

Apuntes para la acción IV

Sistematización de experiencias de extensión universitaria



Apuntes para la acción IV
Sistematización de experiencias de
extensión universitaria

Compiladoras:

Leticia Berrutti y María Cabo

Corrección de Estilo y texto por Índice Grupo Editorial:

Martha Borges

Foto de Tapa:

Archivo Programa Integral Metropolitano

Diseño:

Sebastián Hernández

ISBN: 978-9974-0-1318-6

I^a edición Montevideo, 2015



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



extensión
Universidad de la República

Extensión Libros.

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades
en el Medio (CSEAM)

Brandzen 1956, apto 201

11200 Montevideo, Uruguay

tel.: (598) 2409 0286 y 2402 5427

fax.: (598) 24083122

editorial@extension.edu.uy

www.extension.edu.uy

 **Copyleft**

 Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

 **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor/a, editorial, año).

 **No comercial:** se permite la utilización de esta obra con fines no comerciales.

 **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** sólo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante.

Apuntes para la acción IV
Sistematización de experiencias de
extensión universitaria

Sumario

Prólogo

La Sistematización

Pilar Ubilla

Introducción

Leticia Berrutti, María Cabo

Sintonizando experiencias:

la relación Universidad – Comunidad.

Una mirada desde la práctica de estudiantes de Educación Física en Santa Catalina.

Líber Benítez, Ruben Bouza, Valeria Cavalli, Jorge Rettich , Rafael Vairo

Diálogos en el liceo:

aborto y nuevo contexto legal desde una experiencia de sistematización con jóvenes.

Emilia Calisto Echeveste, Valentina Gómez Sónora

Prácticas Lúdicas y Espacio Público:

Sistematización de la experiencia desarrollada en los barrios

El Monarca y La Rinconada en los años 2012 y 2013.

Martín Caldeiro, Nicolás Geymonat, Mariana Lema, Rodrigo Píriz , Camilo Rodríguez

El Taller de promoción de salud mental para familiares –

cuidadoras de personas con demencia.

Robert Pérez, Luis Acosta y César Valdéz

Prólogo

La Sistematización

“La sistematización de experiencias no es una metodología unitaria y homogénea. Desde su emergencia han coexistido conflictivamente diferentes maneras de entenderla, así como razones para justificarla y perspectivas epistemológicas desde las cuales fundamentarla; de igual forma son múltiples las maneras de operativizarla metodológicamente. La sistematización es hoy un campo intelectual, autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas; ello se evidencia en la existencia de redes y programas permanentes, en la proliferación de publicaciones especializadas, de parte de grupos e instituciones que desean sistematizar sus prácticas y experiencias.”

Alfonso Torres¹

La sistematización a medida que se desarrolla ha venido construyendo un campo propio derivado de las prácticas que hacen el camino para convertirse en experiencias y por lo tanto con su conceptualización, sus epistemologías, sus metodologías, sus dispositivos, y acumulado. Allí concurren hoy grupos populares, movimientos sociales, los prácticos en la acción, las profesiones de intervención y ayuda y, en este tiempo, muchas de las profesiones técnicas pragmáticas que requieren explicitar su teoría. Por ello, el concebir diferentes tipos de acciones, permite reconocer la práctica como fuente de saber y conocimiento, lo que ha llevado en el último tiempo a ir perfeccionando las metodologías que hacen posible el paso hacia una enunciación categorial rigurosa que permite encontrar esa reflexividad crítica en la acción, mostrando la riqueza de los procesos que van más allá de los resultados.

La consolidación de la propuesta investigativa de sistematización ha llevado en el último período no sólo a encontrar sus productos conceptuales visibles en libros, vídeos, cartillas que circulan como producción en muchos lugares, sino que muestra una perspectiva metodológica plural, en cuanto han emergido diferentes entendimientos y enfoques, mostrando un campo fértil de debate en la riqueza epistemológica subyacente a esta diversidad conceptual.

No vamos a entrar en el corazón del conocimiento que se ha construido en la episteme occidental y, más cercano, en lo que se ha denominado como conocimiento de la modernidad, el que inaugura el llamado conocimiento científico desde el cual se le ha dado forma en Occidente al conocimiento y, a partir de él se ha categorizado la existencia de una serie de saberes menores que no cumplen los requisitos de éste. Sólo diremos que la sistematización de experiencias que hoy se presentan significa entrar en una discusión con la manera en que se ha construido el conocimiento en Occidente y los adjetivos que lo han constituido como *EL* Conocimiento.

¹ Torres, A.; Mendoza, N. C. La sistematización de experiencias en educación popular. En: Cendales, L.; Muñoz, J; Mejía, M. R. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá. Desde abajo. 2013. P. 155.

Con los desarrollos planteados hoy, y con la emergencia de infinidad de profesiones que a lo largo del siglo XX fueron encontrando en su práctica procesos de intervención que requerían ser reflexionados y fundamentados, así como en algunos casos explicar sus logros o dificultades, se ha ido encontrando en ellas al intervenir en comunidades muy precisas, un resquebrajamiento y también un cuestionamiento al dominio único de producción de conocimientos de la ciencia moderna. Y en ese sentido, comienza una revaloración de formas de conocer y de los sujetos del conocimiento, una problematización, en la cual se incluyen los saberes, los sujetos de la acción, los conocimientos locales, mostrando que la *intervención* es un *espacio de acción*, de relaciones, y un *campo de saber* que es susceptible de organizarse desde una perspectiva racional y cognitiva, lo que significa la necesidad de captar una serie de tramas complejas que se mueven a su interior y le dan unidad y sentido en su práctica.

Esta discusión ha permitido hacerse la pregunta sobre cuál es el lugar de la práctica y la necesidad de construir un status en ella que haga posible que la praxis, los procesos de intervención social y los saberes locales y populares sean tematizados y organizados como saberes que empoderan a quienes realizan la acción, en cuanto los coloca en la doble relación del saber hacer y el saber qué se hace, desde dónde se hace y para qué, y una unidad mayor de lo humano, hacer, sentir, pensar, valorar. En esta perspectiva, se reconoce que en estos tres procesos (*prácticas locales y populares, intervenciones clásicas o procesos de mediación y saberes locales-populares*) hay saberes que existen, se crean, se reproducen socialmente y operan como reguladores en los ámbitos de acción humana y, en ese sentido tienen referentes éticos y valorativos que los colocan en esos contextos de acción.

Por eso ha existido- sobre todo a finales de los años 80 y comienzos de los 90- un intento por desentrañar estos tipos de saberes que, para poder darle forma significa reconocerlos epistemológicamente vivos y requieren, en el diálogo con el llamado conocimiento universal, construir argumentos para enfrentar el paradigma positivista y su fatídico determinismo de que la ciencia produce conocimiento y la práctica sólo lo aplica. Es así que diferentes autores hacen propuestas sugestivas sobre cómo hay una teoría subyacente a la acción que sólo puede ser vista si se rompe esa forma de mirar propia del conocimiento en su versión académica, y ello significa colocarse epistemológicamente en otro lugar para poder hacerlo.²

Por ello la práctica emerge como un lugar en el cual los saberes están en la acción, pero también como un lugar de creación de saberes. Su forma de existir no es sólo la de un lugar en el cual se hacen adaptaciones, adecuaciones o aplicaciones del conocimiento aprendido. En muchas ocasiones esos saberes de acción son de origen científico y son readecuados, reorganizados, reformulados y transformados por la misma práctica. En ese sentido, la sistematización, al partir de la práctica, reconoce ésta como el lugar donde la diversidad se manifiesta y pugna por su explicitación en la dimensión del saber, no como una forma menor del conocimiento, sino como otra manifestación de la realidad.

2 Bourdieu, P. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris. Seuil. 1994. Barbier, Jean-Marie. (Direct.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. Presses Universitaires de France. 1996.

Estos saberes de práctica se gestan y desarrollan desde una lógica de acción, vistos como la inclinación y la potencia existente en este actor de práctica para encontrar el saber que fundamenta aquello que hace; esto le significa no sólo poder colocar en la esfera de la razón los criterios desde donde hace su trabajo o explica su descripción, sino tener la capacidad también de dar cuenta de ese saber que construye ese nudo de relaciones, aquello que hace dándole un contenido en la esfera de la teoría.

Este nudo de relaciones como un entramado social, es el que necesita ser teorizado, formalizado y, si es necesario, puesto en relación con el conocimiento preexistente, el cual permite dar cuenta de la manera cómo esa práctica adquiere también un status de saber que se relaciona con los acumulados del conocimiento disciplinario, y es capaz de establecer un proceso en el cual el conocimiento que se genera desde la práctica misma, rompe el umbral de esos acumulados disciplinarios, dando forma a hibridaciones culturales que hacen visible cómo las identidades del conocimiento y el saber se constituyen social y culturalmente.

El reconocimiento de que en la praxis humana en los procesos de intervención o mediación social y en los saberes locales y populares existen saberes preexistentes a la práctica pero también se crean a partir de la organización y acción que se realiza en ella. Al reconocerlo se visibiliza el flujo de relaciones que lo autoconstituyen, el nudo de relaciones que quieren ser conceptualizadas. Por eso, en esa doble instancia acción práctica-nudo de relaciones, está el entramado que permite descubrir la naturaleza local y contextualizada en la cual opera la práctica.

Una de las características que hacen presentes esta forma, es que son saberes epistemológicamente vivos, contruidos por los grupos que hacen su vida en el sistema de mediaciones y relaciones sociales que constituyen, orientados por finalidades, con sistemas de autoconstitución en la interacción de los actores en el mundo. En muchas ocasiones dependen de la experiencia entendida como práctica reflexionada del sujeto que lleva adelante la misma, aspectos que hacen de este saber uno complejo, específico, en ocasiones innovador, pero en algunos casos, exento de reflexión.

Es ahí donde está el nudo, porque no es la reflexión que viene de fuera la que lo constituye. Es la capacidad de dinamizar la potencia de los actores a su interior³ para dar cuenta de esos sentidos, de esas finalidades, que están presentes en la acción misma. Es allí donde despunta otra forma de lo teórico, que permite autoconstituir estos sistemas desde un proceso de autoconocimiento y reflexión.

Tomando a Óscar Jara como gran educador popular y referente inevitable de la sistematización de experiencias (al cual le debo lo poco que he aprehendido del tema), nos aventuramos a afirmar que:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, permite extraer sus enseñanzas, descubriendo y explicitando la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron en dicho proceso, cómo se relacionan entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

3 Sería éste el sentido más profundo para recuperar desde la idea de biopoder la integralidad y la unidad del trabajo inmaterial y el trabajo material (mano-mente). Para una ampliación del tema en educación, remito a mi texto "Las pedagogías de la resistencia". En: *Le monde diplomatique*. Año VIII. Agosto, 2009.

Esta afirmación básica, contiene sintéticamente, varias afirmaciones particulares:

- Define la sistematización como **interpretación crítica**, como el resultado de todo un esfuerzo para comprender el sentido de las experiencias, tomando distancia de ella.
- Señala que esa interpretación sólo es posible, si previamente se **ordenó y reconstruyó** el proceso vivido en las experiencias.
- Es una interpretación que se caracteriza por descubrir la **lógica** que conduce el proceso, así como los factores que intervienen y las relaciones entre ellos. A partir de estas afirmaciones centrales, podemos incluir otras características importantes de la sistematización:
- La sistematización de una experiencia **produce un nuevo conocimiento**, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, que una vez que posibilita su comprensión, lleva a trascenderla, a ir más allá de la misma. En esa forma, nos permite abstraer lo que estamos haciendo en cada caso particular y encontrar un terreno fértil donde la generalización, es posible.
- La sistematización, al reconstruir el proceso de la práctica, al identificar sus elementos, al clasificarlos y ordenarlos, nos permite **objetivar lo vivido**, hacer una “parada” para tomar distancia de lo que experimentamos vivencialmente y convertir así, la experiencia propia en objeto de estudio e interpretación teórica, al mismo tiempo que en objeto de transformación.
- La sistematización **pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas** que surgieron en el transcurso de la experiencia. Así explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso. Al sistematizar, las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre su experiencia, descubren lo que aún no saben sobre ella y también, se rebela lo que ‘aún no sabían que ya sabían.’
- Al sistematizar no sólo se atiende a los acontecimientos, a los comportamientos y a su desarrollo, sino **a las interpretaciones** que las personas tienen de ellos. Se crea entonces un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas.

Pilar Ubilla

Introducción

En esta oportunidad, tenemos el agrado de dar introducción a la cuarta edición del ciclo de publicaciones al que hemos denominado “Apuntes para la acción”. Estos nuevos “apuntes” reflejan el transcurso de equipos de docentes y estudiantes universitarios que han transitado por la experiencia de sistematizar sus prácticas de extensión universitaria. Prácticas que buscan ser genuinamente integrales, dando cuenta de la diversidad de hacer, pensar y sentir en el vínculo de la universidad con su medio.

En este sentido, compartimos la búsqueda por develar los *misterios de la práctica* a través de un proceso de *sinceramiento* con ella misma y sus protagonistas. La sistematización en tanto proceso de investigación de nuestras prácticas, orientado a través de una específica metodología esencialmente dialéctica, permite, como señala Pilar Ubilla en el prólogo del presente texto, “*descubrir la naturaleza local y contextualizada en la cual opera la práctica.*”

Pero este proceso complejo y desafiante por naturaleza necesita de tiempos y espacios, colectivos e individuales, para producir desde y para la práctica. Un tiempo y espacio que necesariamente debe hacerse en diálogo permanente con los “Otros”⁴, sujetos que trascienden el hacer y pensar universitarios. Podemos decir que es una de las grandes fortalezas y riquezas de esta metodología. Tal como señala Gramsci, habilita la articulación entre el “sentir”, “saber” y “comprender”.

“El elemento popular ‘siente’ pero no siempre ‘comprende y sabe’. El elemento intelectual ‘sabe’, pero no comprende o, particularmente, ‘siente’. Los dos extremos son, por lo tanto, la posición ciega y el sectarismo por la otra. No se hace política-historia sin esta pasión, sin esta vinculación sentimental entre intelectuales y pueblo-nación”. (Gramsci, 1987)

Es por eso que, desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, específicamente desde el Eje de Sistematización de Experiencias del Programa de Formación, reafirmamos la necesidad de buscar y darnos esos tiempos y espacios para la reflexión colectiva, para el sinceramiento y aprendizaje grupal, para la comprensión y mejoramiento de nuestras prácticas con quienes trabajamos.

Como señaláramos entonces, descubrir la naturaleza localizada de nuestras experiencias tiene el fundamental objetivo de transformarlas, de mejorarlas desde lo más humano que las caracteriza. Es reconocer errores, conflictos, para superarlos, identificando aprendizajes que nos permitan volver a la práctica desde otro lugar.

En este Cuaderno presentaremos cuatro artículos, resultado de las experiencias que fueron financiadas por el SCEAM, en el año 2014 y compartieron el Espacio de

4 Otro, al decir de Meirieu evoca “una libertad que está en juego, una persona que osa, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por sí misma, sin limitarse a lo que dicta la presión social, el miedo al más fuerte o al más influyente (...). El otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad. Por ello el Otro es alguien que se escapa a todo poder y, especialmente, a “mi poder” sobre él (...), el Otro en otras palabras es alguien a quien puedo encontrar, en el sentido propio del término.” En: Meirieu, P.; “La opción de educar. Ética y Pedagogía”. Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona; 2001, pág 10.

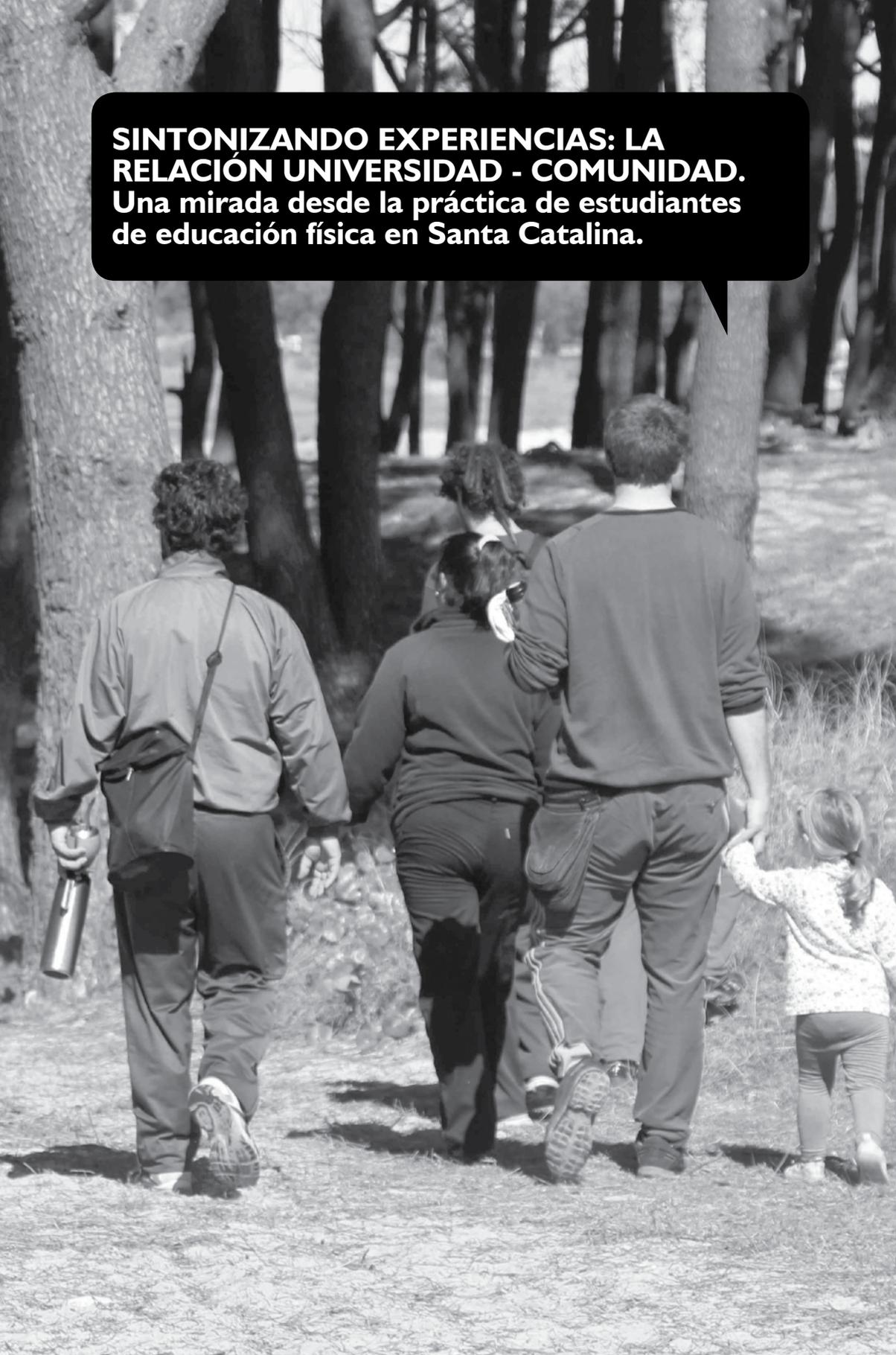
Formación en sistematización de experiencias que se desarrolla desde el Eje de Sistematización de Experiencias del Programa de Formación en Extensión del SCEAM.

