarde no hace historia: Orlando Fals Borda y los inicios de la investigación-acción participativa*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Reboratti, C. (2012). *Ambiente y sociedad. Conflictos y relaciones*. Rosario: Prohistoria.
- Rodríguez-Gallego, L. (2015). Propuesta de Plan de Manejo del Paisaje Protegido Laguna de Rocha: Conservación del patrimonio natural versus patrimonio cultural. En: Gianotti C.; Barreiro, D.; Vienni, B. (coord.). *Patrimonio y multivocalidad. Teoría, práctica y experiencias en torno a la construcción del conocimiento en Patrimonio*, pp. 135-146. Montevideo: Publicaciones CSIC.
- Salamanca Villamizar, C.; Aztudillo Pizarro, F. (2016). Justicia(s) espacial(es) y tensiones socio-ambientales. Desafíos y posibilidades para la etnografía a un problema transdisciplinario. *Etnografías Contemporáneas*, 2(3). Disponible en: <<https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/416>>.
- Santos, C.; Prol, L.; Bergós, L. (2019). Co-producción de conocimiento y desigualdades ambientales. Reflexiones a partir de dos experiencias en Argentina y Uruguay. *Revista Fronteras*, 12. Montevideo: Departamento de Trabajo Social, FCS-UDELAR.
- Santos, C. (2020). *Naturaleza y hegemonía progresista. Los conflictos ambientales en los gobiernos del Frente Amplio en Uruguay*. Buenos Aires-Montevideo: Gorla-Pomaire.
- Tommasino, H.; Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión*, 1. Montevideo: CSEAM.
- Vitancurt, J. (2015). La gestión de paisaje protegido Laguna de Rocha como proceso participativo, de diálogo y construcción de confianzas. En: Gianotti, C.; Barreiro, D.; Vienni, B. (coords.). *Patrimonio y multivocalidad. Teoría, práctica y experiencias en torno a la construcción del conocimiento en patrimonio*. Montevideo: Publicaciones CSIC.

Contaminación en Chuy: evolución y percepciones locales

Alejandro Nieves,⁶⁴ Camila Acosta,⁶⁵ Fiorella Lercari,⁶⁶ Karina Martínez,⁶⁷ Yennifer Palomeque⁶⁸

Resumen

Este artículo se desarrolla en base a la información recolectada por el equipo docente y estudiantes que integran el EFI Frontera y Derechos de la FCS, UDELAR, en su quinta edición, realizada en el año 2022. Dicho EFI tuvo como objetivo principal problematizar las dimensiones sociales y las perspectivas de los residentes de Chuy, Uruguay, en relación con la evolución del arroyo binacional y su vínculo con cuestiones ambientales,

64 Estudiante de la Licenciatura en Sociología de la FCS, generación 2021.

65 Estudiante de la Licenciatura de Trabajo Social de la FCS, generación 2021.

66 Estudiante de la Licenciatura de Trabajo Social de la FCS, generación 2021.

67 Estudiante de la Licenciatura de Trabajo Social de la FCS, generación 2021.

68 Estudiante de la Licenciatura en Desarrollo, con orientación en Desarrollo Territorial, de la FCS, generación 2021.

especialmente la contaminación. El proyecto se llevó a cabo en noviembre de 2022 como parte de los esfuerzos continuados del EFI, para comprender y abordar cuestiones fundamentales en la región fronteriza. Para este propósito, se organizaron dos grupos de estudiantes, en los cuales se trabajó conjuntamente con la ONG Eco Chuy: el primero se centró en la problematización de las percepciones de los residentes del Chuy, mientras que el segundo tuvo como eje la aproximación a los cambios y la evolución del arroyo desde 1966 hasta 2022. Como resultado, la información ha sido consolidada en dos informes, los cuales se fusionaron para este artículo, vinculando las percepciones con los cambios del arroyo Chuy-Chuí.

Palabras claves: arroyo Chuy-Chuí, contaminación, percepción, evolución, binacionalidad.

Introducción

El arroyo Chuy-Chuí, que fluye a lo largo de la frontera entre Uruguay y Brasil, es un curso de agua que trasciende su mero aspecto geográfico. Este arroyo es un reflejo vivo de la compleja interacción entre la naturaleza y la sociedad, un lugar donde las aguas binacionales convergen y se entrelazan con las vidas y experiencias de la comunidad local.

Además, el arroyo que nace en la laguna Mangueira, en Santa Vitoria do Palmar y muere en el océano Atlántico, conforma tanto una línea de separación como una línea de unión entre los países Uruguay y Brasil. Es esto lo que le da un carácter binacional y fronterizo, que se complementa, además, con su característica de ser un límite natural. Este carácter binacional fue un motor muy importante que direccionó y enfocó nuestro proyecto hacia esta problemática de unión y separación, que encarna en un arroyo que forma parte no solo de dos países, sino de la vida de las personas que ven en él una fuente de trabajo, recreación, inspiración, una fuente de historia, autoconstrucción y también preocupación.

Este artículo se adentra en las profundidades del Chuy-Chuí y explora las percepciones arraigadas en un grupo de residentes de Chuy, Uruguay, con el propósito de develar la evolución de este arroyo binacional y su compleja relación con la contaminación.

En el contexto del EFI Frontera y Derechos, de la FCS de la UDELAR, conformado por un grupo de estudiantes, docentes, pasantes, profesionales del Centro Universitario Regional Este (CURE) y que contó con la ayuda de la ONG Eco Chuy, que aportó en la aproximación a la historia y comunidad del Chuy, se llevaron a cabo diversas actividades con el fin de lograr comprender las dimensiones sociales y ambientales de este arroyo, explorando la historia y el presente del arroyo Chuy-Chuí. Esta iniciativa surgió a raíz de la materia Brasil: Cultura, Política y Sociedad, de la FCS, que propuso nuestra participación en la edición 2022 de dicho EFI del Espacio de Formación Integral Frontera y Derechos.

Este artículo se estructura en torno a cinco pilares fundamentales. En primer lugar, se dará cuenta de la estrategia de abordaje utilizada para desentrañar los misterios del arroyo y comprender las percepciones de la comunidad local. Esto se hace a partir de distintas metodologías abordadas por dos grupos conformados en dicho EFI.

El Grupo de Monitoreo Visual se adentró en el pasado y el presente del arroyo, a través de la observación detallada no solo del entorno físico del arroyo respecto a su estado actual, sino también respecto a su evolución histórica. Esta observación se realizó mediante un mapeo exhaustivo de arroyo, identificando distintos factores relevantes que pueden influir en el estado del arroyo, como pueden ser características geográficas, cambios en la vegetación, contaminación, a lo que se le suma la recopilación de información acerca del uso humano del entorno, actividades recreativas, industriales o agrícolas, para entender su impacto en el arroyo.

Por otra parte, el Grupo de Percepciones exploró las experiencias y opiniones de los residentes de Chuy, a través de

entrevistas estructuradas y grupos focales realizando énfasis en las experiencias, emociones, percepciones y opiniones de la comunidad, y su vínculo con el espacio en que residen.

A partir de esta combinación de enfoques, se construyó una imagen completa de la situación. La combinación de estos enfoques permitió obtener una visión completa y multidimensional de la situación del arroyo y su relación con la comunidad local. El análisis integrado de los datos recopilados proporcionó una comprensión profunda sobre los desafíos ambientales, sociales y económicos asociados al arroyo, así como posibles soluciones y estrategias de gestión sostenible para su conservación y revitalización.

En segundo lugar, se presentan los hallazgos más relevantes que se obtuvieron en el proceso de actividades del EFI. A medida que se examinan los cambios físicos del arroyo a lo largo del tiempo, se conectan y dan cabida a las percepciones de la comunidad local. Se visibiliza cómo el arroyo ha sido testigo de transformaciones notables, no solo en su forma y vegetación circundante, sino también en la vida cotidiana de aquellos que lo rodean. La calidad ambiental del arroyo varía a lo largo de su recorrido y la contaminación se manifiesta de diversas formas.

En tercer lugar, se exploran las lecciones que se han aprendido a lo largo de este viaje. La contaminación en el arroyo Chuy-Chuí no solo afecta al ecosistema, sino que también tiene un impacto directo en la calidad de vida de las comunidades locales y en el atractivo turístico de la región. La cooperación binacional y la concienciación pública se revelan como elementos cruciales en la búsqueda de soluciones sostenibles.

En cuarto lugar, se aborda, desde la experiencia del EFI Frontera y Derechos, la relación entre los procesos de enseñanza y las salidas al territorio, enfatizando la relevancia de las salidas de campo como generadoras de espacios de comunicación que permiten que los objetos de conocimiento se conviertan en objetos de enseñanza y aprendizaje, a través de la interacción y complementación de los saberes obtenidos en la instancia anterior y los saberes cotidianos proporcionados por integrantes

de la comunidad del Chuy. Esto hace posible la contextualización práctica de los conceptos teóricos que apuntan no sólo al conocimiento de la situación, sino también a su comprensión.

En última instancia, este artículo pretende arrojar luz sobre la complejidad de la relación entre el arroyo y la comunidad local, así como destacar la necesidad urgente de tomar medidas concretas para preservar este recurso natural vital. A medida que se navega por las aguas del Chuy-Chuí, se interioriza en una historia de transformación y esperanza, una historia que recuerda la importancia de proteger y cuidar los tesoros naturales que compartimos en nuestra frontera común.

Abordando la problemática de la contaminación en las aguas del arroyo Chuy. La estrategia de aproximación

En esta sección se proporciona una descripción detallada de los métodos y materiales utilizados en el proyecto, llevado a cabo por el EFI Frontera y Derechos, edición 2022, de la FCS-UDELAR, en noviembre de 2022 en Chuy, Uruguay. Estos métodos y materiales fueron empleados con el propósito de explorar las dimensiones sociales y ambientales relacionadas con el arroyo binacional y la contaminación, así como para comprender las perspectivas de la comunidad local del lado uruguayo.

Es importante mencionar que el equipo de EFI estuvo compuesto por una variedad de miembros, que incluyen tanto a estudiantes, de las distintas licenciaturas impartidas en Facultad de Ciencias Sociales, como a docentes y pasantes.

En la materia Brasil: Cultura, Política y Sociedad, se propuso a los estudiantes la oportunidad de participar en un espacio adicional llamado EFI Frontera y Derechos. Esta iniciativa tuvo como objetivo principal llevar el aprendizaje más allá de las paredes de la facultad, brindando la oportunidad de conocer y comprender otras realidades sociales fuera del entorno académico tradicional.

El equipo de estudiantes encargados de recolectar y analizar la información que la localidad y su comunidad proporcionaron estuvo compuesto por once estudiantes, de los cuales cinco participaron en la elaboración del presente artículo, motivados por el interés en divulgar los conocimientos obtenidos durante la enriquecedora experiencia.

Asimismo, el referente de este espacio fue Diego Hernández, con el acompañamiento de Florencia Salgueiro; la participación de los pasantes: Clara Vaz y Rodrigo Solaro; los profesionales del CURE: Paulina Cerruti, Clara Gonzales, Florencia Feola y Clara Kruk; y los expertos en la historia de Chuy a través de la ONG Eco Chuy.

Esta diversidad de perspectivas enriqueció la recolección de muestras, datos e información, y permitió abordar de manera integral la complejidad de la problemática y las percepciones de la comunidad local.

Uno de los enfoques de este espacio fue comprender cómo la contaminación se encuentra vinculada con la percepción de la comunidad, y las implicancias con base en las problemáticas percibidas, tanto en términos de salud pública como en aspectos socioeconómicos y culturales.

Con el fin de lograrlo, se destaca que el equipo del EFI Frontera y Derechos se dividió en dos grupos de trabajo conformados por los estudiantes, para abordar de manera integral la problemática y las percepciones de la localidad. El primer grupo se designó como Grupo de Monitoreo Visual y su objetivo principal fue abordar y problematizar los cambios físicos más notables que han afectado al arroyo Chuy-Chuí. Esto incluyó evaluaciones de su forma, así como de la calidad y el aspecto de sus aguas, con el fin de proporcionar una visión general de la problemática.

Para ello, se llevó a cabo un análisis comparativo mediante fotografías aéreas, correspondientes a dos momentos distintos y alejados en el tiempo, que muestran lo que comprende al tramo binacional del arroyo y su entorno. El análisis se realizó, en general, mediante la comparación de fotos correspondientes al año 1966 y 2022. Con respecto al primer año, las imágenes

fueron obtenidas a través del Instituto Geográfico Militar, en Montevideo. En cuanto al segundo, se obtuvieron de Google Earth. Asimismo, para algunos puntos específicos, como lo fue la zona del Parque Paso Real donde se visualizaron cambios importantes en la geografía, se requirió de fotos aéreas de los años 2013 y 2015, también obtenidas a través de Google Earth. La razón de la elección de estos años fue poder determinar en algún sentido, un antes y un después del arroyo, en cuanto a los cambios físicos visibles de su forma y las áreas que lo conforman y rodean.

Respecto a este análisis es importante aclarar que, aun cuando las comparaciones se realizaron a partir de las mismas zonas, en distintos años, hay variables como la estación en las que fueron tomadas las fotos o como las instalaciones o construcciones arroyo arriba que pueden impactar sobre el tamaño, ancho, forma y estado, tanto del arroyo como del área que lo rodea, que no se tomaron en cuenta a la hora de realizarlo, dado que se desconocían estos datos. Por tanto, el análisis se basó, en esta instancia, meramente en las observaciones físicas visibles en las fotografías.

Sin embargo, el análisis correspondiente al año 2022 fue complementado con observaciones en la instancia de visita al arroyo, donde se realizaron tomas de muestras a cargo de la Lic. en Ciencias Biológicas Paulina Cerruti, en representación del CURE. Estas muestras fueron obtenidas de cinco puntos distintos: desembocadura del arroyo Chuy-Chuí en el Río de la Plata; puente internacional en Barra del Chuy; cabañas municipales en Barra del Chuy; Parque Paso Real; y por último, en las piletas de decantación. En estos puntos se realizó un análisis del estado actual del arroyo mediante diez métricas analíticas, obtenidas de la tesis de Urtado (2021), que son representativas de la calidad de los ambientes fluviales.

Dichas métricas refieren a: 1. ocupación de la planicie, refiere a la evaluación de los diversos usos del suelo en la planicie de inundación del curso de agua; 2. cantidad del área ribereña, evalúa el ancho de la vegetación ribereña en relación con el an-

cho del canal; 3. calidad del área ribereña, cualifica la cantidad, densidad y estructura de la vegetación natural autóctona y exótica en el área cercana al arroyo; 4. condición del banco, estima la condición de los márgenes del arroyo, en base a la erosión que se visibiliza en ellos; 5. condición del canal, evalúa la calidad del canal en función de la deposición de sedimentos en el lecho, aumento de su elevación, profundización y caída de la elevación del mismo, así como también la conexión del cauce con su planicie de inundación; 6. meandros, pozones y correderas: valora la multiplicidad de hábitat teniendo en cuenta la presencia de meandros y la alternancia de pozones y correderas; 7. fuentes puntuales de contaminación, evalúa la presencia de tuberías, el acceso del ganado al curso de agua y las aguas residuales; 8. apariencia del agua, pondera la transparencia y el color del agua; 9. síntomas de eutrofización, examina el crecimiento de plantas acuáticas y algas en el canal; 10. ausencia de residuos, refiere al control de la presencia o no de residuos en el canal y en el área que lo rodea.

En base a estas 10 métricas se establece un índice de calidad ambiental, que abarca de 1 al 7, siendo el primero una calidad ambiental mala y el último una calidad ambiental muy buena (Urtado, 2021). En la tesis de dicha autora, hay una descripción más amplia de esta evaluación y aspectos a tener en cuenta a la hora de realizar la puntuación.

Por otro lado, el segundo grupo se denominó Grupo de Percepciones y empleó una técnica cualitativa conocida como grupo focal en base al capítulo “El grupo de discusión y el grupo focal” de texto *Metodologías de la investigación social*, de Manuel Canales Cerón (2006). El objetivo de este fue comprender la percepción y el conocimiento común entre los residentes de Chuy sobre la realidad en la que viven. El método consistió en la realización de entrevistas con preguntas abiertas que se centraron en la contaminación del arroyo y sus dimensiones relevantes.