Estos “apuntes” corresponden a experiencias diversas, conformadas por varios servicios universitarios, vinculadas a comunidades y colectivos distintos, que le imprimen una especial particularidad que enriquece las experiencias y la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- » GRAMSCI, A. (1987) Educación y Sociedad. 3ª Edición. Editorial Tare, Perú, (presentación y selección: Francis Guibal)
- » MEIRIEU, P. (2001) La opción de educar. Ética y Pedagogía. Ediciones Octaedro S.L., Barcelona, España.

**SINTONIZANDO EXPERIENCIAS: LA
RELACIÓN UNIVERSIDAD - COMUNIDAD.
Una mirada desde la práctica de estudiantes
de educación física en Santa Catalina.**



SINTONIZANDO EXPERIENCIAS: LA RELACIÓN UNIVERSIDAD - COMUNIDAD. UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SANTA CATALINA.

Liber Benítez⁵, Ruben Bouza⁶, Valeria Cavalli⁷, Jorge Rettich⁸, Rafael Vairo⁹

I Introducción

La experiencia sistematizada intenta recoger el proceso que se visualiza desde la Práctica Docente II (en adelante PDC) del Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), en relación al diálogo Universidad - Comunidad en el barrio Santa Catalina. En este marco, desde el año 2007, surgen diferentes proyectos que tienen gran potencial generando diversos procesos de aprendizaje y de enseñanza que, desde su recuperación son el punto de partida de la reflexión y el análisis.

La PDC se desarrolla con la finalidad de generar espacios de encuentro que posibiliten aprendizajes no sólo desde los denominados saberes académicos, sino también de las formas de trabajo y el contexto político – social que ello implica, así como del saber que poseen los actores comunitarios. La importancia entonces de la presencia y participación activa del Programa de Aprendizaje y Extensión (APEX-Cerro) y los actores comunitarios en este proceso de sistematización queda fundamentada desde la forma de trabajo que se propone en territorio. En el presente artículo se propone (en un primer momento) una descripción de los objetivos y la metodología que el grupo llevó adelante para el proceso de sistematización. En un segundo momento se propone la caracterización de la experiencia a ser sistematizada, ubicándola en el tiempo y el espacio; dentro de ella una breve descripción de los procesos que fueron base de esa experiencia, para cerrar luego, con el análisis y aprendizajes que brinda la misma.

Palabras clave: Comunidad - Integralidad – Participación

2 Objeto de la sistematización

El proceso de diálogo de la Práctica Docente II del ISEF en Santa Catalina, en conjunto con el Espacio de Gestión del Parque Público Punta Yeguas (EGPPPY) y la trama que se va construyendo a partir de la misma con participación de niños, jóvenes y adultos del barrio, entre los años 2007 y 2013.

5 Licenciado en Educación Física, docente del ISEF.

6 Profesor de Educación Física, docente del ISEF.

7 Licenciada en Psicología, docente de Equipo Barrial Operativo Santa Catalina-Apex Cerro.

8 Licenciado en Educación Física, docente del ISEF.

9 Licenciado en Nutrición, docente de Equipo Barrial Operativo Santa Catalina-Apex Cerro.

2.1 Objetivos.

- Re-crear el diálogo UdelaR-Comunidad, analizando colectivamente las experiencias transitadas.
- Producir conocimiento a partir de la sistematización de las prácticas integrales visualizadas en la experiencia.
- Visualizar las reflexiones, las nuevas construcciones colectivas y los usos de los espacios públicos a partir del diálogo de saberes en las experiencias a sistematizar.

2.2 Ejes.

Los dos ejes para la sistematización fueron el *diálogo Universidad-Comunidad y los espacios públicos como espacios de aula*.

2.3 Conformación del equipo de trabajo.

El equipo inicial estuvo conformado por dos estudiantes y los docentes orientadores de la PDC del año 2014 desde su proceso actual en el barrio. El equipo de docentes es el que sostiene el proceso local año a año (tres docentes forman el equipo de este proyecto); el grupo de docentes del Equipo Barrial Operativo¹⁰ del Programa APEX-Cerro, asignados al barrio Santa Catalina (EBO Santa Catalina); un integrante de la Cooperativa MAR – IT¹¹ y un integrante del Grupo Pro Parque¹².

Estas dos últimas organizaciones integran además el EGPPPY.¹³

La conformación integrada del equipo de trabajo, viabiliza y enriquece la propuesta como una herramienta potenciadora de aprendizajes en las formas de hacer y gestionar las acciones locales de forma articulada. El impacto del proceso de sistematización pretende ser punto de partida de reflexiones y nuevas construcciones en conjunto con la comunidad. Vale destacar que el trabajo realizado por el equipo docente de la PDC del ISEF- en estrecha relación con el programa APEX por intermedio del EBO Santa Catalina-, permitió dar continuidad a la experiencia.

A los efectos del siguiente trabajo se conformó un equipo motor conformado por los docentes: Ruben Bouza y Liber Benítez por la PDC – ISEF, y Rafael Vairo y Valeria

10 Constituye la dirección local del Programa APEX. Los EBO son el facilitador a través del cual se territorializan los objetivos del Programa a partir del vínculo cotidiano con el territorio y sus actores (organizaciones comunitarias, instituciones de base territorial y vecinos referentes), contribuyendo a la planificación estratégica de la inserción de estudiantes y docentes universitarios en el territorio.

11 La cooperativa MAR IT, contratada por la IMM a expensas de la evaluación del EGPPPY, está integrada por vecinos de Santa Catalina. Tiene por tarea el mantenimiento del parque y se involucra además en la gestión del Parque, planificación y desarrollo como espacio público, educativo y cultural.

12 El Grupo Pro Parque, colectivo de vecinos que en el año 2002 se movilizó junto a la escuela N° 309, para detener la explotación por parte de una arenera, del predio privado de 113 hectáreas contiguo al barrio Santa Catalina que tenía un uso recreativo por tener acceso a dos playas y un variado monte nativo. Luego de la clausura de la arenera el predio fue comprado en remate judicial por la IMM y este grupo promovió la instalación del EGPPPY para la co-gestión del mismo y su transformación en parque.

13 El EGPPPY es un espacio colectivo de toma de decisiones respecto al uso, gestión y proyección de dicho parque. Está integrado por vecinos de distintos lugares de Montevideo, organizaciones locales, técnicos, académicos y el coordinador del parque de la IMM. El funcionamiento del espacio se da a través de la co-gestión pública, teniendo por finalidad no sólo la gestión del parque, sino el sentido de construir formas de ejercicio de ciudadanía que trasciendan los criterios característicos de la democracia representativa.

Cavalli por el EBO Santa Catalina del Programa APEX. Este equipo motor fue el que mantuvo contacto directo con los diferentes actores que llevaron a cabo parte de la experiencia sistematizada y quienes dinamizaron la tarea para cumplir con los tiempos propuestos por la Universidad.

2.4 Aspectos metodológicos.

Para la reconstrucción histórica, recuperación de experiencias y sistematización de los aprendizajes, se propuso el análisis de trabajos realizados por los estudiantes de la PDC del ISEF, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Sociales, además de boletines, actas, relatos escritos publicados y planes de manejo del Parque Público Punta Yeguas (PPPY), en la medida que aparecían mencionados en los primeros. A partir de estos documentos se elaboraron cuadros (matrices) que permitieran un mejor análisis relacional de los documentos utilizados.

Uno de los elementos centrales para la recuperación fue el encuentro-recorrida por lugares del barrio en los que se ha desarrollado la experiencia. Esta instancia se efectuó con estudiantes, vecinos de diversas edades y docentes que participaron de los diferentes procesos, realizándose filmación en video y grabación de sonido.

Se construyó además una línea de tiempo para la identificación, registro y visualización de actores, procesos, experiencias e hitos en su contexto tiempo - espacial y comunitario, que permitió confeccionar una ficha de recolección de aprendizajes a partir de fotos y preguntas disparadoras aplicadas con distintos actores involucrados en los procesos.

Para la confección del artículo, el grupo motor dispuso de espacios presenciales y virtuales de intercambio, reflexión y análisis colectivo.

3 Caracterización de la experiencia de extensión sistematizada

3.1 Acerca de la Práctica Docente II, sus vínculos y articulaciones.

La Práctica Docente II, tiene sus antecedentes en el plan de estudios 1992, asignándosele en el plan de estudios 2004 mayor relevancia, multiplicando su carga horaria, generando un equipo docente, colocándola como una de las dos prácticas del plan de estudios. La experiencia a sistematizar se enmarca en el diálogo entre la UdelaR y el barrio Santa Catalina, ubicado al oeste de Montevideo, Municipio A, Centro Comunal Zonal 17.

Dicha práctica se desarrolla en el campo de trabajo con la comunidad, por lo que en los hechos se comenzó a llamar Práctica Docente Comunitaria. Se entiende necesario que, los y las estudiantes realicen una experiencia en un campo diferente al que desarrollan previamente en la carrera. La PDC propone facilitar el aprendizaje de nuevos modos de hacer que estarán atravesados por una metodología de participación y comprensión del entramado complejo que significa la comunidad; intentando analizar y reflexionar junto con el marco teórico conceptual propuesto que, a su vez se reconstruye y resignifica en el diálogo con los actores locales.

En este sentido se desplegaron diferentes proyectos sobre los cuales se ha venido trabajando con otros actores universitarios, como los estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología, Escuela de Nutrición, Facultad de Ciencia Sociales y Facultad de Medicina, coordinando esta tarea con el Equipo Barrial Operativo de Santa Catalina del Programa APEX- Cerro, promoviendo e intentando profundizar continuamente el diálogo de saberes con la comunidad.

Se trabaja junto al EGPPPY¹⁴ en la co-gestión del parque entre vecinos, la Intendencia e instituciones interesadas, hacia la apropiación del mismo en forma saludable, educativa y cuidado del medio ambiente. En este proceso, se han desarrollado actividades recreativas y deportivas con todos los grupos etarios, planificaciones participativas para realizar el plan de manejo del parque y sostener la gestión asociada, integrando los plenarios mensuales donde se toman las decisiones y definen políticas. (Bouza, R ; Rettich, J., 2008). Esta relación surge, por un lado, a partir del vínculo iniciado en la década del 90 cuando el programa APEX-Cerro comienza a articular con los vecinos de la zona; y por otro, cuando desde el año 2000 un grupo de vecinos comienzan a luchar por la defensa de su territorio creando proyectos de resignificación de sus espacios públicos. En este marco, la educación física primero y las prácticas docentes del ISEF desde 2007, aparecen como actores interesados y pertinentes para la co-creación de un espacio público alternativo, cogestionado, en el cual la enseñanza universitaria pueda desarrollarse, formando parte de un proyecto-proceso construido entre estado-sociedad-comunidad.

3.2 Breve descripción de los procesos recuperados por la experiencia.

3.2.1 Procesos generados con jóvenes del barrio Santa Catalina.

El trabajo con los jóvenes del barrio Santa Catalina aparece en los registros desde el año 2007. Integrantes del primer espacio de jóvenes en ese año, venían trabajando en relación al proceso de resistencia y organización del predio que se conforma a partir del año 2006 como parque público.

El trabajo se desarrolló desde la dimensión educativa-cultural-recreativa, acordada en el primer Plan de Manejo elaborado en 2006 por el EGPPPY, donde se identificaba como uno de los problemas, la falta de participación con diversidad de actores y, en lo referido a los jóvenes se marcaba la falta de canales que viabilizaran su habilitación y articulación. Este problema identificado en el Plan de Manejo del Parque 2006 se explica en parte, porque hay una concepción de los jóvenes que inhabilita verlos como actores participantes (Bidegain et al., 2007). En el documento al que hacemos referencia aparece también la valoración del EBO de Santa Catalina como un actor muy favorable hacia el proceso de conformación de un parque público, y la Escuela N° 309 como un actor fundamental para la convocatoria en el trabajo con jóvenes.

¹⁴ El EGPPPY es un espacio de gestión asociada entre vecinos, instituciones y la Intendencia de Montevideo y, según se describe en su Plan de Manejo, "es un espacio abierto a todos los vecinos, instituciones, organizaciones sociales, funcionarios, que deseen participar en la gestión del Parque" (Bidegain et al., 2007, p. 6) entre ellas la Universidad de la República.

Maestras, profesores y vecinos participantes del EGPPPY, a partir del Plan de Manejo 2006 visualizan la importancia del trabajo con jóvenes del barrio e influyen en la conformación del Espacio con la PDC del ISEF, concretando sus primeras experiencias como práctica docente anual de educación física con los mismos. En esta perspectiva de trabajo surge como eje la utilización de los espacios públicos, que sin explicitarse en sus inicios, impacta sobre la convivencia en el barrio; sobre todo evidenciando la necesidad de diálogo intergeneracional, manifiesta en los conflictos por la utilización de espacios como la terminal de ómnibus, calles, centro cultural, cancha de fútbol (Arioli et al., 2009) .

El proceso generado con el grupo hacia el año 2009 permite abordar la convivencia en el espacio público como un eje claro de trabajo en los procesos comunitarios. En este sentido el vínculo con los jóvenes, desde el espacio conformado (donde intervienen diferentes servicios universitarios a partir de la articulación del ISEF con el EBO de Santa Catalina), toma particular importancia. A partir del trabajo de los estudiantes de Psicología y de Trabajo Social en el año 2010 (Gamboa y Larrosa, 2010), se puede reflexionar acerca de los emergentes que involucran tanto a los adolescentes como al equipo de trabajo. Haciendo referencia al espacio de trabajo en conjunto con otros actores universitarios se plantea que:

“La diferencia con la primera fase consiste en que ya los cuestionamientos no son al interior de cada equipo disciplinar. Nos miramos a los ojos buscando respuestas entre todos. Nos miramos por primera vez y nos sostenemos en la angustia. Nos encontramos, porque ya no es Psicología, Educación Física ni Trabajo Social representados a partir de una propuesta. Ahora somos nosotros”. (Gamboa y Larrosa, 2010)

El trabajo desde la interdisciplinariedad se conjuga con el diálogo de saberes, dando lugar a una visión desde un anclaje de integralidad.

A lo largo del proceso llevado adelante con los jóvenes podemos identificar problemáticas que se pueden agrupar al menos en tres categorías. Lo referente al vínculo *entre los jóvenes del barrio, de éstos con otros grupos generacionales y en su relación con el espacio público*. Estas categorías aparecen reflejadas en los trabajos de sistematización que presentan los estudiantes de Educación Física anualmente como ejes estructurantes que construyen el sentido de la práctica en territorio.

Vinculado a ello, se identifican formas de abordaje que fueron modificándose a partir del trabajo con el barrio. Se destacan las actividades dirigidas a fomentar la circulación e interacción del grupo de jóvenes en diversos espacios públicos. En lo que respecta específicamente al encuentro con adultos del barrio, se destaca la importancia del rol desempeñado por actores que acompañaron el mismo, habilitando el establecimiento del vínculo y la construcción de demandas colectivas. La elaboración del Plan de Manejo 2009 del PPPY, los campamentos realizados en relación a temáticas de salud y las reformas de los espacios barriales, aparecen en los trabajos consultados como espacios de diálogo con tareas y propuestas lúdicas en común, que permitían visualizar tensiones y trabajar en ellas desde el respeto. (Arioli et al., 2009)

Asimismo, a la interna del grupo de jóvenes, la búsqueda de acuerdos- entre los imaginarios en relación a la educación física- fue una herramienta efectiva para pro-

mover la integración entre los participantes, a la vez que una forma de encuentro con otras agrupaciones juveniles.

3.2.2 Cooperativa MAR IT: una experiencia desde el diálogo de saberes y la construcción de procesos participativos en el espacio público.

Este proceso se centra en la formación de trabajadores de la cooperativa MAR IT en relación a la recreación y al deporte, y se lleva a cabo en el Parque Público Punta Yeguas. A partir de la sistematización realizada, lo podemos ubicar como un punto de encuentro de diferentes experiencias, posibilitando- al recuperarlo y reconstruirlo con los actores involucrados- identificar posibles líneas de acción para la producción de conocimiento.

En tanto eje propuesto por el proceso de sistematización, fue clave para dar cuenta del diálogo Universidad – Comunidad, lográndose además, visualizar la intención de conjugar y potenciar, por un lado la idea de parque educativo, que en sus inicios fue un proceso con las escuelas del barrio; y por otro, la intención de promover y resignificar los usos del parque en tanto espacio de encuentro de saberes. Este último aspecto propone aportar consideraciones respecto al segundo eje de la sistematización.

Los objetivos del proceso fueron desarrollándose en dos vertientes que dieron sentido a la presencia de estudiantes del ISEF. Por un lado se propone como un proceso que busca dar mayor presencia a las actividades lúdicas, recreativas y deportivas en el parque, y es un interés construido con los integrantes de la cooperativa en tanto se comparten y construyen herramientas que son útiles para los momentos en que la misma recibe a los diferentes grupos que lo visitan. A su vez, como proceso de concientización y visibilización del *qué y para qué* de la educación física en tanto práctica pedagógica, y su relación con la cultura y la cultura corporal del movimiento en particular. De esta manera, a partir del diálogo Universidad - Comunidad surgen estrategias intentando superar las dificultades de legitimación que históricamente ha tenido la educación física en tanto campo de conocimiento. En el primer año de experiencia el proceso propone una formación en recreación con los integrantes de la cooperativa MAR IT, aportando de esta manera a la gestión de los problemas, así como la agregación de actores definidos desde el EGPPPY, a través de prácticas corporales pertinentes, como uno de sus principales objetivos.

Esta experiencia, además de mantener una relación muy estrecha con el grupo de jóvenes, se vincula al eje propuesto en el siguiente apartado respecto a la participación en decisiones, por parte de los niños en el parque, ya que las diversas unidades de práctica circulaban por el PPPY como forma de generar instancias con la cooperativa y la puesta en juego de los conocimientos del curso.

El espacio desde su conformación, en conjunto con la cooperativa MAR IT, se propuso como punto para promover de diferentes formas el trabajo en red a nivel comunitario. Son un ejemplo de ello el vínculo de los trabajadores de la cooperativa con los vecinos del barrio y la posibilidad de articular diferentes encuentros con las distintas unidades de práctica de la PDC en el barrio y otros servicios universitarios, por medio del diálogo con el EBO Santa Catalina.

En el año 2013 dicha experiencia se retoma para poder trabajar sobre los ejes que quedaron pendientes del año anterior y aquellos que la cooperativa en conjunto con los estudiantes y docentes del ISEF y el EGPPPY, entienden son potenciadores de diferentes posibilidades de uso del espacio público. Es así que se propone el trabajo sobre los ejes deporte recreativo y espacios de juego deportivo como línea de trabajo para el año.

3.2.3 Relación espacios públicos y participación en la niñez.

El trabajo con niños desde edades comprendidas entre los 3 y los 12 años en el barrio Santa Catalina ha tenido al menos tres aristas articuladas entre sí, que se pueden evidenciar a partir de la revisión de las diferentes propuestas de la PDC. Las mismas fueron definidas en el diálogo directo con diversos actores locales, siendo el objetivo fundamental revisar de qué forma aparece la participación de la niñez en los procesos de re-significación de los espacios públicos.

Por un lado, aparecen aquellas que surgen del vínculo escuela-comunidad, profundizadas a partir del diálogo realizado con el EGPPPY y su lineamiento educativo, donde se propone el interés de generar desde 2013 espacios de “aula a cielo abierto” en el Parque Público Punta Yeguas. Este interés surge a partir de una experiencia del Parque Avellaneda (Buenos Aires, Argentina), con el que se identifica respecto a la gestión asociada y la planificación participativa entre vecinos, técnicos, profesionales y actores del Estado.

Por otro, aquellas que toman en cuenta al parque y quienes circulan por las actividades que se proponen desde el EGPPPY. En este sentido es importante destacar que se comienza a pensar el mismo como espacio educativo en el cual, quienes lo transitan pueden utilizarlo como espacio recreativo cultural. Diversas unidades de práctica tomaron como punto de anclaje el EGPPPY y desde allí la posibilidad de generar propuestas en el parque como espacio educativo.

Se generaron los “sábados recreativos” que se desarrollaban una vez por mes. Los mismos surgieron con la intención de visibilizar al parque como un espacio con propuestas educativas y de encuentro de actores barriales.

En estrecha relación a las anteriores se identifica una tercer arista vinculada a la necesidad de ampliar y profundizar el compromiso con los procesos participativos, integrando a actores comunitarios que hasta el momento estaban quedando excluidos de la participación en el barrio, entre ellos niños, niñas y sus familias, en especial aquellas simbólica y territorialmente más alejadas de algunos espacios públicos de Santa Catalina.

Se observa en este proceso que, a partir de la utilización del espacio público se puede desarrollar en él, una cultura respecto a las prácticas corporales. Cuerpo y juego fueron los conceptos que se pusieron en diálogo para trabajar el encuentro de generaciones. Habilitar entonces la palabra y poner el cuerpo en juego, como forma de participación, fue la estrategia utilizada para promover, entre otras cosas, la ruptura de límites simbólicos. El juego, así como otras expresiones culturales y artísticas (candombe, teatro, etc.) fueron dando forma a los encuentros.

4 Análisis crítico de la experiencia

4.1 Rescatando la interdisciplina y la construcción colectiva de saberes.

Se identifica que las producciones más interesantes se han concretado a través del vínculo con actores colectivos de conformación diversa -técnicos, vecinos, docentes y estudiantes universitarios- y con una práctica sostenida con la comunidad, en especial en el vínculo con el EGPPPY. Se entiende que estos espacios colectivos ofrecen un marco que contiene, orienta y otorga sentido a la inserción universitaria, pero la misma no es la condicionante para hablar de interdisciplina. Esta última se logra en este espacio de construcción colectiva no solamente por la presencia de la Universidad, sino por la presencia de sujetos formados en ella, en diálogo con los saberes que surgen desde el encuentro y la participación con los actores locales. Esto delinea una forma de trabajo donde aparecemos en el EGPPPY los sujetos con sus saberes y no saberes, permitiendo así un diálogo con fuerte participación colectiva. En este contexto la interdisciplina se conforma en el espacio de diálogo Comunidad-Universidad dando paso a la posibilidad de reconfigurar y resignificar las relaciones pedagógicas más tradicionales de la Universidad.

En este sentido, encontramos que algo primordial es el tiempo y la pertinencia para la interdisciplina. El tiempo, en tanto que la simple unión de varias disciplinas en un espacio o proceso concreto no hace a un trabajo necesariamente interdisciplinario. Podemos observar que la interdisciplina se construye en un marco de reconocimiento del otro y su campo de saber, de determinación de acuerdos para el trabajo conjunto y luego del proceso de trabajo. El tiempo es una condición necesaria, no se elige trabajar interdisciplinariamente como se puede elegir un método; es un espacio que debe ser construido entre los actores participantes y por tanto requiere de un proceso signado por lo menos, por los anteriores parámetros anotados. La pertinencia es otro aspecto a valorar; no por embanderarnos en la importancia de la interdisciplina debemos someter una disciplina a trabajar con otra en forma casi prescriptiva. El problema a ser trabajado va a sugerir la necesidad de determinadas disciplinas y más aún, de determinadas corrientes o enfoques de una disciplina. O sea, una sumatoria de disciplinas no hace un trabajo interdisciplinario; la relevancia de las disciplinas para el problema será en parte lo que determine la posibilidad del trabajo interdisciplinario. De lo contrario nos arriesgamos a caer en una suerte de eclecticismo disciplinar. Por otro lado, como dijimos anteriormente, la interdisciplina no se da solo cuando participa la Universidad, sino que profesionales de las instituciones con las que trabajamos o vecinos formados, también pueden aportar una mirada disciplinar. Esto, más allá de los saberes propios de los actores comunitarios que no necesariamente responden a una formación en tal sentido.

De este modo y retomando lo dicho al comienzo de este apartado, primero observamos a partir del trabajo en el EGPPPY, que los trabajos interdisciplinarios mejor logrados eran producto de que el problema reunía la necesidad de dichas disciplinas. De este modo, y haciendo un recorte en la sistematización al trabajo con jóvenes, podemos observar que a los estudiantes les implicó un tiempo para poder reconocerse,

(como emerge de la experiencia citada) y que los problemas emergentes de los jóvenes eran plausibles de un abordaje por estas disciplinas, donde además coincidían en el enfoque teórico-metodológico. Así, la legitimación para la ocupación de los espacios públicos, la mirada del mundo adulto, la posibilidad de salir del barrio y qué hacer para el encuentro, se convirtieron en problemas que pudieron ser abordados a través de actividades que se enriquecieron en el trabajo interdisciplinario: la organización de salidas de paseo, un baile en el centro cultural del barrio, actividades deportivas y recreativas en el PPPY, fueron planificadas en conjunto aportando los saberes de cada disciplina y en conjunto con los saberes que los jóvenes traían de cómo organizarse, información sobre los espacios, sobre los referentes barriales para conseguir las cosas necesarias, entre otros.

Así, fue significativo para los estudiantes, saberes respecto a tiempos, pertinencia, modos de articular y funcionar con otras disciplinas y actores comunitarios, como también los propios conocimientos que esas disciplinas contienen y que enriquecen las posibilidades para el resto. Para los jóvenes también fue significativo hacerse de ciertos conocimientos que las disciplinas ofrecían para sus modos, pero también fue significativo encontrarse con propuestas claras y concretas de cómo y con qué abordar los problemas planteados, reafirmando modos que ya tenían e incursionando en otros que el trabajo conjunto fue posibilitando. En este sentido, aportaron su capacidad para organizarse y su conocimiento sobre la zona, pero lo pudieron articular con mejorar las formas de diálogo, desarrollar la planificación, entender el valor de los acuerdos, aprender actividades para desarrollar y practicar, valorar su voz en tanto actores con algo para decir y capacidad para decidir, etc.

Con todo esto, el EGPPPY – desde donde surgió la necesidad del trabajo con jóvenes y que fue espacio de referencia para discutir y planificar las acciones-, representó un espacio que se transformó en aula para todos los actores. Varios saberes podemos rescatar circulando: formas de participar, de tomar decisiones, de asumir ciudadanía, de dialogar y organizarse, trabajar en grupo, conocimientos concretos respecto a elementos relacionados con la biología, la arqueología, las prácticas corporales, etc.; información sobre el barrio, la zona, entre muchos otros, fueron generando que el pasaje por este espacio de jóvenes, estudiantes, docentes, profesionales, vecinos, representara una experiencia cargada de sentido y por tanto plausible de generar aprendizajes.

Los jóvenes, los estudiantes de las tres disciplinas y todos los actores del EGPPPY, pudimos observar la construcción colectiva de la experiencia y los cambios que ello generó en la forma cómo estos actores se pararon en más ante los problemas. La ganancia en protagonismo y saber que es posible y cómo hacerlo, fueron seguramente de los principales aprendizajes rescatados por todos.

Dar cuenta de estos espacios de aula que se construyen en la comunidad y que permiten reconfigurar y resignificar estas relaciones pedagógicas, se configura en un punto de partida a futuros aprendizajes a tener en cuenta en lo relativo a la construcción de proyectos, propuestas y abordajes desde la interdisciplina.

4.2 En relación a la integralidad.

Respecto a la tarea de los docentes orientadores de la PDC y del EBO, se identifica como elemento fundamental, la inserción permanente -y en el caso de ISEF hasta precedente en relación a la propia historia de la práctica- del docente en estos espacios colectivos. La importancia radica no sólo en seguir el hilo conductor del proceso, sino fundamentalmente en la co-producción de marcos teórico- metodológicos y ético-políticos que aportan a la formación de los estudiantes universitarios que se integran al proceso; antes de concretada su integración y en paralelo a la misma, a través de los espacios curriculares de construcción de la PDC. La construcción colectiva de estos marcos recoge los saberes de los distintos actores involucrados, en un espacio donde los saberes técnicos, profesionales y disciplinares, así como las experiencias personales, se ponen en juego de acuerdo a los momentos y contextos del proceso comunitario. Es así que nos encontramos a partir de la sistematización de esta práctica con una tarea docente vinculada a las tres funciones universitarias, generando lazos y redes en la vida cotidiana de los vecinos de Santa Catalina, lo que ha permitido sostener la inserción del ISEF y de la PDC particularmente más allá de los tiempos curriculares, fortaleciendo y consolidando dicho espacio como una práctica integral sostenida y construida con la comunidad.

El reconocimiento del EBO como actor en el territorio y de los espacios de articulación territorial de Santa Catalina, permite identificar la importancia del rol que desempeñan los programas plataforma, en tanto dinamizadores de la articulación entre los actores universitarios y de éstos con los actores comunitarios: instituciones, organizaciones y vecinos. Asimismo, en su capacidad de acompañamiento a los diferentes procesos de práctica que se desarrollan en el barrio, generando una aproximación a cada uno de ellos, pero también poniendo la mirada sobre la globalidad de la inserción universitaria en el marco del proceso comunitario que se desarrolla en Santa Catalina. (Vairo, R; Martín, F, 2012)

Las características antes desarrolladas de la PDC y sus articulaciones con los actores comunitarios hacen que la Universidad comience a ser parte de la construcción en la trama comunitaria. Hemos visualizado que la Universidad que está allí hoy es una diferente a la Universidad que llega sin antecedentes, o con antecedentes pero marcada por los tiempos curriculares. Hay una significación barrial colectiva, hay reconocimiento, hay acumulación y esto la ubica en un lugar de diálogo; y al ISEF en particular, como un actor que se construye y legitima en ese proceso. Al momento de referirnos a este diálogo con la comunidad, entendemos fundamental hacer referencia al menos a dos variables ya que son punto de anclaje del presente trabajo. Por un lado, se visualiza la Educación Física *en* comunidad, en tanto sus dimensiones espacio-temporales, considerándola entonces como espacio donde desarrollar prácticas. Y por otro, al entender a la comunidad como sujeto, es que optamos por hablar de Educación Física *con* la comunidad, buscando así una relación con un otro reconocible, válido, en tanto sujeto legítimo de cambio. (Rettich, 2008)

4.3 Una mirada desde el campo de la Educación Física.

Cuando hablamos de Educación Física y ante la posibilidad de una revisión crítica en relación al campo, nos posicionamos en que:

[...] el desarrollo de un cuerpo teórico de la EF que intermedie su relación con el 'medio ambiente' es nuestra tarea, o sea, de los sujetos que constituimos la EF. La autonomía pedagógica [...] necesita de investigación pedagógica, que no es una tarea meramente técnica, la cual no excluye pero que no puede ser confundida con la investigación en aprendizaje motor, en crecimiento y desarrollo, en socialización, etc., pues si bien ésta puede dar elementos para la realización de los objetivos de la EF, no puede descubrir con su auxilio el compromiso político para con los oprimidos de nuestra sociedad. (Bracht, 1996: 34)

Partimos del entendimiento de la Educación Física como práctica pedagógica que tematiza elementos de la esfera de la cultura corporal/movimiento. El tema pasa a ser en este sentido el movimiento humano con significado y sentido, adjudicado por un determinado contexto histórico-cultural. Apareciendo como objeto de estudio de la Educación Física la cultura corporal del movimiento, como construcción y no como una naturalización de aspectos de la realidad. (Bracht, 1996)

Las representaciones del cuerpo existentes en las relaciones sociales y en los procesos educativos, determinan la posición-lugar del cuerpo en la sociedad, generándose así un saber cultural aplicado al cuerpo. El cuerpo es entonces una construcción simbólica, efecto de una construcción social y cultural. Por tanto el lugar que ocupa la comunidad en este diálogo es fundamental y es parte de la toma de definiciones cuando se discute académica y políticamente. Entendida de esta manera, la Educación Física podría responder principalmente al sentido de su presencia en determinado contexto, mientras se establecen las formas con las que va a actuar en él. (Bracht, 1996)

4.4 Enclave de comunidad.

La comunidad entonces pasa a ser un espacio clave de producción y reproducción cultural para pensar en la construcción de identidad de la Educación Física. Allí se cruzan prácticas, discursos y representaciones diversas en relación al qué y al cómo de la EF que hacen al diálogo Universidad – Comunidad, esencial en la construcción de saberes colectivos que legitimen y sustenten el quehacer de la EF con la comunidad.

A partir del diálogo y el análisis realizado, hemos identificado que los espacios públicos y lo que allí sucede han devenido en los espacios pedagógicos por excelencia de la Educación Física en esta práctica comunitaria. Por lo que, los actores comunitarios son sujetos con saberes que aportan al proceso de la práctica. Podemos decir entonces que *“Los actores sociales y la realidad con la que se interactúa se transforman así en agentes educativos que aportan contenidos y formas de relacionamiento novedosas con respecto al modelo áulico tradicional, en el que sólo interactúan docentes (en el lugar del saber) y estudiantes (en el lugar de quien ignora)”*. (Tommasino, et al., 2010)

Cobra importancia determinante el *“hacer con”* y lo que se produce a partir de este punto; un aprendizaje fundamental tiene que ver con lo que identificamos como

“aprender a hacer” que resulta del diálogo de saberes que se da en el encuentro, entendido como una relación significativa en términos de aprendizajes para los sujetos involucrados. Es así que, “En estas experiencias un principio pedagógico central es el de praxis: la práctica es la fuente fundamental de la reflexión teórica, la cual –por su parte– posibilita nuevas miradas sobre la intervención, e incidirá en ella en un proceso dialéctico de retroalimentación entre la teoría y práctica. Su integración en la comprensión de la realidad y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en una perspectiva superadora de la división artificial entre teoría y práctica planteada por la enseñanza universitaria tradicional, donde la teoría reside en los libros y las clases magistrales, y la experiencia suele quedar fuera de las aulas.”(Ib. ant.)

5 Aprendizajes de la experiencia

Uno de los objetivos centrales de la propuesta de sistematización, fue visualizar el punto actual para reflexionar acerca de la creatividad y calidad de las propuestas llevadas adelante en este periodo. Esto proporcionaría elementos que aporten formas de curricularizar la extensión y la integralidad en los diferentes servicios, contribuyendo posibles puntos de encuentro al diálogo desde un enfoque interdisciplinario. En este sentido el equipo considera que la propuesta de sistematización fue herramienta potenciadora de aprendizajes en las formas de hacer y gestionar las acciones locales de manera articulada y pensada con la comunidad, así como desde los emergentes sociales, para abordar las problemáticas.

La actividad de análisis y reflexión crítica a partir de lo vivido en estos 7 años nos ha permitido visualizar desde el aquí y ahora una presencia sostenida sobre diferentes procesos, identificando y relacionando las distintas experiencias para poder así enunciarlas, comunicarlas y producir conocimiento a partir de las mismas.

A partir de las reflexiones que surgen de esta sistematización hemos identificado algunos aprendizajes destacados de nuestra experiencia:

El Rol docente involucrado y presente con y en la realidad de la comunidad.

Para una propuesta de enseñanza como la que se propone desde la PDC, es indispensable que el docente esté participando del proceso en el que se inserta el estudiante. O sea, el proyecto de extensión del docente se transforma en la base para la elaboración de la propuesta de enseñanza. Dicho proyecto se vuelve conceptualmente curricular, cuando el docente al participar del proceso lo ordena para presentar e introducir al estudiante en el mismo, acompañando el proceso a lo largo del tiempo más allá del cambio lectivo de estudiantes.

La vida cotidiana como factor determinante de la práctica comunitaria.

Para trabajar en la realidad comunitaria es necesario conocer y entender lo cotidiano de una comunidad como campo de trabajo del profesional. Significa ubicar las historias, significados, costumbres, problemas, relaciones, mitos, saberes, conflictos, redes, etc., como contenidos de trabajo de aquel profesional que pretende trabajar

con la comunidad, ya que esta no es un laboratorio donde la lógica sería limpiar todas estas variables no controlables para poder trabajar, sino trabajar con ellas.

La profesión como herramienta de la práctica comunitaria.

La elaboración del Plan de Manejo 2009 del PPPY, los campamentos realizados en relación a temáticas de salud y las reformas de los espacios barriales, aparecen en los trabajos consultados, como espacios de diálogo con tareas y propuestas lúdicas en común, que permiten visualizar tensiones y trabajar en ellas. En este sentido la profesión encuentra un significado en el trabajo con el actor comunitario. Es decir, se propone como un saber que se pone en juego y que es diferente al saber popular pero no por ello lo deja de lado. Esta diversidad de saberes- por llamarlo de alguna forma- permite posicionar la profesión como una forma de ver el trabajo en la práctica comunitaria. Y se puede visualizar a partir de los diferentes trabajos, que esta práctica se construye junto a la identidad profesional.