En relación a dicho grupo, las preguntas tenían un grado de directividad en el transcurso de la intervención del grupo

focal, generando que este fuera guiado por los estudiantes a cargo y no por el grupo entrevistado; se creó primero un diseño de preguntas a realizar a personas en específico (Asociación de Jubilados y la ONG Eco Chuy), las cuales conllevaron a que el grupo observado relatara sus experiencias vividas, dando pie a una intervención social que permitió a los estudiantes a cargo aproximarse a las percepciones sobre la contaminación del arroyo Chuy y sus posibles factores, según los relatos de los participantes, en relación tanto a la ciudad en la que residen como al uso del arroyo binacional. Esto antes mencionado sobre las experiencias vividas, tiene correlación con lo que se obtiene de Canales (2006), que refiere al planteo de Robert Merton sobre el diseño de las entrevistas focalizadas; entonces, también es necesario indicar que: “Las entrevistas focales, explícitas o implícitamente, tienen la invitación al relato, a contar, a contar la verdad, el saber o haber visto” (Canales, 2006, p. 280). Esto denota que, al plantear preguntas como, por ejemplo, los factores actuales que daban a la contaminación, entre otras, se vería marcada la narración que debe darse en un grupo focal.

A partir de estos primeros aspectos claves que marcaron el lineamiento y el enfoque que tuvo esta intervención, es esencial hacer presente el tema de interés del que se partió y con el que se trabajó. Dichas preguntas ayudaron a construir las experiencias de los participantes, las cuales estaban focalizadas a construir la experiencia del grupo según las distintas dimensiones. Estas fueron: historia del arroyo Chuy, el uso comunitario del mismo, contaminación y falta de saneamiento, actores sociales vinculados y el carácter binacional.

Teniendo en consideración las preguntas seleccionadas, se prestó atención a una porción de la población del Chuy en la que se deseaba enfocar y a aquellos que estuvieran dispuestos a participar, con el propósito de comprender la percepción de la contaminación según sus residentes. Debido a los recursos que se tenían, se optó por la elección cerrada de la muestra y esta incluyó a la ONG Eco Chuy y a la Asociación de Jubilados del Chuy. A la hora de diseñar las preguntas, se tuvo en cuen-

ta que iban dirigidas específicamente a los residentes locales participantes de la ONG, por ende el grupo conformado fue homogéneo, notando una confianza y libertad al opinar, situaciones que a veces en las entrevistas fueron difíciles de lograr. Gracias a esto se obtuvieron respuestas con mayor consenso entre ellos, como también reflexiones sobre la contaminación y algunos factores a tomar en cuenta, por ejemplo la dificultad de que las dos ciudades (Chuy-Chuí) estuvieran de acuerdo en cómo se debe reciclar o manipular residuos.

Por último, además de la intervención del grupo focal, en función a la curiosidad de los residentes en las rondas de observación, se recibieron diversos comentarios sobre el arroyo, especialmente de pescadores de la zona.

Contaminación y percepciones al descubierto: hallazgos más relevantes

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos a partir de dos valiosas fuentes de información: los hallazgos del Grupo de Monitoreo Visual del arroyo Chuy-Chuí y las percepciones proporcionadas por los residentes del Chuy que participaron en el grupo focal. Esta combinación de datos cuantitativos y cualitativos, basados en el análisis físico del arroyo y testimonios, permite explorar en profundidad la evolución del arroyo y su relevancia para la comunidad local.

A través de esta sección, se ofrece una visión integral de la situación, enriqueciendo la comprensión de la interacción entre el arroyo y la comunidad local. Se destaca que las percepciones de los residentes no solo complementan, sino que también respaldan y enriquecen los datos recabados a través del monitoreo visual.

Los datos obtenidos en la intervención del grupo focal integrantes de la localidad permiten evidenciar la importancia de las experiencias de las familias y los amigos que residen en las inmediaciones del arroyo. Esta importancia refiere a las percepciones del arroyo en cuanto a su uso por parte de las per-

sonas y la evolución y cambios en este uso. En este contexto, se destaca el desarrollo de un abanico de actividades, tanto deportivas como educativas y de recreación, que con el paso del tiempo han ido experimentando una disminución por parte de los residentes. Esta reducción de actividades podría atribuirse a cambios no solo en la calidad y estado del agua, como la contaminación y la presencia de coliformes, sino también a los usos del arroyo y su entorno. Un ejemplo destacado por los vecinos y la ONG Eco Chuy es la extracción de arena, una actividad habitual que genera incomodidad entre los residentes, ya que estos proponen que la extracción contribuye a la degradación del arroyo y a la reducción de áreas recreativas. Con base en los resultados del grupo de monitoreo, los cuales señalan una reducción en la cantidad de arena en las áreas cercanas a las orillas del arroyo Chuy-Chuí, podemos identificar como un factor dicha actividad, vinculando ambos datos obtenidos.

Una de las percepciones claves fue destacada en el encuentro inicial, que se desarrolló en el Parque Paso Real con los integrantes de la ONG Eco Chuy, donde hacen énfasis en que el arroyo ha experimentado un aumento en su tamaño en relación a su ensanchamiento, hacia el lado uruguayo, a causa de los procesos erosivos y a cambios en la configuración de los meandros, fenómeno que difiere notablemente de la situación que podemos observar en la fotografía de 1966, que se reafirma con el análisis de muestras recolectadas en las determinadas zonas. Estos cambios en los meandros, que se han vuelto más pronunciados en algunas áreas y menos en otras, se alinean con las apreciaciones de los residentes sobre la dinámica cambiante del arroyo. Asimismo, la percepción de que este se ha vuelto más “pequeño” en cuanto a su caudal, está sujeta a variaciones significativas, en función de las condiciones climáticas y las inundaciones, coincide con las conclusiones del análisis, que destacan la naturaleza fluctuante del arroyo en comparación con el pasado. Además, los residentes hacen referencia a dos cuestiones: primero, al color del agua, describiéndolo como “agua parda o agua gris” debido a la erosión del suelo, algo que

se ha observado a lo largo del tiempo, por lo que también se le llamó “agua amarronada”, expresión de la que deriva el nombre actual *Chuy*, de la cultura tupí guaraní. En la actualidad, su color no solo debe a la erosión, sino que también corresponde con los cambios físicos observados en la apariencia del arroyo, como la transformación de la vegetación circundante, donde se destaca una pérdida de biodiversidad, que fue percibida por los participantes del grupo monitoreo, lo que se encuentra inferido por una disminución de áreas de arena en las orillas, desencadenando una baja calidad ambiental; y segundo, describen que visualmente se percibe más contaminación en el arroyo a medida que se acerca a la ciudad del Chuy, comprendiendo desde la altura de las cabañas municipales de Barra del Chuy, hasta su desembocadura, donde se observan menos residuos en el arroyo, y gracias a los resultados obtenidos del análisis de agua, se pudo constatar que su estado es entre regular y muy bueno en el tramo que se comprende (ver tabla de resultados en anexo 3).

Estas observaciones subrayan la importancia del arroyo en la comunidad en crecimiento, tanto de la ciudad del Chuy como de la localidad Barra del Chuy, y su influencia en la planificación de actividades recreativas. En conjunto, estos aspectos enfatizan la necesidad de considerar cuidadosamente los cambios físicos, en particular los relacionados con los meandros, al diseñar y gestionar actividades en la zona, un enfoque respaldado por los resultados del grupo de monitoreo visual.

Con respecto al punto denominado zona de las piletas de decantación, de acuerdo con los resultados obtenidos se ha registrado un valor de 1, el cual se clasifica como malo. Desde la perspectiva de la ONG Eco Chuy, se observa que uno de los factores contribuyentes a este resultado es la falta de cumplimiento de las barométricas, encargadas de vaciar los tanques sépticos de los hogares que carecen de sistemas de saneamiento y verter los efluentes en las piletas de decantación. Lamentablemente, en numerosas ocasiones, estas no realizan dicha tarea de manera adecuada y, en lugar de ello, descargan los desechos

directamente en el arroyo o en su proximidad. Esta práctica conlleva a la dispersión de aguas residuales en el arroyo, lo que tiene como consecuencia un aumento significativo en la contaminación de la fuente de agua. Asimismo, en esta ciudad, se aqueja una lucha constante contra la carencia de sistemas de saneamiento básico. Se estima que menos de la mitad de los hogares en la población del Chuy dispone de dichos sistemas, lo que da lugar a una serie de consecuencias interrelacionadas. La ausencia de sistemas de saneamiento obliga a la mayoría de las familias a depender de fosas sépticas individuales, las cuales, en muchos casos, no reciben el mantenimiento adecuado, lo que puede ocasionar filtraciones y problemas ambientales. Por otra parte, aquellas viviendas que cuentan con sistemas de saneamiento requieren de servicios de barométricas para eliminar sus desechos, lo que a menudo conduce a la situación planteada anteriormente, dado que no todos estos desechos son descargados en los lugares apropiados. Agravando aún más la situación, se ha constatado la existencia de conexiones ilegales en varios hogares, estas permiten que los desechos sean vertidos directamente en el arroyo, lo que representa una grave violación de las normativas ambientales.