La importancia de la especificidad de cada una de las disciplinas en la práctica comunitaria, pero también la interdisciplina como devenir del diálogo comunitario y no sólo del diálogo universitario.

Es vital que no se desdibuje lo que cada disciplina trae, de lo contrario nos enfrentamos a una pérdida de conocimiento. A su vez, el conocimiento no está encapsulado solo en la Universidad; en las comunidades también hay un conocimiento disciplinar, ya sea por profesionales que trabajan o viven en ellas, como por el conocimiento que de ellas tienen sus habitantes. Se visualiza desde el análisis de la experiencia que, además de la relación entre actores universitarios “activos” o que en ese momento participan desde la universidad, aparecen actores con saberes académicos, populares con más o menos rigor científico pero que se ponen en diálogo para enriquecer el espacio interdisciplinar.

La extensión, el diálogo de saberes, la interdisciplina como componentes fundamentales del abordaje integral en procesos comunitarios, y la enseñanza y la producción de conocimiento como componentes inevitables que surgen en diálogo con los anteriores.

Sobre la importancia del proceso de sistematización en tanto proceso que permite visualizar la experiencia vivida, producir conocimiento a partir de la misma y orientar y facilitar nuevas experiencias y procesos comunitarios a partir del acumulado, los aprendizajes y conocimientos generados.

Si tomamos en cuenta que el desarrollo de prácticas integrales se está promoviendo y proponiendo en la UdelaR a través de diferentes estrategias para alcanzar conocimientos que pongan en juego la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes al momento de la construcción y trasmisión de conocimientos, es importante destacar el aporte que en esta línea marcó la propuesta de sistematización en lo que refiere a un punto de contacto con dichas experiencias y un documento que da cuenta que este diálogo se viene realizando. Queda entonces como registro de acciones y pro-

ducto colectivo que intenta dar cuenta de que hay diferentes formas de participar en el trabajo cotidiano junto a los actores barriales, que son posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- » ARIOLI, G.; GIMÉNEZ, M.; LEMA, A.; MENESES, D.; SERÉ, C.; ZERBONI, A. (2009) Trabajo final de la Práctica Docente II. Licenciatura en Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. Udelar. Montevideo (Inédito)
- » BIDEGAIN, V.; BOGLIACCINI, B.; MORRONI, W.; VELÁZQUEZ, O. (2007) Diseñando juntos el Parque Público Punta Yeguas. Junta Departamental de Montevideo. IMM.
- » BOUZA, R.; RETTICH, J. (2008) Una experiencia concreta de trabajo con la comunidad. En *Revista ISEF Digital N° 13* (dic. 2008). Recuperado de: www.isef.edu.uy/gestion/publicaciones/
- » BRACHT, V. (1996) Educación física y aprendizaje social. Educación física/ciencia del deporte: ¿Qué ciencia es esa? Córdoba: Vélez Sársfield.
- » Doc. " Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y actividades en el medio". (2009) Comisión Sectorial de Enseñanza - Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio - Comisión Sectorial de Investigación Científica, Udelar. Montevideo. Recuperado de: http://extension.fcien.edu.uy/archivos/CDC_RenEns_CurrExt2009_2010.pdf
- » GAMBOA, M.; LARROSA, V. (2010) Espacio colectivo para jóvenes, en una perspectiva de A.P.S. Trabajo final enmarcado dentro de la práctica de extensión universitaria realizada en el servicio de quinto ciclo de Facultad de Psicología, Udelar. Montevideo. (Inédito).
- » JAUREGUI, C.; YÁÑEZ, F. (2012) Trabajo final Práctica Docente II. Licenciatura en Educación Física. Instituto Superior de Educación Física - Udelar. Montevideo (Inédito)
- » POGGIESE, H. (1994) Metodología FLACSO de Planificación-Gestión. Planificación Participativa y Gestión Asociada. Serie Documentos e Informes de Investigación N° 163. Área Planificación y Gestión, Programa FLACSO Argentina.
- » SANTOS, B. (2010) La Universidad en el Siglo XXI. Para una Reforma Emancipadora y Democrática de la Universidad. Montevideo. Coeditado por Ed. Trilce- Extensión Libros.
- » SARACHU, G. (2012) Prácticas Integrales: Fundamento, recorridos y experiencias participativas desde la extensión universitaria. En: *Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur*. Montevideo. Edita Extensión Libros.
- » Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (2010). Extensión en Obra. Montevideo. Servicio Central de Extensión-Udelar.
- » TOMMASINO, H. et al. (2010) De la extensión a la integralidad en Udelar. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: Los Espacios de Formación Integral (1ª). Montevideo. Udelar.
- » VAIRO, R.; MARTÍN, F. (2012). Espacios de Articulación Territorial Santa Catalina. Hacia la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión. Apuntes desde el territorio. Serie Prácticas y Saberes. Montevideo. Programa. Apex-Cerro.

Fuentes

Espacio de Gestión del Parque Público Punta Yeguas (2007). *Diseñando juntos el Parque Público Punta Yeguas. Pensando el diseño y gestión participativa de parques para el nuevo Parque Público Puntas Yeguas. Primera versión del Plan de Manejo del Parque Público Punta Yeguas Elaborado en el Seminario-Taller de Planificación Participativa: 17, 18 y 19 de Noviembre de 2006 Montevideo – Uruguay*. Junta Departamental de Montevideo.

Espacio de Gestión del Parque Público Punta Yeguas (2009). *Versión preliminar – Documento de trabajo. “Reformulación y Ajuste del Plan de Manejo del Parque Público Punta Yeguas – PPPY”*. Diciembre 2009. Montevideo.

**DIÁLOGOS EN EL LICEO:
aborto y nuevo contexto legal desde una
experiencia de sistematización con jóvenes**

**TODAS LAS MUJERES
Tienen
DERECHO
a DECIDIR**

sobre su cuerpo,
proyecto de vida y
muy especialmente
a elegir si tener
hijos/as, cuándo,
cómo y con quién.

*Es deber del Estado
garantizar los medios para
que puedan hacerse efectivos
estos derechos, que han sido
reconocidos en acuerdos
internacionales y leyes
nacionales.*



DIÁLOGOS EN EL LICEO: ABORTO Y NUEVO CONTEXTO LEGAL DESDE UNA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN CON JÓVENES

Emilia Calisto Echeveste, Valentina Gómez Sñoira¹⁵

Introducción

La experiencia sistematizada está integrada por talleres sobre la Ley No. 18.987 de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), realizados en liceos públicos del interior de Uruguay entre mayo y setiembre de 2013. Los mismos formaron parte del proyecto “Maternidades y paternidades deseadas y placenteras: trabajo con adolescentes sobre aborto y nuevo contexto legal uruguayo”, de Susana Rostagnol y Serrana Mesa¹⁶ enmarcado en el Programa Género, Cuerpo y Sexualidad (GCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR). Este Programa desarrolla desde hace quince años investigaciones, instancias de formación y extensión sobre salud sexual y reproductiva, derechos sexuales y reproductivos, violencia de género, feminismo, masculinidades, prácticas sexuales y regulación de la fecundidad, entre otros.

Ante la puesta en vigor de la Ley de IVE y ciertas particularidades que esta presentó, surgió el interés de trabajar con jóvenes (*) de bachillerato con el objetivo de que pudieran conocer sus derechos en el recientemente modificado marco legal. El colaborar con el empoderamiento de los y las jóvenes para constituirse en sujetos de cambio en el contexto del sistema de salud en particular y el contexto social en general, ha sido siempre considerado fundamental desde el Programa GCS ya que varios de los trabajos realizados han demostrado que existe una brecha en la relación médico-paciente, que es aún “más amplia cuando inciden los factores género y generación.” (Caccia et al., 2013)

Además de las responsables del proyecto, trabajamos en la planificación e implementación de los talleres Magdalena Caccia, Emilia Calisto y Valentina Gómez, quienes en 2014 presentáramos junto a Susana Rostagnol la propuesta de sistematización de los mismos. En esta segunda etapa el nuevo proyecto se tituló “Maternidades y paternidades deseadas y placenteras: trabajo con adolescentes sobre aborto y nuevo contexto legal uruguayo - Sistematización” continuando bajo la responsabilidad de Rostagnol y en la órbita del Programa GCS.

15 Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Ayudantes Grado I, Programa Género, Cuerpo y Sexualidad. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, Montevideo.

16 Este proyecto fue seleccionado por el Consorcio Latinoamericano contra el aborto inseguro (CLACAI) en su convocatoria “Desarrollo e implementación local de acciones para incrementar el acceso al aborto seguro a través de las causales de aborto legal”.

(*) A efectos de facilitar la lectura sin evadir la norma lingüística vigente, hemos utilizado mayoritariamente términos sin variedad de terminación según el género – como estudiantado y persona- (pero que sí obligan al uso de artículos con género y obviamente aceptan solo el masculino o el femenino). Sin embargo entendemos que los idiomas colaboran en la fijación de relaciones atravesadas por el poder, como las relaciones de género. Es por ello que no entendemos ningún término ni registro como efectivamente neutro y consideramos fundamental replantearse las relaciones entre género lingüístico y géneros y hacerlo ya no solo desde una matriz binarista (y de tercero excluido neutro), sino desde un reconocimiento real de la diversidad de género y sexual.

Tanto la propuesta de 2013 como la de sistematización se entendieron desde un principio como actividades de extensión. En ese sentido, señalamos que para nosotros la extensión es una práctica crítica e integral capaz de transformar la realidad a través de la praxis favoreciendo modos de vinculación y de creación de conocimiento dialógicos y democráticos. Más aún, las actividades de extensión son capaces de generar una “ruptura epistemológica y analítica” con respecto al conocimiento producido hegemonícamente (Rebellato, 1989: 68). Tratándose de temas altamente estigmatizados en nuestro país como la sexualidad, el embarazo adolescente, el aborto, las juventudes, entre otros, entendimos que el continuar la línea de trabajo desde la perspectiva de la extensión sería sumamente enriquecedor. Coincidiendo con Jara, quien plantea que el “conocimiento siempre supone un proceso activo en el que se relaciona el conocimiento existente con nuevas informaciones, para producir un nuevo conocimiento” (Jara, 2005: 61-62); a casi un año de la puesta en vigor de la Ley, la sistematización nos ofrecería a quienes participamos en la fase anterior del proyecto, la oportunidad de poner las nuevas experiencias en relación y re-problematizar los talleres y la IVE misma.

En cuanto a la sistematización específicamente, la planteamos como una fase de la extensión crítica e integral. Según Boaventura de Sousa Santos “para que se den cambios profundos en la estructuración de los conocimientos es necesario comenzar por cambiar la razón que preside tanto los conocimientos como su propia estructuración” (2005: 54). Desde este paradigma de la ecología de saberes, entendimos que para dar cabida a tales cambios de estructuración y generar conocimiento legítimo, era necesario generar experiencias en las que interactuaran y se empoderaran todos los sujetos involucrados en la práctica. La posibilidad de sistematizar la experiencia de los talleres de 2013 nos permitiría “sin desvalorizar lo subjetivo, objetivizar lo vivido para críticamente poderlo transformar y mejorar en el futuro.” (Jara, 2005: 62) de manera participativa, poniendo en diálogo los saberes desde la ética de la autonomía (Cano et al. 2010: 26). Bajo esta concepción teórico-metodológica, teniendo presente el objetivo de construir la demanda de manera grupal, nos propusimos trabajar con un método participativo en el que se reflexionara sobre lo ya hecho y vivido con “la intencionalidad de búsqueda y re-creación de la identidad de los sujetos, a partir de un proceso de reconocimiento crítico, sistemático y vitalizador de la cultura, sus códigos y manifestaciones históricas”. (Jara, n.d.: 13)

Cabe destacar que en conjunto con las actividades específicas de las instituciones sobre la sistematización, algunas de las integrantes del equipo asistimos al “Espacio de formación en Sistematización de Experiencias 2014” del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM). Este espacio brindaba insumos conceptuales y generaba espacios de reflexión colectiva para servir como guía durante la sistematización. Además de las horas de aula, hubo horas de reuniones con las referentes de SCEAM para un mejor abordaje de las situaciones que iban dándose en la cotidianidad de la sistematización.

Este texto intenta presentar una descripción sucinta y crítica de la experiencia de sistematización. Para ello lo hemos dividido en seis partes. En primer lugar, se introduce brevemente el marco legal y su vínculo con las/los adolescentes a través

del concepto de “autonomía progresiva”. Luego se explicitan los objetivos y ejes de nuestro trabajo, así como su planificación inicial. En el cuarto apartado se caracteriza brevemente a los sujetos de la experiencia y los lugares en los que esta se llevó adelante. En los apartados quinto y sexto, desde la perspectiva adoptada de sistematización crítica, se “recupera lo vivido” a través de relatos, evocaciones y reflexiones de todos/as los involucrados. Finalmente, en los últimos párrafos, quienes suscriben este artículo, esbozamos algunas reflexiones sobre la sistematización en sí y dialogamos con algunos conceptos de la antropología social que nos son familiares y entendemos fructíferos para sumar perspectivas al análisis de la experiencia vivida.

Breve reseña sobre Ley de IVE y su implementación

La ley N° 18.987 promulgada en el año 2012, despenaliza la práctica de interrupción voluntaria del embarazo para el caso que la mujer cumpla con los requisitos establecidos por la misma y que se realice durante las primeras doce semanas de gravidez. Estos requisitos implican que la mujer acuda a una consulta médica ante alguna institución del Sistema Nacional Integrado de Salud, a efectos de poner en conocimiento del médico/a las circunstancias que a su criterio le impiden continuar con el embarazo en curso. El médico/a la derivará a una consulta con un equipo interdisciplinario integrado por tres profesionales –un/una médico/a ginecólogo/a, otro/a especializado/a en el área de la salud psíquica y otro/a en el área social-. A partir de la reunión con este equipo la mujer dispondrá de un período de reflexión mínimo de cinco días, transcurrido el cual, si ratificara su voluntad de interrumpir su embarazo ante el médico ginecólogo tratante, se coordinará el procedimiento para el aborto.

La Ley plantea requisitos especiales para las menores de edad que no son ni casadas, ni viudas ni divorciadas: un parámetro llamado “autonomía progresiva” que establece que si el equipo considera que la menor está preparada para decidir, se continúa el proceso como si fuera mayor de 18 años. De lo contrario, se debe recurrir a un adulto responsable (madre o padre, tutor, o inclusive juez según el devenir de la situación particular, es decir, dependiendo de quién posea la patria potestad de la menor y de qué tan coincidentes resulten sus voluntades con respecto a la interrupción del embarazo). Además del conocimiento de derechos como la confidencialidad de este procedimiento ante archivos médicos, la no injerencia de terceros ni del sistema médico en los días de reflexión, esta especial situación legal de las jóvenes cercanas a los 18 años fue la que se quiso atender al realizar los talleres con mujeres y varones de los últimos años del ciclo secundario.

Caracterización de la experiencia sistematizada

La experiencia que se sistematizó fueron los talleres realizados entre mayo y setiembre de 2013, abordando la Ley de IVE desde la posibilidad de distintas maternidades y paternidades deseadas en el marco de un proyecto de vida planificado. Se trabajó con grupos de bachillerato en liceos de Carmelo (Colonia), la ciudad de Paysandú, Cerrillos (Canelones) y con madres de niños de un Centro de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) de Las Piedras (Canelones). La etapa de sistematización de

2014 se llevó adelante en dos de los liceos, el de Cerrillos y el de Carmelo. La razón por la que se decidió continuar trabajando en estas dos localidades fue porque hubo un interés muy marcado en continuar desarrollando las temáticas, lo que motivó a continuar fortaleciendo el vínculo que ya se había establecido con las instituciones y sus estudiantes. Las Referentes de Educación Sexual fueron de gran apoyo para articular la gestión entre las instituciones y el estudiantado.

Nuestro interés por sistematizar la experiencia se basó en: la necesidad manifestada por los/as jóvenes con quienes se trabajó en 2013 de replicar experiencias de este tipo; la buena acogida que tuvieron los talleres anteriores, expresada por actores institucionales y estudiantes; la posibilidad de ampliar el corpus de investigación sobre la temática, escaso debido a lo reciente de la Ley de IVE; el interés de reflexionar sobre las prácticas, de repensar junto a los/as protagonistas con el fin de mejorar el dispositivo del taller para fortalecer futuras acciones y contribuir a la difusión de derechos, propiciando un proceso reflexivo que se vuelva promotor de cambios.

El objetivo general que nos planteamos fue sistematizar el dispositivo de taller atendiendo a la demanda de los/as jóvenes implicados. El último fin buscado fue: a través de la sistematización lograr mejorar el dispositivo para así replicarlo en el futuro, tanto por nosotras como posiblemente por ellos/as.

Los objetivos específicos fueron:

- Fomentar la postura crítica sobre las maternidades y paternidades deseadas.
- Promover el análisis de la experiencia anterior.
- Reformular el dispositivo de taller.
- Generar insumos para continuar haciendo actividades de extensión sobre la IVE.

El proceso de sistematización se extendió entre los meses de agosto y diciembre de 2014 y fue también guiado por dos ejes planteados a partir de los primeros encuentros:

- La deconstrucción dialógica con quienes participaron de los contenidos (IVE y Sexualidad).
- La revisión/reformulación de las técnicas y metodología de taller.

Al haberse desarrollado paralelamente en dos localidades, el proyecto tiene una característica especial que en ciertos momentos genera dos vertientes, dadas las diferentes situaciones vividas en cada lugar. Cabe señalar que ambas localidades estuvieron al tanto de lo que iba sucediendo en la otra, sobre todo a través de nuestros relatos.

El vínculo con las instituciones se volvió a realizar a través del Director y la Directora de los liceos de Carmelo y Cerrillos respectivamente, quienes solicitaron continuar el trabajo con las referentes de Educación Sexual de cada institución. Ellas fueron claves en la realización de la sistematización en tanto supieron facilitar la gestión de las actividades en todo sentido, considerando que además había traslados hacia las localidades que complicaban la fluidez de la comunicación. Este aspecto territorial si bien fue buscado en el proyecto inicial, implicó una desventaja en cuanto a la sistematización en sí en tanto hubo que adaptarse sucesivamente a las necesidades de las institu-

ciones y a las implicancias de costos económicos y tiempo requerido para el traslado. En Carmelo - que es la localidad más lejana de las dos elegidas- hubo que coordinar además los horarios en base a la frecuencia de los ómnibus que no era mucha, lo que llevó a aumentar la comunicación vía correo electrónico. Cabe señalar que estas comunicaciones fueron tenidas en cuenta como una instancia más de comunicación, como puede ser una reunión personalizada. Ningún intercambio fue desmerecido al momento de reflexionar sobre el proceso total de la sistematización.