En relación al punto de extracción denominado Parque Paso Real, ubicado en la ciudad del Chuy en el lado uruguayo, se ha registrado una puntuación de 3.2, calificada como regular. Hemos observado que el arroyo en esta localidad ha experimentado transformaciones notables, que, como ya hemos expuesto previamente, se atribuyen principalmente a la contaminación. Residentes locales del Chuy han señalado que entre los factores contribuyentes se encuentra la falta de regulación en las prácticas agrícolas, en particular, en las plantaciones de arroz y soja, donde se emplean agroquímicos, algunos de los cuales están prohibidos. Estos productos químicos, transportados por el viento, tienden a dispersarse en el arroyo, lo que puede generar problemas de salud para aquellos que utilizan el arroyo con fines recreativos, como el baño. Además, se destaca que se observó y se señaló por parte

de los residentes acerca de una falta de conciencia ambiental, en su mayoría por parte de los visitantes que transitan por la ciudad. Estos visitantes, en lugar de contribuir positivamente, fomentan la contaminación al arrojar basura en lugares inapropiados, lo que resulta en la propagación de desechos en el arroyo y sus alrededores.

Asimismo, destacamos el análisis de la calidad del agua en el arroyo Chuy-Chuí en colaboración con profesionales del CURE, Paulina Cerruti, Clara Gonzales, Florencia Feola y Clara Kruk (2023). Los resultados del mismo arrojaron preocupantes niveles de coliformes fecales en el agua, detectados mediante muestreos en varios puntos estratégicos de la cuenca. Este hallazgo plantea serias inquietudes sobre la seguridad del agua en el arroyo, especialmente para quienes lo utilizan con fines recreativos y de esparcimiento.

Para contextualizar estos resultados, se utilizó el Decreto 253/979, que regula la contaminación ambiental mediante el control de las aguas y las clasifica en diferentes categorías según su uso. Lo que permitió identificar las áreas del arroyo que podrían estar en riesgo debido a la presencia de coliformes fecales.

Se observaron concentraciones dentro de los límites permitidos para las categorías de calidad del agua mencionadas en el decreto en algunos puntos de muestreo, lo que sugiere una menor contaminación en esas áreas. Sin embargo, en otros lugares, las concentraciones superaron ampliamente estos límites, lo que representa un riesgo evidente para la salud de quienes tienen contacto con el agua en esas zonas. No obstante, al igual que lo sucedido con el grupo de monitoreo visual, existen variables que deben ser mencionadas y que se puede influir en los valores finales, en este caso las muestras se realizaron en un día determinado.

Por lo tanto, se resalta la necesidad de implementar un monitoreo continuo en el tiempo para obtener una comprensión más precisa y completa de la calidad del agua del arroyo Chuy-Chuí. Además, estos resultados subrayan la urgencia de tomar

medidas concretas para reducir la contaminación y preservar este valioso recurso hídrico para las generaciones futuras.

Arroyo Chuy-Chuí al descubierto: conclusiones reveladoras

En conclusión, el proyecto llevado a cabo entre Barra del Chuy y la ciudad del Chuy, Uruguay, en noviembre de 2022, arroja luz sobre las complejas dimensiones sociales y ambientales relacionadas con el arroyo binacional Chuy-Chuí y la creciente preocupación por la contaminación en la zona. Desde el EFI se ha empleado un enfoque integral (por parte de los estudiantes) y multidisciplinario, de la mano de dos grupos de trabajo complementarios: el Grupo de Monitoreo Visual y el Grupo de Percepciones, que proporcionan una visión aproximada de la situación.

El análisis de los cambios físicos en el arroyo a lo largo de las décadas, basado en el monitoreo visual, revela una transformación significativa en la forma del arroyo, la vegetación circundante y la cantidad de áreas de arena en las orillas. Los residentes locales perciben estos cambios y se ven afectados por ellos. Esta interacción entre los hallazgos del monitoreo visual y las percepciones de los residentes resalta la importancia del arroyo para la comunidad en crecimiento, tanto del Chuy como de la Barra del Chuy, y su influencia en la planificación de actividades recreativas y sociales. Sin embargo, también plantea preocupaciones sobre la calidad ambiental del arroyo, que varía a lo largo de su extensión.

El abordaje sobre las fuentes de contaminación identifica diversas causas de la degradación ambiental, que incluyen, tal y como lo comparten integrantes de la localidad, aguas cloacales, residuos sólidos urbanos, extracción de arena, agrotóxicos, fertilizantes y desechos de aceite quemado. Estos resultados se vieron respaldados por los datos recopilados en el grupo de monitoreo. Los agentes contaminantes mencionados han contribuido al deterioro del ecosistema del arroyo y han impacta-

do negativamente en actividades como la pesca, es decir, que la contaminación en cuestión ha resultado en una transformación significativa no solo de la infraestructura del arroyo y su diversidad, sino también en la calidad de vida de los habitantes locales. Estos últimos se ven impedidos de disfrutar del entorno para actividades de esparcimiento y pesca en la zona afectada.

El carácter binacional, que actúa como límite entre Uruguay y Brasil, añade una dimensión adicional a la problemática, ya que las reglamentaciones y los escenarios de ambos países influyen en las preocupaciones y soluciones relacionadas con la contaminación.

Es importante la creación de acuerdos y políticas compartidas para abordar la contaminación del arroyo y garantizar su preservación a largo plazo. La colaboración en la supervisión y regulación de las actividades industriales y agrícolas que pueden contribuir a la contaminación del arroyo es esencial. Asimismo, se deben establecer mecanismos efectivos de comunicación y coordinación entre las autoridades locales y nacionales de ambos países para abordar los desafíos ambientales de manera conjunta. Esta cooperación binacional será fundamental para garantizar el éxito de los esfuerzos de restauración y conservación del arroyo Chuy-Chuí y para proteger los intereses de ambas comunidades en la zona, lo que podría llevar a soluciones que mejoren tanto el ecosistema como la calidad de vida de la comunidad local. Además, es necesario aumentar la concientización de la población sobre la situación actual del arroyo y sus efectos en la salud y el medio ambiente.

Para finalizar, el proyecto destaca la importancia de comprender la compleja relación entre el arroyo y la comunidad local, así como la necesidad de tomar medidas concretas para preservar y restaurar este recurso natural vital, promoviendo un entorno más saludable y sostenible para todos los habitantes de la región. Igualmente, se hace énfasis en la relevancia de la colaboración comunitaria, la educación ambiental continua y la monitorización constante para asegurar un futuro mejor para el arroyo Chuy-Chuí y sus alrededores.

Enlazando mundos: saber académico y cotidiano en armonía

La relación entre el proceso de enseñanza y las salidas al territorio, en este caso al arroyo Chuy-Chuí, y las percepciones de la comunidad son fundamentales para construir un diálogo efectivo entre la academia (saber académico) y la comunidad (saber cotidiano). Estas experiencias permiten articular la ciencia, la academia y la vida cotidiana de manera significativa y real, llevando los conceptos teóricos a un contexto práctico.

Adentrarse en el territorio del arroyo Chuy-Chuí, no solo se trata de tener una concepción teórica, sino de entenderlo como un concepto impregnado de sentido, estrechamente vinculado a las ciencias sociales, siendo analizado e interpretado de manera contextualizada. El arroyo actúa como un medio que posibilita y configura procesos de producción y apropiación de conocimiento, promoviendo valores de contribución e intercambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, al estudiar el concepto de territorio, podemos explorar los límites físicos y simbólicos de una comunidad, entender las dinámicas sociales que influyen en su delimitación y reflexionar sobre cómo estas dinámicas impactan en la vida cotidiana de las personas que habitan en el territorio.