Las Referentes de Educación Sexual (cargo docente de los liceos públicos de nuestro país) conformaron junto a nosotras los dos equipos motores¹⁷, uno por cada liceo. Se entendió por equipo motor al “encargado de llevar adelante la mayor parte de las actividades, buscar la coherencia interna del proceso, coordinar, articular e informar al resto de los implicados” (Berrutti et al., 66). Nos fuimos alternando de manera tal que cada vez que había una actividad, íbamos dos de nosotras al liceo que correspondiera; entonces, en cada actividad hubo tres integrantes de equipo motor (una Referente y dos por nuestro grupo).

El equipo de trabajo completo se constituyó por el equipo motor de cada liceo y los/as jóvenes que habían concurrido el año anterior. Respecto de esto cabe mencionar que algunas de las personas que habían participado ya eran bachilleres en 2014, razón por la cual no se trabajó junto al total de jóvenes que habíamos conocido el año anterior. Sí se invitó a quienes aún estudiaban en el liceo y, en un par de casos, ex estudiantes hicieron llegar al liceo alguna reflexión o comentario de los talleres de 2013.

Elaboración de un plan guía

La planificación que fue guiando el proceso procuró considerar dos aspectos: los distintos momentos metodológicos por un lado, y las necesidades y tiempos de las instituciones por otro. Cabe mencionar que los liceos cuentan con distintos cronogramas que tienen que ver con momentos de mayor y menor actividad. Además los encuentros tenían lugar en momentos de clase, razón por la cual se fueron intercalando para que las ausencias no repercutieran siempre en las mismas materias y también para contemplar a quienes cursaban en otros turnos y tenían interés de participar.

En los primeros encuentros se concretó una reunión con el equipo de trabajo para retomar lo realizado el año anterior y comentarles de qué se trataba la propuesta de este año. Ya en esa primera instancia surgieron las primeras líneas de reconstrucción histórica así como aspectos que aportaban a la forma de pensar los objetivos de la propuesta. A partir de esa reunión trabajamos en base a dos grandes talleres: uno para la reconstrucción histórica y otro para el análisis.

Los y las jóvenes, los liceos, las localidades

Los Cerrillos es una ciudad ubicada al oeste del departamento de Canelones, en el centro-sur del Uruguay y dentro de la llamada Área Metropolitana de Montevideo. Más exactamente, se ubica en el kilómetro 37 de la Ruta 36, en la intersección con la ruta 46.

¹⁷ En nuestro caso existió un “equipo motor ampliado” integrado por Caccia, Calisto y Gómez, quienes participaron de actividades en ambos liceos y establecieron el nexo comunicacional entre ellos.

Su fundación fue en el año 1896 como villa y en 1971 pasó a considerarse ciudad. En el presente, según datos del Instituto Nacional de Estadística, Los Cerrillos cuenta con una población de aproximadamente 2500 habitantes. La ciudad tiene varias edificaciones de carácter histórico y cinco centros de educación formal. Entre ellos, existe un liceo de segundo ciclo o bachillerato (estos términos refieren a los últimos tres niveles de la educación secundaria en nuestro país). Precisamente en éste fue que se llevó adelante nuestra propuesta. Asisten no sólo habitantes de Cerrillos, sino también de pueblos y ciudades de los alrededores. Todos ellos con edades que oscilan entre los 15 y 20 años.

Carmelo se ubica en el departamento de Colonia, en la costa suroeste del país, próximo a la desembocadura del Río de la Plata. Su población, según los datos del censo realizado en 2011, es de 18.041 habitantes, siendo la segunda ciudad más poblada del departamento. Cuenta con dos liceos: Liceo N°1 “Dr. David Bonjour” destinado a la enseñanza de Ciclo Básico (niveles Primero, Segundo y Tercer año), y Liceo N°2 destinado a la enseñanza de Bachillerato (niveles Cuarto, Quinto y Sexto año), local donde se realizaron los talleres. Dicho liceo comenzó a funcionar en el año 2003 en un espacio provisorio, y desde 2009 en el edificio que se construye en la ciudad con dicho fin.

Cuando se ingresa a los recintos de estas dos instituciones sorprende positivamente el cuidado que se tiene de los mismos, y la relación entre el estudiantado y los docentes u otras autoridades; al cruzarse en los pasillos se saludan de manera cálida distintos jóvenes con distintos adultos, las carteleras exponen trabajos que han realizado estudiantes, siendo de las primeras cosas que nos muestran las profesoras adscriptas con mucha alegría cuando recorremos el lugar.

Una de las principales motivaciones del proyecto inicial fue la de aplicarlo en localidades del interior. Particularmente Los Cerrillos y Carmelo tuvieron especiales inquietudes sobre la actividad, destacando la necesidad de replicar experiencias de este tipo.

Al iniciar la sistematización nos fue de gran interés que los/as estudiantes pudieran contar a través de sus perspectivas las características del lugar en el que estábamos trabajando. Durante la primera reunión mantenida en Los Cerrillos el psicólogo del liceo plantea la prioridad que para él era dar cuenta de la localidad en la que se realizaba, para entonces enmarcar los detalles que hacían a su entorno.

Así, les propusimos a quienes participaron de Los Cerrillos, la tarea de generar distintos registros que pudieran mostrar las características que hacían al lugar en que nos encontrábamos. Ofrecimos puntos específicos para abordar dos formas de registrar (a través de la fotografía y de la entrevista) y para el encuentro posterior lo pusimos en común. Fue interesante ver cómo se apropiaban de la herramienta y defendían sus elecciones sobre los lugares que habían fotografiado o las personas que habían entrevistado. En cuanto a la elección de los lugares encontramos muchas coincidencias. De las opiniones de otras personas respecto a la propuesta, surgieron distintas opiniones en general, destacando la importancia de poner en discusión y acercar conocimientos sobre la legislación vigente.

Recuperación de lo vivido

Nuestra experiencia, como mencionamos anteriormente, tiene una reconstrucción histórica que se bifurca en dos sentidos ya que trabajamos en dos localidades que cuentan con realidades distintas aunque paralelas. Comparten en común aspectos que tienen que ver con la planificación de las actividades y los objetivos. Luego existe la vinculación con los/as jóvenes y cada institución, que es el momento en que se abren dos líneas paralelas que describen y distinguen las experiencias de Carmelo y Cerrillos. Estas líneas se vuelven a unir cuando se trata el repensar de los equipos motores sobre el proceso de sistematización y el armado del informe final.

Para recuperar lo vivido, recurrimos a la herramienta que nos plantearon en el espacio de formación para acompañamiento del proyecto (SCEAM): la línea de tiempo. Buscamos en cada localidad volver sobre momentos, hitos, recuerdos borrosos y puntuales, datos, pero también emociones y sensaciones de cada uno de esos momentos. Buscamos cómo evocarlos, por ejemplo volviendo al salón donde se había realizado el taller, pensando en la hora del día en que sucedió y hasta detalles como el modo en que el sol entraba por la ventana.

La propuesta para la línea de tiempo fue escribir, primero arriba los hechos o momentos concretos y debajo, las ideas o emociones experimentadas en esos momentos. El tiempo empezaba a correr desde antes que comenzara el taller con las preguntas: ¿qué hacían cuando se enteraron del taller?; ¿qué esperaron encontrar? Las respuestas que se reiteraban tenían que ver con que la actividad iba a ser aburrida, surgían anécdotas contando otras instancias que no les gustaron; las referentes decían que por ese mismo hecho no les habían comunicado con anticipación que se iba a realizar esa actividad. “Yo sabía que iba a hablarse de sexualidad pero pensé que iba a ser otra cosa” nos decían; creían que íbamos a hablar de anticoncepción, o de nociones más biologicistas sobre sexualidad y expresaban haberse sorprendido positivamente tras el desarrollo de la actividad. Estos preconceptos que marcaron el “antes” del taller para otras personas, habían estado presentes de nuevo durante el momento de encuentro entre los/as jóvenes y nosotras: destacaron que la actitud de las talleristas, y “el encare” había sido muy positivo. Sobre todo les había llamado la atención que también fuéramos jóvenes; nos contaron en Carmelo que otros talleres habían sido un “embole” y que esas cosas son las que les lleva a no asistir voluntariamente.

En un comienzo nuestro objetivo era que pudieran anotarse y elegir si asistir o no; pero por otro lado si hubieran sabido con antelación probablemente no hubieran asistido. Al mismo tiempo, sin haber tenido la sistematización no hubiéramos podido realizar este análisis. “Si me hubieran dicho antes que iba a tener un taller no hubiera venido; vine porque la profesora nos trajo”, comentaba una chica que había quedado muy conforme con el mismo.

El primer momento del taller era una dinámica rompehielos para que cada cual contara aspectos de sí mismo y así ir viendo las diferencias que tenemos como seres humanos. Todos coincidían con que era muy difícil la propuesta, dada la dificultad de definirse a sí mismo: “¿cómo decirle al otro cómo somos?”, “es más fácil definir al otro”, “es más fácil contar lo negativo de uno”. Luego de discutir les preguntábamos

si la sacarían a la propuesta, y todos compartían la opinión de que era interesante hacer el ejercicio de pensar en uno mismo y definirse por sus palabras y no por las de quienes nos rodean, y que complementaba al transcurso del taller en cuanto tal. Sin la discusión grupal no habríamos podido materializar la fortaleza que tuvo esta propuesta que va más allá de ser una dinámica de rompehielos cualquiera, sino que reforzó los objetivos del taller en sí mismo.

Luego llegó el momento sobre el acróstico de sexualidad en el que coincidieron en que se repetían las palabras, surgían las mismas, atribuían eso al hecho de la técnica que empleamos y sugirieron utilizar una diferente. Nos explicaban que lo que sucedía era que las palabras que “salían” eran las que sabían: “sabemos lo que tenemos”, y por eso expresaban que era la técnica misma la que los podía haber limitado. Sugirieron proponer otra dinámica unida a la categoría de género para ampliar la noción de sexualidad.

Luego, el momento sobre la anticoncepción que estaba plagado de relatos sobre experiencias personales, incluso en uno de los talleres sirvió para vincular una de estas experiencias al momento posterior que fue el del role playing sobre un embarazo no deseado. Respecto de esto solicitaron que volviéramos a preguntarles qué entendían por anticoncepción y qué tipos conocían, de forma de recoger sus conocimientos y desmitificar ciertas cuestiones. Había una intención expresa por hacer un ejercicio crítico y en ese esfuerzo comenzaban a ingresar los relatos sobre experiencias personales.

Así escuchamos comentarios como “no te sentás a leer sobre anticoncepción, no lees libros de eso, como sí lees de otros temas, y casi no se da en el liceo”- decía una joven atribuyéndole a eso el motivo por el cual se alude a experiencias propias o de amigos, amigas; otra decía que es porque es “lo que se conoce”. Al tratarse de algo de lo que no se lee, lo que se sabe tiene que ver con lo que se experimenta, con el hacer, con lo que calificaron como “la vida real”. Es por esto también que se trata de temas empapados de sentimientos como el de vergüenza, rodeado de prejuicios, tanto que muchas veces lo que le pasa a uno mismo, se cuenta como que le pasó a otra persona. Aun cambiando la primera por la tercera persona, relatos de este tipo se habían escapado o quedado escondidos en el *timing* de los talleres de 2014.

El momento del role playing era el central para el taller, ya que funcionaba a modo de bisagra para vincular lo que continuaba. Los/as jóvenes recordaban con detalle toda la situación que habían representado, pero no había recuerdo de cómo había terminado, expresaban que suponían que era porque no tenía importancia el desenlace en sí mismo. Enseguida que escuchamos eso pensamos que no habría sido fructífera la estrategia del role playing, pero luego nos dimos cuenta que el desenlace no fue el nudo principal tal como habían mencionado los estudiantes. Respecto de este momento recordaban que se “había tomado en serio”, que había sido divertido, entretenido y que les había servido para ver una situación real desde otra forma, además de que viabilizó el intercambio de opiniones; sin duda ese fue el objetivo principal buscado a través de esta técnica. Reflexionando en forma colectiva nos contaban que les había costado comenzar con la actividad debido a ser un tema tabú o delicado, por lo cual les resultaba difícil exponerse. Al mismo tiempo era algo que “puede pasar-

te”, por eso era interesante colocarse en el lugar de la persona que vive la situación. Consideraron que los motivos por los que no se recordaba el desenlace era porque en realidad lo importante era la discusión: “¿qué hago si me pasa?”; destacaban que lo mejor de la propuesta era la necesidad que planteaba de tener que tomar una postura al respecto porque el embarazo no planificado era algo que “le puede pasar a cualquiera”.

Esto está unido al momento siguiente, de carácter más informativo sobre la Ley de IVE. Coincidían en forma general que es también un tema del que no se habla mucho, tema del que surgían discusiones grupales en que las posiciones dependían de “tu casa”, porque muchas familias no daban atención a estos temas y así se ignoraban muchos aspectos, a los que además se le sumaba el tema generacional intrafamiliar. En general mencionaban que había estado “bueno” porque desconocían la información: “no sabía nada” decían, y relacionaban esto a que “es un tema tabú”.

El cierre del taller tenía que ver con una evaluación y volvieron a mencionar lo que surgió en la primera experiencia: “estuvo bueno”, “nos informamos”, “más didáctico”.

El momento posterior a este era también abordado mediante la pregunta ¿qué pasó después? Es decir, una vez terminados los talleres y repartidos los librillos que diseñamos para acompañarlos; las respuestas tenían que ver con anécdotas de cuando el estudiantado llevó los mismos a sus hogares y compartieron la experiencia con sus familias. Nos traían comentarios de padres y madres que les decían que encontraban muy positivo que se conversara de estos aspectos en el liceo.

En síntesis podríamos decir que los momentos principales del taller como tal son: características de cada sujeto, sexualidad, anticoncepción y maternidades/paternidades, role playing que identificamos como el más destacado entre los demás, la IVE y su ley.

Algunas reflexiones

Luego de la recuperación de lo vivido se plantearon instancias de análisis y reflexión; la estrategia buscada para ello fue trabajar desde la línea de tiempo que habíamos creado colectivamente para pensar los *por qué* de lo que había sucedido, buscando lo escondido para intentar comprenderlo y así, poder preguntarnos en conjunto si le dejaríamos o quitaríamos algo al dispositivo de taller. A partir de los momentos, sensaciones y discusiones que surgieron en la reconstrucción histórica planteábamos pensar en relaciones causales, dificultades, cuestiones a mejorar, buscando por ejemplo lo no dicho o lo que nos *hacía ruido*. Todo lo discutido fue de gran aprendizaje para nosotras ya que a partir de las opiniones y reflexiones pudimos mejorar la planificación del taller de 2013. Pero lo que creemos más importante señalar es que se pudo reflexionar en conjunto sobre un dispositivo con los propios sujetos de él. Si bien esto parece obvio, entendemos que existe una gran diferencia entre, por ejemplo, recoger una evaluación escrita que diga que el comienzo del taller fue aburrido con comprender por qué hay jóvenes, adultos e incluso alguna de nosotras que puedan

sentir incomodidad (y no aburrimiento) cuando se mencionan ciertas palabras referentes a la sexualidad.

Uno de los aspectos surgidos del análisis fue acerca de lo difícil de definirse a sí mismos/as; atribuían ello al ser muy autoexigentes; por ello lo primero que surge son los defectos, puesto que si lo positivo se dice frente a otras personas, pareceríamos estar adoptando una actitud egocéntrica. De esta discusión surgió también la incomodidad que se siente al sentir el juicio de otra persona; y cómo se da una especie de incorporación inconsciente de ese juicio ajeno para luego hablar sobre nosotros mismos/as. Consideraron luego apropiado que se conservara esta dinámica en el diseño del taller puesto que sirve para pensarse a sí mismos/as, y también porque la sexualidad y la IVE refieren a tomar decisiones propias y con autonomía.

Los talleres de 2013 planteaban un juego de roles, se trataba de una actividad tomada del Teatro Foro¹⁸ en la que los/as estudiantes debían representar una situación de embarazo no planificado – más específicamente: tres amigos o amigas en un recreo del liceo, una de ellas embarazada. Los recuerdos sobre esa actividad fueron fundamentales para re-significar toda la experiencia de los talleres. Los/as jóvenes plantearon variadas cuestiones, que si bien parecían alejarse de la crítica hacia las técnicas en sí, tocaron otros aspectos muy interesantes. Con esas reflexiones comprendimos que el juego de roles era el *plato fuerte* de nuestro taller porque ya que permitía a sus participantes *ponerse en el lugar del otro/a* o comprender qué difícil es realmente reproducir una situación ajena, y por ende emitir un juicio. Esta idea no había surgido tan claramente en los talleres de 2013 en los que en la instancia de reflexión sobre lo representado en el juego de roles se dirigió siempre a qué opiniones o sentimientos despertaba la situación de la chica embarazada (si estaba bien o mal lo que iba a hacer, si tal amigo/a la aconsejaba bien o mal) y remitían de nuestra parte a devoluciones y comentarios que apuntaban más a las críticas sobre un cierto *deber ser*. En 2014 en uno de los liceos se dio una clara instancia de algo que podríamos llamar *insight* grupal, en el que, a partir de la conversación y reflexión, todos/as comprendimos y sentimos lo difícil (pero necesario) que es generar empatía con situaciones como la del embarazo adolescente o el aborto.

En otro liceo, los/as jóvenes recordaban con detalle toda la situación que habían representado en el juego de roles, pero no recordaban cómo había terminado. Luego de reflexionar sobre ese olvido llegaron a la conclusión de que debería ser porque realmente no tenía importancia el desenlace en sí mismo, sino que lo relevante era la forma en que se había resuelto la situación y que se había respetado el proyecto vital de la joven embarazada. Consideraron entonces que los motivos por los que no se recordaba el desenlace era porque en realidad lo importante era la discusión: “¿Qué hago si me pasa?”, comentó alguien. Destacaban que lo mejor de la propuesta del juego de roles era la necesidad que planteaba de tener que tomar postura- sí o sí- porque el embarazo no planificado “le puede pasar a cualquiera”.

18 “El Teatro Foro es un tipo de lucha o juego y, como tal, tiene sus reglas. Pueden modificarse, pero siempre existirán, para que todos participen y surja una discusión profunda y fecunda. Debemos evitar el foro salvaje, en el que cada uno hace lo que quiere (...) son necesarios para que se produzca el efecto deseado: el aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce una situación opresiva, el descubrimiento de tácticas y estrategias para evitarla y el ensayo de esas prácticas.” (Boal, A., 2001: 68)

El tratamiento de los temas en cuanto tales fue catalogado como tabú y como relegado al espacio de lo familiar y lo doméstico. El desconocimiento sobre el tema o la alusión sucesiva a las anécdotas personales o de personas cercanas también se vincula a este hecho de mantener la sexualidad, el aborto, las maternidades y paternidades en el espacio de lo privado, en algo que se conversa en la familia, y no en el liceo, en algo sobre “lo que no se lee”- utilizando sus palabras. Si bien hoy existen Referentes de Educación Sexual en los liceos, a diferencia de cuando nosotras hace 10 años concurrimos a los mismos, en muchos casos es abordada desde una perspectiva biologicista, mediante la que se trata la reproducción, no la sexualidad que es algo mucho más amplio. Sucede así que aspectos sociales y culturales sobre la sexualidad no son conversados en el aula, y sería por ello que el estudiantado demostró tanto interés en que continuáramos conversando sobre el tema. Incluso podríamos plantear como pregunta si nuestro rol en el liceo implicó diferencias en el modo de hablar sobre sexualidad con los/as jóvenes. Pensando algunos comentarios de las Profesoras Referentes acerca de si el hecho de estar en el interior del país puede influir ya que recogimos varias frases que mencionaban las particularidades que lleva la vida en el mismo, desde nuestra experiencia podemos plantear esto sólo como una posible línea a continuar indagando.

Mientras se realizaba el análisis surgían distintos tipos de conflictos: algunos tenían que ver con diferentes opiniones que eran encontradas entre los estudiantes, y que aludían a diferencias de estrato social, de capital cultural, o de creencias religiosas. Estos tenían lugar más comúnmente entre el estudiantado pero también se daban conflictos de carácter generacional entre ellos y la referente. El tema del diálogo de saberes, y las relaciones de poder de diversa índole también están implícitos como es de esperar. Muchas veces sucedía que en la relación referente-estudiante se daban pequeños debates: la referente decía algo que se notaba que el estudiantado no estaba de acuerdo y en un comienzo intervenían, pero si la referente continuaba con esa posición, luego ya no insistían. La posibilidad de ver estos conflictos también tiene que ver con el hecho de estar sistematizando la experiencia y dialogando desde otra perspectiva, buscando otros aspectos colectivamente; se puede leer *entre líneas* o por debajo de lo inmediato.

La sistematización en diálogo

Quienes participamos hemos evaluado la experiencia de sistematización como positiva. Sin ser perfecto, el proceso vivido cubrió las expectativas de los equipos motores y de los grupos de jóvenes con quienes trabajamos. Sin embargo, desde nuestro lugar de estudiantes universitarias, desde una mirada de la extensión como disciplina o conjunto de saberes guía y con el aporte de la idea de *extrañamiento*¹⁹ que tomamos

19 El extrañamiento ha sido durante mucho tiempo parte fundamental de la metodología antropológica -disciplina a la que nos dedicamos cuatro de nosotras-; se trata de una experiencia socialmente vivida que es al mismo tiempo aproximación y distanciamiento, por la cual el extrañamiento nos permite convertir lo *familiar*, o naturalizado en *exótico*. Así este ejercicio, abre la posibilidad a la antropología reflexiva de repensar críticamente nuestras prácticas presentes y experiencias previas. A su vez, en su doble movimiento de acercamiento y alejamiento, el extrañamiento genera tensiones que dejan ver las diferencias o distancias entre nosotros / otros. (Lins Ribeiro, 1989:65)

de la antropología, quisiéramos reflexionar sobre algunas cuestiones que ocuparon nuestra atención durante el proceso.

Cuando culminamos los talleres en 2013, nos quedamos con el deseo de seguir con el proyecto. Nos sucedían dos cosas: por una parte, queríamos replicarlo en más liceos; y por otra, queríamos seguir trabajando con los grupos que habíamos conocido. En algunos de ellos habían surgido muy interesantes reflexiones y el taller les quedó “un poco chico”. Sin embargo, en otros casos habíamos encontrado mucho desconocimiento de las temáticas que abordamos.. Fue así que el llamado de SCEAM para sistematizar lo vimos como una posibilidad de re-vincularnos con el trabajo de 2013 y nos entusiasmos mucho porque además reforzaría los objetivos del proyecto inicial.

En nuestra primera reunión grupal para comenzar a dar forma a la propuesta a presentar nos encontramos con la esperable pregunta *¿qué es sistematizar?* El primer paso fue trabajar con las nociones previas de sistematización que traíamos nosotras mismas. El segundo paso, fue comenzar la búsqueda de otras voces más autorizadas. La búsqueda bibliográfica que precede a todo proyecto académico fue fructífera pero no vasta, entonces, decidimos consultar a docentes de extensión y colegas que también participaban de proyectos de la misma. Gracias a todos esos aportes y leyendo a autores como Jara (2005, s.d.) y Cano (Cano et al., 2011) comprendimos cuál era el rumbo a tomar y que debíamos pensar la sistematización de manera dialéctica con lo ya realizado, no pretender generar un molde de proyecto aplicable a cualquier experiencia; debíamos proponer una experiencia nueva pero que se estructurara en lo ya vivido.

Si bien ya habíamos retomado el diálogo con los liceos y contábamos con su aval para volver a trabajar, luego de tener la alegría de que nuestra propuesta fuera seleccionada, tuvimos que intensificar los encuentros con el resto de los y las integrantes de ambos equipos motores. Allí nos encontramos con un tercer paso en esto de *¿qué es sistematizar?* Especialmente, los/as profesionales de la educación tienen una idea bastante acabada de *qué es sistematizar*. En un principio resultó fácil des-rigidizar las ideas que nos plantearon pero a medida que se fue pasando el tiempo pudimos ir notando una especie de desazón con respecto a las distancias entre expectativas y procesos reales. El diálogo con estas personas de los equipos motores, fue siempre fluido, cordial y abierto, y esas desazones se fueron conversando y deconstruyendo.

Lo que queremos señalar, es que la sistematización participativa de un proyecto de extensión, es una apuesta grande, no solo por la idea de volver sobre lo vivido, sino por lo fino de su reconstrucción. Volver sobre lo vivido es un desafío a las ansiedades y la reconstrucción reflexiva de ello genera resultados que no son necesariamente *productos*. No podíamos esperar ni prometer una encuesta, un nuevo librito informativo sobre métodos anticonceptivos, como tampoco hacer un taller sobre un nuevo tema. En nuestro caso aprendimos que algo a lo que se le debe dedicar tiempo, atención y se debe trabajar claramente en conjunto, es la idea misma de sistematización.

El cuarto paso llegó con los/as jóvenes y nos sucedió algo similar. En un momento intermedio del proceso la participación fluctuó. Por momentos, se les escapaba de vista el objetivo de la sistematización, no había nada “grandilocuente” que obtener a

corto plazo como resultado de nuestros encuentros. Así fue que en los equipos motores, y con ayuda de las referentes de SCEAM, pensamos estrategias para reactivar el interés en la sistematización pero también para generar ciertos productos intermedios que pudieran motivarles. Los invitamos a que coordinaran algunos talleres y les confeccionamos una guía básica sobre cómo planificarlo.²⁰ Evidentemente aquí hubo una negociación entre nuestra propuesta en crudo y las demandas con las que nos encontramos. Entendimos finalmente que la demanda está presente, no se puede ignorar ni ocultar. Y, en un proceso de este tipo, debe ser una construcción atendida, negociada y compartida.

Si bien los grupos de jóvenes tenían claro que no trabajaríamos temas muy diferentes a los de 2013, esperaban que se tratara de un proyecto diferente y completamente nuevo. El retomar lo trabajado en 2013 los tomó por sorpresa.

Entonces, reiteramos que entendemos las actividades de extensión desde una perspectiva dialógica y como una praxis compartida en la que todos los actores tenemos cosas para aprender de y ofrecer al otro/a, pero fundamentalmente nos encontramos para construir en conjunto. Hecha esta aclaración, nos gustaría señalar lo presente que se hizo ese *otro* en esta experiencia de sistematización. Lo que podríamos llamar las perspectivas-otras sobre qué era sistematizar fueron un obstáculo a deconstruir y sobre el que mucho reflexionar. No eran las ideas previas de un único sujeto *otro* identificable (docente o estudiante de liceo). Nos atravesaban a todos y todas; quizá por una cultura compartida, sobre todo en un tipo de escolarización y academicismo. El desafío de sistematizar nos llevó a mantener una especie de vigilancia epistemológica (Bourdieu et al., 2002) constante. Nos preguntábamos y re-preguntábamos hacia dónde íbamos, nos frustrábamos, buscábamos explicaciones y lecturas, nos volvíamos a entusiasmar.

La planificación sistematizadora busca curiosamente la deconstrucción colectiva en forma constante, fortaleciéndose a través de los ejes que guían el proceso. Por lo tanto, la sistematización requiere tiempo y paciencia para reconstruir lo ya vivido. El tiempo no lineal sino arremolinado de estas épocas (Bauman, 1996) quizá vuelva la tarea un poco más difícil, pero creemos se consigue si el proyecto es realmente compartido y se alcanza un mínimo de empatía. Lo que no ayudaría sería dar algo, por más mínimo que sea, por sobre entendido. Todas las fases deben ser planificadas por el equipo motor y claramente transmitidas para transformarse en objeto de reflexión y discusión de todos y todas los y las sujetos intervinientes. Según nuestra experiencia el involucramiento con el proyecto sistematizador y el compromiso con una idea propia, clara, singular y consensuada de sistematización son fundamentales para que se pueda llevar adelante un trabajo desde la perspectiva extensionista que planteamos al comienzo de este artículo.

20 Entendemos al taller como lo define Cano; se trata de “un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.” (2010:10)

BIBLIOGRAFÍA

- » BAUMAN, Z. (1996) Teoría sociológica de la posmodernidad. En: *Espiral*, vol. II, No. 5, (enero-abril 1996).
- » BERRUTTI, M.; CABO, M.; DABEZIES, M.(2012) *Cuadernos de Extensión No. 3.Sistematización de experiencias de extensión*. CSEAM, Montevideo.
- » BOAL, A. (2001) Teatro del Oprimido. Juegos para actores y no actores. Alba Editorial, Barcelona.
- » BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J-C. (2002) El Oficio del sociólogo. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- » CACCIA, M.; CALISTO, M.; GÓMEZ, V.; MESA, S.; ROSTAGNOL, S. (2013) “Maternidades y paternidades deseadas y placenteras: trabajo con adolescentes y nuevo contexto legal uruguayo”. Ponencia presentada en las *V Jornadas de Investigación y IV Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo, 7,8 y 9 de Octubre/ 2013.
- » CANO, A. (2010) La metodología de taller en los procesos de educación popular, (s.d.) Montevideo.
- » CANO, A.; CASTRO, D.; SANTOS, C.; STEVENAZZI, F; TOMMASINO, H. (2010) De la extensión a las prácticas integrales. En: *Hacia la reforma universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral*. Rectorado Udelar, Montevideo. pp. 25-31
- » CANO, A.; MIGLIARO, A.; GIAMBRUNO, R. (2011) La Sistematización de experiencias desde la extensión universitaria. En: *Apuntes para la acción. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Extensión Libros (CSEAM), Montevideo, pp. 11-18
- » DE SOUSA SANTOS, B. (2005) Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En: *El milenio huérfano*.Ed. Trotta, Madrid. pp. 151-192
- » JARA, O. (2005) El desafío político de aprender de nuestras prácticas. En: *Diálogo: Educación y formación de personas adultas*, vol. 2 , No. 42-43. pp. 59-64
- » JARA, O. (n.d.) La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular. Ctro. de Estudios y Publicaciones Alforja, San José de Costa Rica.
- » LINS RIBEIRO, G. (n.d.) Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En: *Cuadernos de Antropología Social*. Instituto de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, vol. 2, no. 1, pp. 65-69.
- » REBELLATO, J.L. (1989) La contradicción en el trabajo de campo. En: *Ética y práctica social*. EPPAL, Montevideo. Capítulo 9, pp. 139 –149.

**PRÁCTICAS LÚDICAS Y ESPACIO PÚBLICO:
Sistematización de la experiencia desarrollada en
los barrios El Monarca y La Rinconada en los años
2012 y 2013**



PRÁCTICAS LÚDICAS Y ESPACIO PÚBLICO: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DESARROLLADA EN LOS BARRIOS EL MONARCA Y LA RINCONADA EN LOS AÑOS 2012 Y 2013

Martín Caldeiro, Nicolás Geymonat, Mariana Lema, Rodrigo Píriz, Camilo Rodríguez

Resumen

Este trabajo refiere a la sistematización de la experiencia de Extensión “*Prácticas Lúdicas y Espacio Público*” que se enmarca en un *Espacio de Formación Integral (EFI)*²¹. La misma se desarrolló en los barrios El Monarca y La Rinconada de Montevideo, en los años 2012 y 2013. El objeto sistematizado se definió a partir de las actividades vinculadas al juego y las diferentes prácticas lúdicas llevadas adelante en el marco del proyecto.

Se presenta una caracterización que busca introducir al lector en la experiencia desarrollada y oficiar de materialidad para el posterior análisis de algunos elementos constitutivos de la misma. El análisis realizado gira en torno a dos ejes: el juego en tanto elemento cultural, y la relación juego - espacio público, poniendo especial atención en las formas de apropiación y los usos de este último.

Sobre el final presentamos una serie de conclusiones que nos ha dejado el proceso de sistematización, como posibilidad de reflexionar sobre nuestras prácticas. A efectos de la presentación pondremos la atención sobre dos cuestiones que consideramos centrales: por un lado, lo que respecta al nivel metodológico de la sistematización y, por otro los conocimientos sistematizados a partir de una lectura de la práctica que articula vivencias y marcos conceptuales desde los que se fundamenta.

Caracterización de la experiencia a sistematizar

El proyecto sistematizado se desarrolla desde el año 2010, en el marco del EFI *Hábitat y territorio*²². El trabajo realizado ha tenido como eje el desarrollo de una

21 Los EFI son una de las principales estrategias de promoción de trayectorias estudiantiles integrales. A su vez, estas estrategias se enmarcan en lo que se ha denominado como Segunda Reforma Universitaria, en donde algunas de las transformaciones que se propone, y hacen a la dinámica y fundamentación de este trabajo, son las que están dirigidas a la curricularización de la Extensión y promoción conjunta de las funciones universitarias, la articulación de disciplinas y el diálogo de saberes (CSEAM, 2013).

22 El EFI Villa García es un espacio de formación que se constituye en un principio a partir de la articulación del Proyecto “Una plaza para el encuentro” con el curso de Juegos y Recreación del primer año de la Licenciatura en Educación Física. Esta práctica surge a principios del año 2010, donde Educación Física junto a Psicología se integran al EFI “Hábitat y Territorio” que se encontraba conformado por Arquitectura, Ciencias Sociales y Ciencias. El mismo ya se encontraba trabajando en algunos barrios de dicha localidad. Los objetivos iniciales de este EFI apuntaban a “(...) desencadenar procesos de enseñanza activa” abordando problemáticas de interés social de forma interdisciplinaria, buscando, al mismo tiempo, incentivar el intercambio en torno a conocimientos y capacidades con la comunidad, enmarcados en procesos de investigación. Por otro lado, se busca poner en funcionamiento comunitario una serie de conocimientos adquiridos, como forma de construir nuevas miradas en relación a la construcción de “procesos de diseño y gestión participativos para la mejora progresiva barrial”, como estrategia de intervención en el espacio público.

propuesta recreativa llevada adelante en los diferentes espacios públicos de algunos barrios de Villa García. Dicha propuesta ha sido desarrollada en conjunto por vecinos referentes, estudiantes y docentes del curso de Juegos y Recreación de la licenciatura en Educación Física, cada quince días, de forma sistemática. El interés del grupo de trabajo se centró en la apropiación de los espacios públicos, a partir del juego y las vivencias lúdicas que se dan en relación a la propuesta. Estos espacios son fundamentalmente habitados en el *tiempo libre* y a modo de hipótesis podemos decir que se configuran a nivel local como un espacio propio y de identidad. El período sistematizado está comprendido entre marzo del año 2012 y diciembre del año 2013. Los lugares en que se ha venido trabajando son: la “canchita” de fútbol del barrio *La Rinconada* y la plaza del barrio *El Monarca*.

En estos dos años, el proyecto ha estado orientado por dos objetivos generales: uno, que refiere a la formación de profesionales socialmente comprometidos y, el otro que se centra en la mejora de las condiciones de habitabilidad de los barrios con los que se trabaja.

Los espacios que constituyen esta práctica pasan fundamentalmente por reuniones a la interna del equipo universitario y con los diferentes colectivos barriales con los que se trabaja, planificación y realización de las distintas propuestas de juegos y vivencias lúdicas en los diferentes barrios²³.

Se pueden identificar y describir en este período modificaciones en el proyecto, a diferentes niveles. Éstas hacen a las características particulares de cada uno de los momentos identificados en el recorrido histórico. La forma como se articuló curricularmente con el curso de *Juegos y Recreación* constituye uno de los elementos centrales que diferencia a los momentos históricos.

Recorrido Histórico

a. Instalando el EFI a la interna del curso de juegos y recreación.²⁴

En el año 2012, la propuesta del EFI *Villa García: Prácticas lúdicas y espacio público*, se inicia con la presentación en el curso de *Juegos y Recreación*, de los diferentes aspectos que estructuran al EFI, entre ellos: el trabajo desarrollado en los años anteriores a partir de la sistematización realizada del período 2010-2011²⁵, una breve reflexión sobre el proceso de segunda reforma universitaria y el lugar que ocupan la extensión y las prácticas integrales en éste.

A mediados de marzo el equipo docente comienza a reunirse con representantes de los barrios *El Monarca* y *La Rinconada*; en el primer caso con Shirley Bandera y en

23 En este sentido, destacamos los festejos barriales (fiesta de la primavera y día del niño) en los que se ha venido participando año a año. Éstos se presentan como actividades de gran interés para los vecinos de los diferentes barrios, movilizándolo no solo a los vecinos organizados, sino también a aquellos que se vinculan a la organización barrial en función de estos eventos en particular. En cuanto a la experiencia del EFI y su trabajo sobre las diferentes manifestaciones lúdicas y su vínculo con los espacios públicos, estas fechas han sido espacios muy importantes en relación al trabajo en conjunto entre la Universidad y colectivos barriales, siendo prácticas muy arraigadas al interés barrial, ya sea por la tradición participativa de los mismos, como por la posibilidad de evocar un pasado lúdico de estos colectivos.