Las salidas de campo ofrecen espacios de comunicación donde los objetos de conocimiento se convierten en objetos de enseñanza y aprendizaje. En este caso, estos espacios de comunicación se manifestaron durante los talleres preparatorios del EFI Frontera y Derechos, a través de una reunión virtual con la ONG Eco Chuy en la búsqueda de una aproximación y contextualización sobre la historia de la ciudad, su comunidad y la implicación de habitar en un arroyo binacional, así como también en el transcurso de la visita al territorio, donde se lograron vivenciar espacios de comunicación cotidiana, comprendidos como entornos donde las personas interactúan y se comunican en su vida diaria. Estos encuentros permitieron la recopilación de información que enriqueció la comprensión e interpreta-

ción de las perspectivas. Dicho proceso se puede contextualizar con los símbolos que aluden al cuidado y uso del medio, como por ejemplo, los carteles de *no tirar basura en el arroyo y en la cercanías*, y, *no bañarse en arroyo*; que denotan cómo algunos residentes han operado cambios en su recreación, histórica con el arroyo. Dichos espacios y oportunidades para recopilar información generan tensiones entre lo cotidiano y lo académico, lo que da lugar a la construcción de saberes y promueve la reflexión sobre procedimientos, estrategias e intervenciones. El punto de unión de ambos saberes da lugar a una comparación y, a la vez, una complementación entre estos, donde los indicadores y la información proporcionada por el análisis previo juegan un papel crucial.

Un ejemplo de esto son los datos recolectados durante el EFI Frontera y Derechos, en relación al saneamiento, donde contábamos con una referencia previa que reflejaba la falta de este recurso, que se confirma con la salida al territorio a partir de la perspectiva de la comunidad, lo que permitió una mayor comprensión en los saberes adquiridos, actualizando la información, y a su vez generando espacios donde el saber académico y el cotidiano se unen dando lugar a indicadores, y/o nuevos saberes académicos.

Es crucial comprender que el arroyo Chuy-Chuí, como otros territorios que se exploran durante la formación y carrera profesional, no es una entidad estática, sino que se debe comprender como entidad en constante movimiento y transformación. Esto requiere el desarrollo de habilidades descriptivas, reflexivas y argumentativas, así como la comprensión de los procesos que moldean el arroyo y su entorno. Por lo tanto, las salidas al territorio son una parte integral del proceso de enseñanza que enriquece la experiencia educativa y promueve un aprendizaje más profundo y significativo sobre la interacción entre el arroyo y la comunidad local, y cómo este vínculo se encuentra influenciado por el saber académico.

La transformación educativa es esencial para abordar los desafíos que enfrentamos en nuestra comunidad. Las institu-

ciones educativas deben ser flexibles y receptivas, capaces de adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las comunidades a las que sirven.

Para finalizar, la reflexión que perdura en la mente de quienes participaron del encuentro es que el saber académico y el cotidiano no son antagonistas; por lo contrario, se vuelven un solo saber que permite sumergirse e integrarse en estas nuevas experiencias, para poder alcanzar una comprensión auténtica y significativa de lo que nos rodea.

Chuy en perspectiva: lecciones de un viaje inolvidable

Nuestra participación en el EFI Frontera y Derechos, en su edición de 2022, llevada a cabo en colaboración entre un equipo docente y estudiantes, resultó sumamente enriquecedora. Trabajar en dos grupos permitió obtener una comprensión más completa de la situación y recopilar datos cuantitativos y cualitativos valiosos.

Se destaca que el arroyo Chuy establece una frontera entre Uruguay y Brasil, y es de vital importancia para ambas poblaciones, y que la contaminación y la falta de regulación binacional son preocupaciones significativas. La ONG Eco-Chuy desempeña un papel fundamental en la concientización y preservación de este recurso. En resumen, esta experiencia fue profundamente enriquecedora y nos permitió comprender la importancia del arroyo Chuy y los desafíos que enfrenta debido a la contaminación. A pesar de los esfuerzos de concientización local, aún queda mucho por hacer en términos de preservación y concientización ambiental. Se requiere la continuación de iniciativas educativas y de sensibilización que abarquen a todas las generaciones, así como la promulgación de normativas ambientales sólidas y la implementación de mecanismos de control para garantizar su cumplimiento. Es fundamental que se comparta este conocimiento y se trabaje en conjunto para crear un entorno más saludable y sostenible, en el cual tanto

los habitantes como los turistas puedan disfrutar de un espacio natural de forma libre y participar en actividades que contribuyan al bienestar de la comunidad.

Animamos a futuros colegas, investigadores y estudiantes a continuar investigando y monitoreando el estado del arroyo Chuy, para seguir comprendiendo su evolución y proponer soluciones a largo plazo. Es esencial destacar y visibilizar el problema ambiental que afecta al arroyo Chuy-Chuí, ya que esto moviliza tanto a la comunidad como a las autoridades hacia acciones concretas. Cuando un problema se hace evidente, se logra una mayor concientización, lo que resulta beneficioso tanto para las personas que residen en la zona como para la biodiversidad que habita en el entorno del arroyo.

Además, este enfoque también tiene implicaciones sociales y comerciales. La salud del arroyo Chuy influye en la calidad de vida de las comunidades locales y en el atractivo turístico de la región. Un arroyo limpio y saludable mejora la calidad de vida de los residentes. Es importante destacar que la solución a este problema no recae únicamente en unos pocos, sino que todos podemos contribuir a generar cambios significativos para un futuro mejor. La colaboración de todos es fundamental para abordar eficazmente esta preocupación ambiental y asegurar un entorno sostenible para las generaciones futuras.

En esta misma línea, es importante mencionar que se tuvo la oportunidad de realizar una contribución a esta problemática, aunque mínima teniendo en cuenta el alcance, que tuvo que ver con la estrategia, devolución y problematización de los resultados de las actividades realizadas en conjunto con la comunidad.

El 22 de enero del 2023, aprovechando que se realizaba la actividad “Travesía a remo por arroyo Chuy”, se presentaron ante los espectadores y comunidad dos gigantografías realizadas por los estudiantes, las cuales resumían los aspectos claves que se recolectaron en el marco del EFI. Una fue hecha por el grupo audiovisual y la otra por el grupo focal, el cual reunía los resultados de las percepciones recabadas (ver anexos 1 y 2).

Luego, el 24 de mayo del 2023 los estudiantes, acompañados de los docentes, presentaron los videos y resultados del EFI en la sala de conferencias Luisa Cuesta, de la FCS-UDELAR.⁶⁹

Referencias bibliográficas

- Canales Cerón, M. (2006). *El grupo de discusión y el grupo focal. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Lom Ediciones, pp. 265-287.
- Urtado, L. (2021). *Protocolo de evaluación visual para el monitoreo ambiental participativo. Aportes para la gestión de arroyos en Uruguay*. Tesis de grado, Licenciatura en Gestión Ambiental. Universidad de la República de Uruguay.

69 Expresamos nuestro sincero agradecimiento al profesor Diego Hernández, la profesora Florencia Salgueiro y a los pasantes Clara Vaz y Rodrigo Solaro, por dirigir, coordinar y acompañar en el proceso de planificación y acción del EFI; también agradecemos la valiosa colaboración de la ONG Eco-Chuy por sus aportes y conocimientos, que nos permitieron aproximarnos a la historia de Chuy, su comunidad y su realidad; a las destacadas profesionales del CURE que contribuyeron significativamente a este proyecto, en especial a Paulina Cerruti, Clara Gonzales, Florencia Feola y Clara Kruk, quienes nos proporcionaron sus resultados del análisis en torno a la calidad del agua del arroyo; y por último, agradecemos a Richard Gadea, conductor de la Facultad, el cual nos transportó de Montevideo al Chuy y dentro del Chuy también. Sus participaciones han enriquecido enormemente esta experiencia.

ANEXOS

Anexo 1: Gigantografía de los cambios visuales del arroyo Chuy-Chuí



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Ciencias
Sociales



CURE
Centro Universitario
Regional del Este



EVOLUCIÓN DEL ARROYO CHUY/CHUI EN SU TRAMO BINACIONAL (1966-2022)



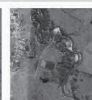
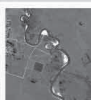
Chuy/Chui y Barra del Chuy



PARQUE / PASO REAL



Se observa que los meandros en el 2022 son menos pronunciados, se nota un aumento de la vegetación en la zona del parque y del obelisco, y menor presencia de arena. Hay más viviendas próximas al arroyo.



PILETAS DE DECANTACIÓN

En 1966 no existían piletas de decantación. Con respecto a 2003, en 2022 se observa menos presencia de arena y más vegetación. Los meandros del arroyo se vieron modificados

CABAÑAS MUNICIPALES



Dentro de la ciudad Barra del Chuy, se ve un arroyo más angosto que en 1966. La localidad tuvo un crecimiento notable, sumándose viviendas a la orilla del arroyo y cabañas municipales.



Se observa un ligero aumento del ancho del arroyo del lado de Brasil. Para 2022 se observa presencia de basura y erosión en los barrancos por el aumento del nivel del agua.

PUENTE INTERNACIONAL BARRA DEL CHUY



DESEMBOCADURA DEL ARROYO



El largo del arroyo desde el puente internacional en Barra del Chuy hasta la desembocadura se redujo drásticamente y esta se ve más ancha. A su vez, se agregaron espigones en la costa.

Analía Martínez - Karina Berruet - Nicolas Maciel - Valentina Machado - Yennifer Palomeque

Anexo 2: Gigantografía de las percepciones de los vecinos



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Ciencias
Sociales



CURE
Centro Universitario
Regional del Este



PERCEPCIÓN DE LOS VECINOS SOBRE LA CONTAMINACIÓN DEL ARROYO CHUY/CHUI

Camila Acosta
Julieta González
Fiorella Lercari
Karina Martínez
Alejandro Nieves

"Pequeña
corriente de
agua
amarronada"

"Chuy
tierra
madre"

"El ambiente
no tiene
fronteras"

ALGUNOS CONCEPTOS

"Arroyo vivo"

"Cuidar las
especies
de flora nativa"

"Arroyo
muerto"

La economía no
debería de
estar sobre lo
ambiental"

"La educación es
fundamental para
concientizar a la población"

Diversas dimensiones en
la percepción del arroyo:

- Historia del arroyo
- Uso comunitario
- Contaminación y falta de saneamiento
- Actores sociales vinculados
- Carácter binacional (Uruguay - Brasil)



Principales fuentes de contaminación y deterioro del ecosistema

- Aguas cloacales, por falta de saneamiento e irregularidades en el desecho de las mismas
- Agrotóxicos y fertilizantes de las plantaciones de arroz y de soja
- Desecho de los basurales municipales cercanos al arroyo
- Aceite quemado proveniente de vehículos
- Aumento de población del Chuy
- Residuos de la vida comercial
- Extracción de arena



Experiencias vinculadas al
uso del arroyo:

- Fiestas
- Actos escolares y espacio didáctico
- Reuniones familiares
- Recreación, regatas, canotaje, nado

Expectativas de los vecinos a futuro:

- Más espacios verdes y recreativos
- Más acuerdos binacionales
- Mayor concientización preservación del arroyo

Anexo 3: Resultados de evaluación de calidad ambiental del arroyo Chuy-Chuí y área que lo rodea, basados en Urtado (2021)

Puntos de extracción	Observaciones métrica final
Desembocadura del arroyo Chuy-Chuí en el Río de la Plata	-Número de métricas $28/6 = 4,6$ evaluadas: 6 -Suma del puntaje de las “Regular métricas evaluadas: 28 buena”
Puente internacional en Barra del Chuy	-Número de métricas $38/9 = 4,2$ evaluadas: 9 -Suma del puntaje de las “Regular métricas evaluadas: 38 buena”
Cabañas municipales en Barra del Chuy	-Número de métricas $48/9 = 5,3$ evaluadas: 9 -Suma del puntaje de las “Buena” métricas evaluadas: 48
Parque del Paso Real	$32/10 = 3,2$ -Número de métricas evaluadas: 10 “Regular” -Suma del puntaje de las métricas evaluadas: 32
Piletas de decantación	$2/2 = 1$ -Número de métricas “Mala” evaluadas: 2 -Suma del puntaje de las métricas evaluadas: 2

Fuente: Elaboración propia con base en Urtado, 2021.

La experiencia de Plataforma para Infancias y Adolescencias desde la perspectiva de actores sociales, estudiantes y docentes de la Licenciatura en Trabajo Social (2020-2023)

Paula Baleato,⁷⁰ Teresa Supervielle,⁷¹ Belén Franco,⁷² Lucía Dodera,⁷³ Julieta Parodi,⁷⁴ Laura Cafaro, Carla Calce, Yoana Carballo, Cecilia Elmallian, Sandra Leopold, Gustavo Machado, Dorelí Pérez⁷⁵

70 Plataforma Infancias y Adolescencias.

71 Plataforma Infancias y Adolescencias.

72 Estudiante del Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social, Licenciatura en Trabajo Social. FCS, UDELAR.

73 Estudiante del Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social, Licenciatura en Trabajo Social. FCS, UDELAR.

74 Estudiante del Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social, Licenciatura en Trabajo Social. FCS, UDELAR.

75 Laura Cafaro, Carla Calce, Yoana Carballo, Cecilia Elmallian, Sandra Leopold, Gustavo Machado, Dorelí Pérez son docentes del Área de Infancia y Adolescencia, Departamento de Trabajo Social, FCS, UDELAR.

Resumen

El texto persigue el propósito de socializar y reflexionar acerca de la experiencia de trabajo conjunto que estudiantes del Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social, de la Licenciatura en Trabajo Social, docentes nucleados en el Área de Infancia y Adolescencia, del Departamento de Trabajo Social, de la FCS, y actores sociales desarrollan desde 2020, en el marco de la Plataforma para Infancias y Adolescencias (PIAs). Se trata de una articulación de veinte organizaciones de la sociedad civil, seis colectivos y cuatro entidades académicas, que procura unir esfuerzos para lograr una mayor y más efectiva incidencia de la sociedad civil organizada en las políticas públicas destinadas hacia la infancia y la adolescencia, en el marco de la promoción, protección y garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Además de recuperar las acciones que se han desarrollado y las que se proyectan a mediano plazo, la exposición reflexiona acerca del proceso de trabajo colectivo, la participación estudiantil, y su contribución a la producción de conocimiento y la visibilidad de los temas de infancia y adolescencia en la agenda pública de Uruguay.

Palabras claves: plataforma, infancias, adolescencias, trabajo social.

Surgimiento y desarrollo de la Plataforma para Infancias y Adolescencias

El 11 de diciembre de 2020 se realizó el lanzamiento de la Plataforma para Infancias y Adolescencias del Uruguay (PIAs). Se trata de una articulación de organizaciones de primer y segundo grado comprometidas en la promoción, protección y defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes en el Uruguay. impulsada por ANONG (Asociación Nacional de Organizaciones no Gubernamentales orientadas al Desarrollo), CDNU (Comité de los Derechos del Niño del Uruguay), AUDEC (Asociación Uruguaya de Educación Católica), FIPANA (Fede-

ración de Instituciones de Protección y Acogimiento de la Niñez y Adolescencia) y la Red Pro Cuidados. A esta convocatoria luego se sumarán otras organizaciones e instituciones (sociales, culturales, académicas, profesionales) vinculadas al campo de los derechos humanos de las infancias y adolescencias.

Como resultado de los primeros encuentros en conjunto se fueron acordando las ideas centrales orientadoras de la articulación y se definieron los siguientes objetivos: (i) trabajar en colectivo hacia la defensa, promoción, protección de los derechos de las infancias y adolescencias; (ii) generar incidencia política en temáticas de infancias y adolescencias desde la perspectiva de los derechos humanos; (iii) impulsar espacios de formación y debate a la interna de la Plataforma, sumando actores externos y socios estratégicos para la acción, que permitan fortalecer las miradas y por tanto los aportes hacia la construcción, seguimiento y monitoreo de las políticas públicas de infancia; (iv) fortalecer las acciones de las organizaciones y colectivos desde la Plataforma y viceversa, en términos de agenda común, construcción de sentidos y comunicación y (v) dar lugar a la voz y la participación protagonista de niños, niñas y adolescentes.