24 El curso de “juegos y recreación” es una asignatura del tronco obligatorio de la Licenciatura de Educación Física. En éste se aborda el estudio del juego, la recreación, el tiempo libre y el ocio de manera teórica y práctica.

25 Hacemos referencia al trabajo realizado por Caldeiro, M. y Pérez, G. en el año 2012, titulado UNA PLAZA PARA EL ENCUENTRO: Sistematización de la experiencia desarrollada en los asentamientos *El Monarca* y *La Rinconada* en 2010 y 2011.

el segundo, con la Comisión de Vecinos. A partir de estas reuniones se proyecta continuar con las actividades lúdicas y generar algunas propuestas que promuevan la integración barrial, tomando como antecedente la actividad de cierre del año anterior²⁶.

A principios de abril se realizan algunas coordinaciones con Shirley Bandera, para comenzar a pensar la llegada de estudiantes al barrio. A estas reuniones se suma Luis, joven de El Monarca que ha participado de diferentes jornadas de festejo realizadas en los barrios. Entre mates y juntadas en la plaza, surge la idea de comenzar el año con un “Festival de Cumbia”, evento que se realizó el día 24 de abril. A partir de las primeras reuniones del año con la Comisión de Vecinos de La Rinconada y algunos vecinos referentes de El Monarca, surge la idea de armar una “escuelita de fútbol” para el proyecto del año 2012. En tanto propuesta de enseñanza, la misma buscaba problematizar, mediante la práctica del fútbol, algunos elementos que son característicos a nivel general y que se reproducen claramente en el jugar de los niños. A su vez, podía aportar a la circulación de los mismos entre los barrios, además de fomentar la participación para el acondicionamiento de la cancha de El Monarca. Asimismo, se ponían en circulación- a partir de diferentes tipos de dinámicas lúdicas- algunos elementos técnicos que habilitan a jugar este deporte. Se contó con la participación de niñas, aunque fueron muy pocas, si se compara con su participación en los espacios lúdicos.

La escolita de fútbol funcionó durante el mes de setiembre con una frecuencia semanal.

El sábado 29 de setiembre se realizó en la plaza de El Monarca el festejo de la primavera. Al mismo concurren vecinos de los dos barrios. Se pudo participar de diferentes espacios de juegos que tenían como objetivo la integración de niños y adultos.

Uno de los elementos centrales del EFI son los espacios lúdicos; éstos constituyen propuestas de juegos que, al igual que el año anterior se continuaron realizando con una frecuencia quincenal. Los mismos tuvieron su cierre el día 17 de noviembre en la canchita de La Rinconada. La actividad se caracterizó por un encuentro, en el que participaron: vecinos de los dos barrios (niños, niñas y adultos), estudiantes y docentes de educación física, docentes del equipo de campo del Programa Integral Metropolitano (PIM-UDELAR) y la visita de los jóvenes pertenecientes al hogar del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay “Estación Esperanza”. Para este día se planificó una propuesta de parque de juegos, la cual se desplegó por toda la cancha, en donde niños, niñas y adultos podían participar libremente. A su vez, en paralelo, vecinos de las comisiones e integrantes del equipo universitario seguían proyectando el trabajo en conjunto que podía llegar a realizarse entre los dos barrios.

b. Fortaleciendo los procesos de apropiación.

En marzo de 2013 se inicia un nuevo curso de *Juegos y Recreación* dándose a conocer, en el primer día de clases, la propuesta de Formación Integral.

26 La actividad a la que se hace referencia constituyó una jornada realizada el día 24 de setiembre en la canchita de La Rinconada, en donde se festejaron el día del niño y la llegada de la primavera. En la misma participaron tanto vecinos del Monarca como de La Rinconada (CALDEIRO y PÉREZ, 2012, p. 170).

En esta primera instancia se invitó a los estudiantes a participar del primer encuentro del año, a realizarse en el Parque Batlle, con vecinos del barrio La Esperanza. El día del encuentro, el equipo del ISEF junto a niños, adolescentes y adultos fueron trasladados en un ómnibus de la Intendencia hasta el Parque. Al llegar, se hizo una recorrida por la Pista de Atletismo, en donde se vivenciaron actividades específicas de las disciplinas practicadas en este espacio. Luego, se realizaron distintas actividades, al lado del edificio del ISEF; allí se encontraban armados varios espacios de juego, donde cada uno podía elegir de cuál participar y en qué momento. Para terminar la actividad se realizó una merienda compartida, con alimentos que habían llevado cada uno de los participantes.

Los espacios lúdicos este año, se desarrollaron desde abril hasta noviembre. A la propuesta realizada en la plaza de El Monarca, se le sumó la de la canchita de La Rinconada, por lo que se alternaba una semana en cada barrio. En cuanto a la participación de adultos en estos espacios, se destaca Mabel Urtado, vecina de La Rinconada quien formaba parte de la Comisión Barrial, quedando como referente en las actividades que realizaría Educación Física. Los estudiantes fueron distribuidos en relación a sus grupos de prácticos, divididos en dos equipos integrados por ocho estudiantes cada uno. De las prácticas realizadas en ambos barrios participaban tanto niños como adolescentes; los primeros empezaron a reconocer a los estudiantes como referentes y a crear un vínculo afectivo con ellos, de manera que cada fin de semana, todos esperaban con entusiasmo a que llegaran “los profes”.

El 5 de julio se realiza una reunión entre el equipo universitario y el grupo de adolescentes del barrio La Rinconada, en donde se arma el proyecto para realizar un encuentro de fútbol en la canchita del barrio. El mismo fue presentado al llamado de Apoyo a Actividades de la CSEAM, lo que implicaba algunas jornadas previas de acondicionamiento de la cancha y difusión para poder llevar adelante la propuesta. El sábado 31 de agosto, en la canchita de La Rinconada, se lleva a cabo el festejo del día del niño y el encuentro de fútbol, enmarcados en una misma actividad, teniendo gran participación de niños de La Rinconada y algunos de El Monarca.

El día sábado 26 de octubre, se realizó en la plaza de El Monarca la fiesta de la primavera. A la misma concurren niños y niñas, adolescentes y adultos de este barrio y de La Rinconada. El espacio comenzó con el armado de distintos lugares de juego dentro de la plaza, estructurados en seis “estaciones” donde se realizaban diferentes actividades. Los niños y niñas de El Monarca empezaron a llegar, a la vez que algunas vecinas se acercaban a la plaza con el mate a conversar y disfrutar del día. Una vez que estuvo todo armado, el equipo de ISEF fue a buscar a las niñas y niños de La Rinconada. La concurrencia de vecinos de ambos barrios fue muy variada y numerosa, notándose la integración entre los presentes.

El cierre de las actividades estuvo representado por un paseo al Parque Lecocq, organizado por Richard Meneces, vecino de La Rinconada, donde se invitó al grupo del ISEF a participar de la jornada. Estudiantes y vecinos se encontraron en el centro de la ciudad y fueron hasta el Parque en ómnibus de línea. Se habían organizado varios grupos de niños, donde cada uno tenía como referente a un adolescente; a su vez los grupos estuvieron coordinados por Richard y su esposa durante toda la actividad.

Al llegar al parque se compartió una merienda y luego la recorrida del mismo. En la jornada se realizaron varias actividades dentro del parque: distintos juegos con pelotas y cacerías, entre otros. Lamentablemente debido al mal tiempo, la jornada terminó antes de lo previsto en la planificación, ya que la lluvia apareció inesperadamente.

Metodología de sistematización utilizada

a. Marco teórico-metodológico.

Entender la sistematización de experiencias como un momento constitutivo de la práctica, implica solidarizarnos con una perspectiva crítica de la realidad. Siguiendo a Nobre (2004) entendemos que:

“crítica” significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é mais pode ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que elle traz embutido em sí. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mais que se encontra em germe no próprio existente”. (pp. 9-10)

La teoría crítica no puede confirmarse si no en la práctica transformadora de las relaciones sociales vigentes. Las acciones a desarrollar, se constituyen en un momento de la propia teoría, siendo menos una mera aplicación que, dos momentos del abordaje de una problemática. Teoría y práctica se constituyen en una relación dialéctica, siendo la práctica un momento de la teoría y la teoría un momento necesario de la práctica.

Para referirnos a la estrategia metodológica es necesario presentar algunos elementos a nivel conceptual, que terminan definiendo, en este trabajo, lo que entendemos por sistematización. Retomamos la idea motora que ha impulsado anteriormente el proceso de sistematización en el marco de esta experiencia, entendiendo que es parte constitutiva de nuestra práctica de Extensión. Esta idea parte del supuesto de que toda definición sobre un método a utilizar es inseparable de los procesos de definiciones teóricas que fundamentan dicha práctica, en donde la sistematización se presenta como:

necesidad de superar la relación lineal entre una teoría o conocimiento científico entendida como ‘superior’ y una práctica como algo ‘supeditada’ a ésta (...) la sistematización aborda las dos caras de la práctica: la narrativa de los hechos o explicaciones causales y la experiencia como tal, que se relaciona con la percepción, el sentido de los hechos. (Berruti, Cabo y Dabezies, 2014, p. 25)

Cierta promoción de la interdisciplina, el diálogo entre el conocimiento académico y otras formas de conocimiento, nos permiten problematizar el lugar y los procesos en los que éste se produce. A su vez, dicha problematización se presenta como condición de posibilidad para reflexionar sobre la relación saber-poder-verdad y el lugar que el conocimiento ocupa en las diferentes prácticas de extensión llevadas adelante por la universidad.

(...) lo verdadero, la verdad, es inseparable de las prácticas que la producen, es inseparable de un procedimiento (...) A saber, que se puede reservar el término “procedimiento” para designar la relación entre las dos prácticas, práctica discursiva de enunciado, práctica no discursiva de visibilidad (...) lo verdadero nunca es separable de los procedimientos por los cuales no solamente se lo alcanza, sino que se lo produce. (Deleuze, 2013, p. 44)

La sistematización, entendida como proceso de reflexión acerca de nuestras prácticas, nos permite (en algún sentido), vincular y establecer relaciones entre las prácticas discursivas de enunciado (conceptos y nociones que sustentan nuestras prácticas) y las prácticas no discursivas (actitudes y sentimientos que nos atraviesan). También es el proceso a partir del cual identificar una serie de aprendizajes y saberes, que le dan fortaleza en términos académicos, a las experiencias que la Universidad está construyendo en diálogo con diferentes colectivos, actores sociales y territorios. En esta línea, se busca aportar, desde los procesos actuales de la universidad, a construir conocimientos y aprendizajes cada vez más ajustados y pertinentes en relación a las problemáticas sociales (Berruti et al., 2014).

En tanto herramienta, este proceso nos posibilita visualizar las problemáticas sociales a partir de una perspectiva teórica, tomando como referencia la experiencia desarrollada. La sistematización de experiencias es ante todo un ejercicio teórico (Berruti et al., 2014), es un esfuerzo por formular categorías y construir datos, que habiliten a una reflexión y análisis de la práctica que tiene como uno de sus principales objetivos volver sobre ésta para mejorarla en sus diferentes abordajes, en términos de eficiencia y eficacia. Ésta tiene algunas características particulares en relación a otras actividades investigativas:

(...) se define y se construye a partir de la necesidad de conceptualizar y problematizar la práctica particular, en tanto existe un compromiso y una intencionalidad política con los grupos y organizaciones protagonistas de la misma. Su punto de partida es conocer, reflexionar y actuar en lo singular valorado en sí mismo. (Berruti et al., 2014, p. 27)

b. Justificación y formulación del problema.

El presente trabajo pretende dar continuidad al proceso de sistematización iniciado con la publicación UNA PLAZA PARA EL ENCUENTRO²⁷, el cual se propone, como principal cometido, aportar a la reformulación constante de las acciones que se realizan en relación a la mejora de las condiciones de habitabilidad vinculadas al espacio público y las prácticas a las que éste habilita²⁸. Este proceso otorga la posibilidad de seguir avanzando en la comprensión de las problemáticas que esta práctica aborda, así como influir en la calidad de la formación profesional, que implica- entre otras cosas- poder analizar la propia práctica de forma crítica. Por otra parte, aporta insumos a los diferentes ámbitos institucionales en los que se enmarca la experiencia (académicos, de formación y de acción), como son: eje de trabajo Ruta 8 del PIM y el

27 CALDEIRO, M.; PÉREZ, G. (2012). UNA PLAZA PARA EL ENCUENTRO: Sistematización de la experiencia desarrollada en los asentamientos El Monarca y La Rinconada en 2010 y 2011. En: *Apuntes para la acción II*. CSEAM. Trabajo aprobado y financiado en el marco de las convocatorias.

28 Entendiendo el *habitar* como construcción y condición de existencia inherente al hombre, en la que se “(...) definen rasgos esenciales de nuestra identidad personal, grupal y cultural” (Doberti, 2013, p. 9).

Departamento de Educación Física, Tiempo libre y Ocio del ISEF, curso de juegos y Recreación de la Lic. en Educación Física.

El proyecto a sistematizar se sostiene en el tiempo desde el año 2010; se vuelve imperativo detenerse sobre los documentos y registros generados, con el objetivo de producir conocimiento nuevo y socialmente relevante. En lo que hace a la posibilidad de apreciar los cambios, avances y retrocesos que ha sufrido el proyecto, buscamos dar cuenta de cuáles han sido las problemáticas que han surgido a lo largo de estos años (2012-2013) y esbozar algunas líneas que posibiliten reflexionar sobre las mismas, así como también cuál es la idea que los vecinos han construido acerca de las prácticas desarrolladas en el proyecto y qué lugar de sentido ocupan en la vida barrial estos espacios de juego, a partir de que se presentaron con cierta sistematicidad.

c. Proceso de implementación, objeto y ejes.

Se realizaron inicialmente dos recortes para llevar adelante la sistematización de la experiencia. El primero en relación al proyecto y su globalidad; como ya se ha mencionado anteriormente, el EFI implica la participación de varios actores con diferentes referencias institucionales a nivel de la Universidad y comisiones barriales. En este sentido, nos centraremos en las actividades vinculadas al juego y las diferentes actividades lúdicas llevadas adelante en el marco del proyecto, y su vínculo con la apropiación y usos de los espacios públicos. Tomaremos las actividades en las que participaron estudiantes de la asignatura “Juegos y Recreación” del ISEF, dejando por fuera algunas reuniones de coordinación, planificación y los espacios de aula que no se vincularon directamente con las acciones llevadas adelante en los barrios. El segundo es un recorte temporal, para permitirnos identificar una etapa concreta para analizar; en este caso el periodo seleccionado es el comprendido entre marzo de 2012 y diciembre de 2013, quedando por fuera el correspondiente a enero - marzo de 2013²⁹.

El trabajo de sistematización se enfocó en dos ejes de análisis, formulados en función de los objetivos propuestos y refieren al primer recorte realizado sobre una dimensión específica de la práctica. El primero pretende analizar *el juego en tanto elemento cultural a partir de las propuestas desarrolladas en los barrios*. En este sentido, nos proponemos poner en cuestión los supuestos teóricos que fundamentan la práctica, a partir de una reflexión y análisis de las actividades realizadas. En segundo lugar se aborda la *relación entre juego y espacio público* (plaza de El Monarca y canchita de La Rinconada), poniendo especial atención en las formas de apropiación y los usos de éste a partir de las actividades realizadas.

29 Este corte en el periodo a sistematizar se caracteriza por el desarrollo del proyecto “Viaje Hacia el Mar” realizado en el mes de enero de 2013. Esta propuesta fue un proyecto piloto, en el que se pretendía aprovechar el tiempo de vacaciones, momento en el cual los niños se liberan de la obligación del tiempo escolar y se habilita un espacio para realizar otras experiencias. En este sentido, se convoca a los niños a participar durante un mes- con una frecuencia de dos veces semanales- de salidas a la playa de Shangrilá. El proyecto se fundamenta en la idea de posibilitar el derecho al “tiempo libre” y al uso de los espacios públicos- como puede ser la playa- y de acortar el distanciamiento y la ausencia en los barrios a causa de los ciclos lectivos que caracterizan a la Universidad. A su vez, existía un componente de enseñanza en relación al medio: se trabajó en la enseñanza de la natación, cuidados en y de la playa. La estructura se divide básicamente en tres momentos: uno de “agua”, uno de “arena” y otro de “almuerzo” donde se llevan distintos alimentos para compartir.

Análisis de la experiencia

El juego, sus características constitutivas.

Hablar sobre el juego requiere, en principio, de una delimitación conceptual, ya que estamos frente a un término de características polisémicas. Los usos del mismo son variados y muchas veces refieren a fenómenos que no manejan una coherencia común. En este sentido, podemos escuchar hablar del juego que realizan los niños, el juego que puede tener una pieza mecánica, un juego de sillas, un juego de palabras, en fin, infinidad de utilidades para un mismo término. A nivel conceptual sucede algo similar, las formas de interpretar al fenómeno suelen ser variadas. En esta línea, nos proponemos esbozar una breve conceptualización sobre qué vamos a entender por juego y qué es lo que nos interesa indagar acerca de este fenómeno, buscando de esta manera delimitar con mayor claridad el objeto a ser sistematizado. Nos centraremos en las posibles conexiones que se puedan establecer entre juego y apropiación del espacio público. Tomando al juego como un fenómeno cultural, dejaremos de lado otras visiones, como pueden ser la vinculación del juego con las funciones biológicas, los móviles orgánicos que motivan al Hombre a jugar y la incidencia del juego en la salud.

A partir de la lectura de dos autores clásicos sobre la teoría del juego como son J. Huizinga (2007) y R. Caillois (1986) podría pensarse el juego desde su estructura formal como una actividad libre, en donde el sujeto se vuelca por decisión propia, la cual se encuentra por fuera de las necesidades biológicas o morales de la vida corriente (no puede ser ni una tarea ni un deber), se desarrolla en unos límites precisos de espacio y tiempo donde solo valen sus reglas. Estas últimas son un elemento constitutivo y de vital importancia para el juego ya que definen lo que es y lo que no (Scheines, 1998). En la misma dirección podría destacarse los elementos dinámicos y emotivos del mismo: incertidumbre, resistencia, tensión, alegría, diversión, goce, abandono, etc. Estos elementos son, en algún sentido, los posibilitadores de una de las características centrales del juego: la desrutinización de la vida corriente. En términos de Elías (1992), las actividades recreativas, dentro de las cuales se podría pensar el juego, presentan la particularidad de desarrollarse en un tiempo y espacios donde el sujeto puede expresar sus emociones en público de manera segura. El juego, posibilita ciertas formas de expresión de las emociones, que difieren con las que predominan en otros ámbitos de la vida cotidiana, habilitando experimentar diferentes tipos de emociones de manera gozosa y segura para el individuo y terceros.