A partir de estas directrices, y en el marco de un funcionamiento plenario mensual y de una secretaría organizadora y articuladora, durante el 2021 se llevaron a cabo jornadas virtuales de intercambio y reflexión sobre temas definidos como prioritarios, entre los que se destacan:

- i. Violencia, Abuso y Maltrato hacia la Niñez y Adolescencia (21 de mayo de 2021). En ese evento participaron dos docentes del Área de Infancia y Adolescencia del Departamento de Trabajo Social, Carla Calce y Laura Cafaro, quienes expusieron acerca de la violencia hacia niños, niñas y adolescentes como fenómeno histórico y sociocultural e identificaron expresiones de la violencia a nivel social e institucional.
- ii. Experiencias de participación de niñas, niños y adolescentes y su voz en los procesos judiciales (23 de julio de 2021).

- iii. Derecho de los niños y niñas pequeños a ser escuchados, a expresarse libremente y a participar. Un desafío para los educadores y profesionales de la infancia en su práctica cotidiana (17 de septiembre de 2021). En este evento participó la docente del Área de Infancia y Adolescencia, Dorelí Pérez, quien presentó una investigación en curso sobre el estado de situación de la protección social con respecto a niños, niñas y adolescentes, en un contexto de modificaciones gubernamentales y declaración de pandemia.
- iv. Jornada de evaluación colectiva y proyecciones a mediano plazo en función del camino recorrido y de los cambios ocurridos en la sociedad uruguaya en los últimos tiempos (17 de noviembre de 2021).

Durante el 2022, además de las reuniones mensuales ordinarias, y la difusión pública de posicionamiento asumidos por la Plataforma sobre diferentes temas en agenda sobre infancias y adolescencias, se priorizó el trabajo en dirección a la concreción de la Semana de los Derechos, en el marco de la celebración del 33 aniversario de la Convención Internacional de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CDN) (14 al 20 de noviembre de 2022), bajo el lema “Ponete a la altura”.

Cada 20 de noviembre se celebra el Día Mundial de los Derechos de las Infancias y las Adolescencias, dado que es la fecha en la que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, en 1959. Un 20 de noviembre, pero de 1989, se aprobará, luego, la CDN. Es por eso que la presencia de un mensaje con respecto a la concientización de la importancia de la promoción y protección de sus derechos se vuelve fundamental y estratégica en esta fecha.

Desde el mes de octubre, el equipo docente generó un espacio de trabajo con estudiantes de ambos niveles de la asignatura Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social, con el fin de diseñar actividades lúdicas para niños, niñas, adolescentes y adultos, referidas a los derechos de infancias y adolescencias que se implementarían en la apertura y el cierre

de la semana. A su vez, estudiantes participaron en el registro de la relatoría de dos de las mesas de intercambio que se desarrollaron en la Carpa de los Derechos, instalada durante toda la semana en la Plaza Cagancha. Por su parte, el equipo docente moderó e integró como expositor un panel, referido a las transformaciones en la matriz de protección social y sus impactos en niños, niñas y adolescentes que posibilitó socializar los primeros resultados de una investigación focalizada en esta temática. Esta misma dinámica de trabajo se reiteró en 2023.

Al mismo tiempo, se abordó la organización de las actividades preparatorias del Primer Congreso Nacional sobre Infancias y Adolescencias, realizado en noviembre de 2024. Este primer congreso, organizado por la PIAs con el apoyo de alianzas estatales, académicas e internacionales, pretende representar un hito importante en el análisis y desarrollo de políticas y acciones destinadas a mejorar la calidad de vida de las futuras generaciones del país. Se concibe como un espacio de encuentro y reflexión dirigido a profesionales, académicos, activistas, organizaciones de la sociedad civil, funcionarios públicos, estudiantes y público en general, para trabajar colectivamente en la construcción de un Uruguay más inclusivo y comprometido con los derechos y el bienestar de sus niños, niñas y adolescentes.

Plataforma para Infancias y Adolescencias y participación estudiantil: una experiencia desde la Licenciatura en Trabajo Social

La participación de estudiantes en diferentes actividades desarrolladas en el marco de las actividades de la PIAs habilita a pensar los alcances de estas experiencias en el marco de propuestas formativas disciplinares troncales, como lo es la asignatura de Proyectos Integrales en la Licenciatura en Trabajo Social (Cafaro *et al.*, 2021; Etchebehere, 2014).

La asignatura Proyectos Integrales estructura la formación específica de la disciplina a partir de una propuesta curricular de dos años (Proyecto Integral I en el quinto y sexto semestre y Proyecto Integral II en el séptimo y octavo semestre), en la que debe implementarse un espacio de práctica preprofesional en el marco de proyectos que articula enseñanza, extensión e investigación, concebidos en concordancia con las orientaciones de integralidad de las funciones docentes de la UDELAR.

En lo que refiere a la disposición de los contenidos a trabajar, la propuesta programática, particularmente del Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, políticas y ejercicio profesional, se concibe en lógica de círculos concéntricos, que identifica al trabajo social en posición central atendiendo a sus componentes teórico-metodológicos, técnico-instrumentales y ético-políticos, al tiempo que en su entorno se disponen contenidos referidos a los sujetos y las políticas que se desenvuelven en el campo de estudio, así como a la actual matriz de protección social nacional y a las condiciones sociopolíticas que caracterizan el desarrollo del capitalismo contemporáneo.

Cabe precisar que el estudio del campo temático de infancia y adolescencia no se concibe en lógica de especialización, sino en términos de ejercicio formativo. Esto supone introducir una perspectiva de la enseñanza centrada en la formación de una figura profesional, su quehacer y competencias, a partir de una inserción específica en el campo temático, que habilita la posibilidad de ejemplificar las claves de lectura que deben realizarse en relación a las múltiples dimensiones que lo configuran, así como visualizar y tramitar las exigencias que requiere la elaboración de las estrategias de intervención e investigación y su puesta en práctica.

La participación estudiantil en las actividades de la PIAs se inscribe, precisamente, en la promoción de prácticas interdisciplinarias entre actores universitarios y actores sociales e institucionales, que desde la formación se procura llevar a cabo con el fin de colaborar en el desarrollo de la reflexión acerca de

las transformaciones que transitan niños, niñas y adolescentes y las políticas a ellos y ellas dirigidas. Asimismo, se pretende promover el ejercicio de técnicas de actuación profesional, así como la puesta en práctica de actividades de diferente naturaleza que posibilitan ensayar modos múltiples de hacer y pensar.

Las estudiantes partícipes de la experiencia valoran positivamente el trabajo colectivo a partir del involucramiento de quienes se vienen desempeñando en distintos centros de práctica, así como con otras disciplinas y prácticas preprofesionales. A su vez, también, destacan la posibilidad de actuar en conjunto con el equipo docente, en un ámbito externo al aula, que pone en situación de ejercicio compartido a ambas partes y otorga dinamismo a los roles que usualmente se asumen en el proceso de formación. De esta manera, parecería efectivizarse un modo de aprendizaje diferencial como resultado de la planificación conjunta y puesta en práctica de actividades entre docentes y estudiantes y el involucramiento de actores comunitarios y niños, niñas y adolescentes.

Las estudiantes refieren al trabajo realizado como un proceso de creación colectiva y voluntaria, que trasciende y amplía los requerimientos curriculares, en el que se sintieron parte; al mismo tiempo percibieron que sus contribuciones resultaron valoradas positivamente. De esta manera, se observa cierta materialización de prácticas integrales, en la medida que se puede transitar por experiencias de trabajo donde la enseñanza, investigación y extensión se encuentren interrelacionadas y se retroalimenten con solidez, promoviendo en el colectivo estudiantil, la construcción de una mirada crítica sobre la realidad y el desarrollo de una práctica comprometida éticamente con los sujetos con los que se vinculan.

Cabe destacar, en la evaluación estudiantil, el valor adjudicado a un proceso de trabajo esencialmente colectivo, pero en el cual se pondera positivamente el aporte que realiza cada integrante. En este sentido, el equipo de estudiantes afirma haberse sentido muy bien recibido y reconocidos sus aportes como una efectiva contribución. “Sentirse parte” es la expre-

sión con la que resumen la evaluación de la experiencia realizada. Vale recordar, al respecto de esta expresión, algunas líneas de reflexión que aportara oportunamente Humberto Tommasino (2008):

(...) la posibilidad de que los problemas sean investigados, entendidos directamente junto con la posibilidad de ver algunas soluciones en conjunto con la población, genera casi siempre con los estudiantes un sentido de pertenencia del aprendizaje que habilita planos de motivación, completud, solidaridad por el acto de estudiar que mejoran notablemente el involucramiento en los procesos. Se entienden con mucha más claridad, los por qué y los para qué del conocimiento científico y su relación con el saber y los problemas de la población (p. 17).

Consideraciones analíticas

Concebido como un espacio aglutinador que potencie, sin duplicar las acciones de las organizaciones y colectivos, y que promueva abordajes integrales, interdisciplinarios, interinstitucionales e intersectoriales, la participación en Plataforma exige capacidad operativa y articuladora, así como disposición a la escucha y al trabajo colaborativo.

Dado el carácter disímil de sus integrantes, el trabajo colectivo tras objetivos acordados en relación a los derechos de infancias y adolescencias coloca desafíos instrumentales, así como conceptuales y políticos, acerca de cómo desplegar estrategias comunes entre actores sociales, colectivos y propuestas académicas. De esta manera, la relación entre medio social y universidad se configura como un tema de reflexión de primer orden y aunque cargado de historicidad, siempre parecería ostentar vigencia (Tommasino, 2022).

Desde esta perspectiva relacional se desarrolla la propuesta del Proyecto Integral. En tanto asignatura central en la formación de Trabajo Social, que procura producir un conjunto de prácticas interdisciplinarias entre actores universitarios y

actores institucionales y sociales que colaboren en el desarrollo de la reflexión acerca de los cambios en las orientaciones de los programas sociales referidos a niños, niñas y adolescentes, así como con la identificación de las necesidades emergentes, con énfasis en las prácticas de los equipos de trabajo y los efectos sobre la población destinataria.

En definitiva, en acuerdo con la conceptualización de extensión universitaria, asumida por la UDELAR, se trata de propiciar procesos que promuevan formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (UDELAR, 2010). Para ello, resulta imprescindible concebir una producción de conocimientos en clave de coproducción y diálogo de saberes entre el conjunto de los actores involucrados. Así concebida la extensión, la formación docente resulta imprescindible, pero, como observa Tommasino (2022), no en el sentido de que se promuevan “docentes especialistas en extensión”, sino que las distintas disciplinas incorporen esta práctica de manera amplia y sistemática en sus cuerpos docentes responsables de acompañar la formación estudiantil (p. 32).

Particularmente, la experiencia de participación en la Plataforma posibilita la circulación e intercambio de saberes, en aras de la construcción de una propuesta programática acerca de los derechos de las infancias y adolescencias, que persigue el propósito de impactar en la agenda pública del país. El recurrente cuadro de problemas que afecta la vida de niños, niñas y adolescentes en Uruguay exige el estudio, la comprensión y la búsqueda de soluciones de temas que, como este, ostentan relevancia académica y social (Calce *et al.*, 2021). Atender este cuadro problemático supone reconocer lo “indisciplinado” de cada problema y, por ende, apelar a la búsqueda de los diálogos multidisciplinarios, y colectivos entre comunidad, instituciones y ámbito académico (Tomassino y Rodríguez, 2011).

Múltiples producciones nacionales han evidenciado el actual escenario restrictivo en materia de protección social, que, a su vez, se acompaña de un recurrente énfasis punitivista, en una coyuntura que evidencia el persistente incremento de la

pobreza, las crecientes expresiones de violencias y la profundización de las dificultades que de manera sostenida viene exponiendo el sistema educativo, en relación a niños, niñas y adolescentes (Carballo *et al.*, 2021).

En este sentido, cabe destacar en la experiencia de Plataforma la inclusión de la perspectiva de quienes hoy son desplazados sistemáticamente de los derechos de ciudadanía, y resultan cercados por estrategias punitivistas. La voz de niños, niñas y adolescentes ha sido históricamente invisibilizada o desplazada por construcciones adultocéntricas no siempre situadas, de manera pertinente, en los problemas de las infancias y adolescencias. Por ello, la participación no es sólo un principio fundamental de la CDN, sino también un proceso de formación de ciudadanía y de fortalecimiento de la democracia, a través del ejercicio del derecho de participación de niños, niñas y adolescentes, en tanto consolida elementos constitutivos de la convivencia democrática, tales como el respeto mutuo y la inclusión de los otros con sus coincidencias y divergencias.

Al respecto de estas consideraciones, las estudiantes participantes en la experiencia de PIAs destacan el papel activo y protagónico de niños, niñas y adolescentes en la Semana de los Derechos y, al mismo tiempo, valoran la importancia de crear espacios en los que las actividades cuenten con propuestas lúdicas, habilitadoras de la palabra, cuidadas y afectuosas. Particularmente una estudiante destaca —como su “principal recuerdo”— el encuentro en el desarrollo de la semana, con niños y niñas vinculados al Club de Niños donde realizaba la práctica preprofesional. En el encuentro se conjuga la sorpresa y la alegría por reconocerse y ser parte de un mismo espacio y propuesta. En definitiva, parecería ser que algo de lo común se pone en juego a partir de la convivencia en un mismo tiempo y espacio, en el marco de una actividad convocante.

Referencias bibliográficas

- Cafaro, L.; Calce, C.; Carballo, Y.; Leopold, S.; Machado, G.; Pérez, D. (2021). Cambios en curso: pandemia, formación en Trabajo Social y nuevas orientaciones en políticas públicas en el campo de la infancia y adolescencia. En: *Contexto 2020. Diálogo de saberes desde el Trabajo Social*, pp. 145-149. Montevideo: Departamento de Trabajo Social, FCS-UDELAR.
- Calce, C.; Cafaro, L.; Carballo, Y.; Leopold, S.; Pérez, D.; Silva, C. (2021). Formación integral en Trabajo Social y diálogo interdisciplinario. En: *Ciencias Sociales y Extensión Universitaria: Aportes para el debate*. Volumen 2, pp. 137-149. Montevideo: Unidad de Extensión, fCS-UDELAR.
- Carballo, Y.; Cafaro, L.; Calce, C.; Leopold, S.; Machado, G.; Pérez, D.; Silva, C. (2021). Infancias y adolescencias en tiempos de pandemia: más desigualdad, menos protección social y recurrente punitivismo, pp. 213-221. *Derechos humanos en Uruguay. Informe 2021*. Montevideo: Servicio Paz y Justicia (SERPAJ).
- Etchebehere, C. (2014). La extensión en Ciencias Sociales: trayectorias, debates y desafíos. En: Ferrigno, F.; Fry, M.; López, M.; Marssani, A.; Rieiro, A. (comps.). *Ciencias Sociales y extensión universitaria*, pp. 15-44. Montevideo: Unidad de Extensión, FCS-UDELAR.
- Tommasino, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En: Parentelli, V. (coord.) *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas*, pp 15-37). Montevideo: APEX, CENUR Litoral Norte, Extensión Unidad Regional, UDELAR.
- Tommasino, H. (2008). Programas integrales: un camino hacia la construcción de la Segunda Reforma Universitaria. En: Aznares, L. et al. (comp.). *Programa Integral Metropolitano. De Formaciones in-disciplinadas*, pp.17-18). Montevideo: UDELAR.
- Tommasino, H; Rodríguez, N. (2011). Integralidad: tensiones y perspectivas. *Cuadernos de Extensión*, 1, pp. 19-42.
- UDELAR (2010). *Hacia la reforma universitaria. Fascículo 10: La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Rectorado de la UDELAR.

La publicación periódica “Ciencias Sociales y Extensión Universitaria. Aportes para el debate”, se ha consolidado como una línea prioritaria de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM).

Busca estimular la sistematización y generación de conocimiento a partir de diversas experiencias integrales desarrolladas por la Facultad de Ciencias Sociales, en conjunto con los múltiples actores con los que se vincula. Integra también, aportes de diversos ámbitos de la Universidad y de referentes de la región.

En esta oportunidad se pone foco en las contribuciones de las metodologías participativas orientadas al diálogo de saberes, la investigación-acción participativa y la educación popular, para el desarrollo de la extensión universitaria.

La publicación sintetiza, aunque no agota, los esfuerzos de buena parte de la comunidad educativa de FCS por hacer verbo la intención declarada de una Universidad abierta, en continuo relacionamiento con los territorios, sujetos y problemáticas de su tiempo.



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY



UE
Unidad de Extensión
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ISBN 978-9915-43-025-6



9 789915 430256