Juego y cultura.

En la línea de los autores Huizinga (2007) y Barrán (2012) afirmamos que las distintas prácticas culturales de las sociedades se encuentran impregnadas de aspectos lúdicos. Un ejemplo de esto podría identificarse en las fiestas populares o barriales. En términos de Huizinga (2007):

Entre la fiesta y el juego existen, por la naturaleza de las cosas, las más estrechas relaciones. El descartar la vida ordinaria, el tono, aunque no de necesidad, predominantemente de la acción - también la fiesta puede ser muy seria -, la delimitación espacial y

temporal, la coincidencia de determinación rigurosa y de auténtica libertad, he aquí los rasgos capitales comunes al juego y a la fiesta. (p. 38)

Gran parte de las actividades desarrolladas en el marco de este EFI estuvieron centradas en el apoyo a los diferentes festejos barriales, en el entendido (entre otras cosas) de que los mismos podían ser interpretados como grandes manifestaciones lúdicas. La necesidad de acuerdos para la organización, el desarrollo de prácticas concretas de juegos, el tiempo y el espacio delimitado para el encuentro y las sensaciones percibidas en las jornadas nos llevan a pensar en los elementos culturales de estos encuentros, centrados en el disfrute, la integración, alegría y la organización. Un aporte valioso en relación a lo vivido en este tipo de prácticas lo encontramos en las palabras de un vecino entrevistado al referirse a uno de los festejos: “(...) la del día del niño que cuando estaba los veía a ellos participar, jugar, a esas actividades de juegos, y los vi... no sé, más feliz, más desprendidos más... (R: a los gurises de acá), sí, sí.” (Entrevista 1). Aparecen aquí elementos constitutivos del juego, que estructuran estas prácticas festivas. Por un lado, los elementos emotivos: el disfrute, la alegría, desinhibición, por otro lado, los elementos estructurales: el desarrollo de juegos concretos, en un tiempo y espacio. Estas dimensiones pueden ser pensadas como elementos de una práctica que busca tener sentido para quien la organiza, que pretende generar determinadas cosas y no otras, estructurando a partir de acuerdos, voluntades y prácticas, una manifestación cultural. Es en este entendido que nos volcamos a observar las relaciones de sentido que pueden llegar a establecerse entre los festejos barriales como prácticas culturales con un acento en lo lúdico.

Otro de los elementos presentes en estos festejos estuvo dado por la participación de diferentes bandas musicales, sobre todo del género tropical, combinando plena, reggaeton, cumbia, etc. Estos conjuntos, aportaron al clima festivo del encuentro y la integración generacional, logrando- a partir del baile y las sensaciones sonoras- provocar un quiebre en las formas de habitar el espacio y el relacionamiento con el resto de los vecinos de manera gozosa y distendida. Por otra parte, la presencia de estos grupos provocó uno de los fenómenos que atraviesa y tensiona las prácticas del EFI y la apropiación del espacio público; la integración intergeneracional y el vínculo con las prácticas corporales. En esta línea, puede observarse que el número de personas que participaron de los juegos se vio incrementado en el momento que comenzaron a llegar las bandas, sumándose a los niños que estaban desde el principio, varios jóvenes y adultos³⁰. Esta variable nos hace pensar en las diferentes formas y modos que tienen los grupos sociales de volcarse a las prácticas culturales y como muchas de las veces existen ciertos cánones en cuanto a la vinculación con determinada práctica³¹. Aquí la diferencia parece bastante clara: mientras el juego es una práctica para niños, en el baile y la música parece haber coexistencia entre adultos, jóvenes y niños.

La relación juego y cultura está dada por la pregunta acerca de cuáles son las dinámicas lúdicas que se están desarrollando al interior de estas manifestaciones culturales, a qué responden y el porqué de su selección. Si bien, como menciona Caillois

30 Extraído de las fichas de registro del año 2012.

31 Indagar acerca de cuáles son las prácticas lúdicas de los jóvenes y cuáles son los móviles que los conducen a relacionarse con ellas, sin duda, es un nuevo eje a profundizar por parte de este grupo de trabajo.

(1986) “no es posible determinar sin un análisis previo cuáles concuerdan con los valores institucionales, cuáles los confirman y fortalecen, y por el contrario, cuáles los contradicen, los ridiculizan y representan de ese modo, en la sociedad considerada, compensaciones o válvulas de escape” (p. 121), es posible suponer que, a determinada forma de cultura, con sus acuerdos, sus objetivos, sus formas de entender el mundo, le corresponden unas prácticas lúdicas acorde con estos valores. Algo característico en relación a esta dimensión que pudo observarse en la experiencia, está dado por las prácticas solicitadas y propuestas por los vecinos, sobre todo en el periodo 2012, centradas en el fútbol. Esta práctica, de gran valor para la sociedad uruguaya (y global), se encuentra muy difundida por los diferentes medios de comunicación masivos (campeonatos mundiales, copas internacionales, copas regionales, torneos locales, Juegos Olímpicos, etc.), que centran su interés, en la mayoría de los casos, en el valor comercial del producto. Entendemos que esta masividad y reproducción, entre otros condicionantes, lleva a que sea una práctica muy solicitada y desarrollada por niños, jóvenes y adultos, que participan de esta experiencia. Pero la pregunta es: ¿qué hay detrás de esa práctica? Sin llegar a pensar en respuestas acabadas, entendemos que muchas veces reproduce lógicas de exclusión y segregación, sobre todo entre grupos etarios y por sexo. Es el caso mencionado en esta experiencia, cuando se visualizaba que mientras en las actividades lúdicas la participación de niños y niñas era más equitativa, en el caso de la escolita de fútbol predominaban los varones. Sin llegar a deslegitimar el fútbol como una gran práctica lúdica, que moviliza emociones de miles en todos los barrios, nos preguntamos, como actores que dialogan con un saber centrado en las prácticas corporales, ¿qué tipos de prácticas estamos (y aquí nos referimos tanto a vecinos, estudiantes como docentes) promoviendo a la interna de los barrios?, ¿qué cultura lúdica queremos darnos?, ¿qué tipo de relaciones entre los sujetos estamos promoviendo con nuestras prácticas?

Juego y Espacio Público.

Gran parte de los juegos, que tradicionalmente forman parte de la cultura uruguaya³², se desarrollan en la órbita de lo público. En términos de Filardo (2007), “(...) el espacio público sería cualquier lugar físico de una ciudad, cuya función de uso dominante es el encuentro y la expresión de convenciones sociales más o menos alejadas de los modos de expresión de la vida íntima” (pp. 264-265). Podría representarse lo público, por los diferentes espacios de común encuentro entre las personas, que forman parte de un barrio, una localidad, una ciudad, etc. Estos pueden ser: la cancha, la plaza, la vereda, la esquina, el corredor, etc. En este sentido, la necesidad de pensar la relación que puede llegar a establecerse entre juego y apropiación de esos espacios, cobra sustento si lo observamos desde lo propuesto por Filardo (2007), en cuanto a que:

(...) los movimientos, avances y retrocesos en las coexistencias, negociaciones, y conflictos que surgen del uso (y el no uso) y expresiones de distintos habitantes o grupos de

32 Para una mayor profundización sobre los juegos tradicionales en el Uruguay ver: Castro, M.; Fernández, R. (2010). Cazacurioso: más de 100 juegos tradicionales en Uruguay.

los espacios urbanos, pueden comprenderse, en términos metafóricos como expresión del lazo social en general. (pp. 21- 22)

En este sentido, vale destacar que no todos los integrantes de un mismo barrio visualizan los diferentes espacios públicos con los que cuenta su localidad, como lugares donde poder estar, permanecer y sentirse cómodos, coexistiendo con los demás. Los motivos que llevan a los grupos sociales a sentirse más o menos a gusto por los espacios son variados, pudiendo ser muchas de las veces factores de exclusión e incompatibilidad. En cuanto a la exclusión, resulta interesante lo que se desprende de lo dicho por uno de los entrevistados en referencia a las relaciones establecidas por los vecinos en la “disputa” por el espacio:

hay un poco de disputa en la cancha por el tema de horarios, porque los grandes se apoderan y sacan a los chicos, [...] los grandes como ellos llevan, ellos se organizan entre ellos y ellos llevan su máquina y ellos cortan el pasto, como que ellos se apoderan de ese espacio y se creen que la cancha es de ellos y que los niños chicos no tienen derecho entonces, cuando están los chicos, los grandes expulsan a los chicos de la cancha porque a ellos se le antoja que ellos tienen que jugar a ese horario. (Entrevista 1).

Se visualizan aquí relaciones presentes en el tejido barrial, al respecto de los usos del espacio (particularmente la cancha) y los distintos grupos que lo habitan. Se destacan ciertas relaciones de poder en la que “los grandes” se imponen a “los chicos”, develando la manera en cómo se resuelven las disputas. Por otra parte, en relación al uso de los espacios públicos y los sujetos que forman parte del proyecto podría identificarse otra tensión en el entendido de que “el mundo” está creado en función de las necesidades de los adultos, la lógica de los usos de las estructuras de las ciudades está en función de los usos que le dan los adultos. Los niños están sometidos, la mayor parte de sus horas, a las reglas que estos establecen para el buen funcionamiento. Surge aquí la pregunta ¿cómo lograr (si tal cosa fuese de interés para los diferentes actores) superar los mecanismos de exclusión por lo que muchas veces se resuelve la posibilidad o no, de ocupar un lugar? Una posibilidad para pensar esta tensión se podría realizar en la línea de lo propuesto por G. Scheines (1998), dónde se entiende que “el mundo existe para los hombres luego de fundar un orden (...) humanizar el espacio es convertirlo en mundo” (p. 16). El juego en tanto formador de un nuevo orden, habilita al niño (y al adulto) a elaborar sus propias leyes, humanizando ese espacio vacío de sentido como lo son los espacios de adultos. Podría pensarse al juego como una práctica que propicia *la coexistencia y el lazo social* en el espacio público: discusión de reglas, necesidad de acuerdos, puesta en práctica de los modos de relacionarse, identidad del jugador, complicidad, disfrute colectivo, “(...) el juego es el lugar de los ensayos y los conjuros” (Scheines, 1998, p. 25). El juego posibilita habitar el espacio y dotarlo de sentido, vaciarlo de los condicionamientos previos y darle un nuevo orden. En esta línea, puede visualizarse a partir del recorrido histórico de la experiencia que en algunas actividades, y sobre todo a partir de algunas prácticas, como es el caso del “festival de cumbia”, o los espacios de juegos propuestos por los docentes de educación física, las relaciones que se establecen entre los diferentes actores del barrio, tienen más que ver con la integración intergeneracional y la convi-

vencia en un mismo espacio que con la exclusión. En la misma dirección, si pensamos en la integración barrial y las posibilidades de las prácticas lúdicas como un factor potenciador del encuentro y la integración, aparecen en una de las entrevistas realizadas reflexiones interesantes:

otra de las cosas muy importantes que se derrumbó fue que un barrio no se integraba con el otro barrio, los niños de acá no se integraban con los otros niños, los mayores porque ellos defendían su zona y parte y pertenecían solo a su zona. Eso también fue una de las cosas que también vimos que a partir de ustedes hemos podido derrumbar esa barrera. (Entrevista 1)

En este caso, el entrevistado resalta la importancia del proyecto cuando dice: “a partir de ustedes hemos podido” (Entrevista 1), e inmediatamente se apodera del mismo ya que reconoce, que es un proyecto en el que participan de manera activa los actores barriales. Lo que se “logró derribar” lo presenta como una conquista del barrio. Un ejemplo de esto podría pensarse en relación a la actividad que se celebró en el Parque Lecocq, organizada por Richard Meneses, vecino de La Rinconada. En la misma, se invitó al grupo del ISEF a participar de la jornada, donde estudiantes y vecinos se encontraron en el centro de la ciudad y fueron hasta el Parque en ómnibus de línea. Se habían organizado varios grupos de niños, donde cada uno tenía como referente a un adolescente, a su vez, los grupos estaban coordinados por Richard y su esposa. En la jornada se realizaron varias actividades dentro del parque, como fueron: distintos juegos con pelotas, cacerías, merienda compartida y recorrida, entre otros. Esto también nos advierte de otras relaciones posibles de establecer entre el espacio público, la práctica en cuestión y la presencia de la institución en el entramado. Cuando se produce una organización racional de los espacios, aparecen otras posibles relaciones que de lo contrario, permanecerían quizás ocultas, guardadas en su potencia. De estas disputas y relaciones se pueden visualizar los lazos sociales, que configuran la manera en cómo se apropian los vecinos- material y simbólicamente- de los diferentes espacios del barrio.

Otra dimensión interesante para reflexionar en cuanto a la apropiación del espacio público se desprende del valor que se le puede adjudicar al equipamiento del espacio, como un elemento más para la construcción material y simbólica de un lugar. El hecho de ver que existen las posibilidades reales de configurar un espacio vacío, caótico y fundar un nuevo orden (Scheines, 1998) sobre ese lugar, convirtiéndolo en “la canchita”, entendemos, que permitió a los vecinos apropiarse de la misma y darle uso. En el siguiente pasaje de una de las entrevistas se visualiza que:

... Ellos desde que vieron los arcos nuevos que ganamos en el proyecto, los arcos que se hicieron de hierro, más se entusiasmaron los chiquilines, la juventud, y en sí por hoy son ellos los que están manteniendo la cancha; son ellos que se encargan de cortar el pasto, son ellos que se encargan de intentar conseguir la máquina, son ellos que se encargan de poner la nafta. No están pendientes de la comisión directiva, sino que están pendientes de ellos mismos, están viendo pequeños logros que van teniendo al transcurrir del tiempo. (Entrevista 1)

En este sentido, podría destacarse que la configuración y los equipamientos que constituyen el espacio público se han presentado como una condición de posibilidad

para llevar adelante diferentes prácticas de juego y concomitantemente de apropiación del espacio público.

Reflexiones finales

A modo de reflexiones finales pondremos la atención sobre dos cuestiones que consideramos centrales en el proceso de sistematización: por un lado, lo que respecta al nivel metodológico de la sistematización, y por otro los conocimientos sistematizados a partir de una lectura de la práctica que articula vivencia y marcos conceptuales desde los que se fundamenta.

La posibilidad de un abordaje teórico de la práctica, nos ha permitido iniciar un trabajo de formulación de categorías y reformulación de marcos referenciales, los cuales nos permiten avanzar en el acumulado temático que viene desarrollando el EFI a lo largo del tiempo y las diferentes experiencias desarrolladas. Esto, nos ha permitido visualizar de forma más clara los procesos de producción de conocimiento desde las propuestas integrales. Si en algún sentido la interdisciplina y el diálogo de saberes son elementos centrales en este tipo de prácticas, entendemos que las definiciones disciplinarias, en relación al abordaje de las diferentes problemáticas sobre las que trabajamos, son un paso previo y necesario para poder generar problemas y abordajes interdisciplinarios, tanto a nivel de intervención como de objetos de estudio. Estas definiciones también representan la posibilidad de que acontezca un diálogo de saberes, en el entendido que ese diálogo es con un otro, un otro que genera discursos con características diferentes a los de la universidad, pero que ante todo ambos discursos responden a un saber, en donde “Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva (...) un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...) es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (...) en fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso”. (Foucault, 2002, p. 211)

El proceso genera referencias que nos permiten repensar nuestras prácticas, como las estructuramos y organizamos. Ha sido la posibilidad de visualizar la voz de otros actores a partir de los diferentes testimonios que aparecen en las entrevistas realizadas.

En términos de aprendizaje, hemos podido reflexionar sobre las prácticas que llevamos adelante en los barrios, identificando límites y posibilidades de las mismas. La centralidad ha estado en algunos elementos que constituyen la experiencia, que nos permiten seguir avanzando en relación a temáticas de interés disciplinar.

A partir de los ejes de análisis hemos identificado las prácticas de interés para las comunidades con las que trabajamos, que presentan un alto contenido lúdico. En este sentido se presentan los festejos barriales como una de las prácticas lúdicas privilegiadas en los barrios, lo que a su vez permite superar algunos conflictos sobre las relaciones que se establecen entre diferentes grupos, a partir de los usos que estos dan a los espacios públicos.

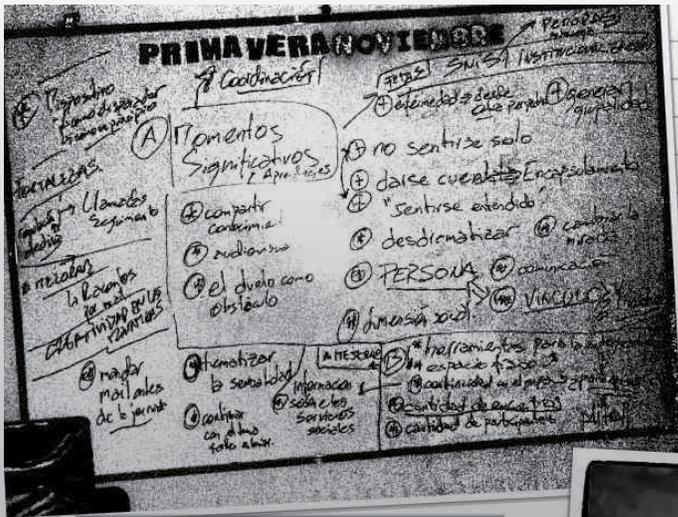
Partiendo de los conflictos como elemento constitutivo de la interacción, hemos identificado en el juego (ya sea en los espacios lúdicos desarrollados como en la fiesta) la posibilidad de habitar los espacios públicos por diferentes grupos, de forma más armónica, y caracterizados por el disfrute colectivo. La participación barrial en este sentido, se ha visto motivada tanto por los festejos, como por las posibilidades de mejora de los espacios y equipamientos destinados a las vivencias lúdicas, generando formas de organización barrial que escapan a las estructuras más tradicionales; un ejemplo son las comisiones que se conforman de forma espontánea para la organización de algún festejo o grupos de vecinos que se organizan en función a un paseo, un encuentro de fútbol u otras prácticas de esparcimiento.

El desafío planteado es poder seguir avanzando en la comprensión de cuáles son las cosas que generamos a partir de las prácticas que proponemos y cuáles son los límites y posibilidades de éstas, en relación al encuentro con el otro, en esa composición de espacio-tiempo que llamamos “Juego”.

BIBLIOGRAFÍA

- » BARRÁN, J. (2012) Historia de la Sensibilidad en Uruguay. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- » BERRUTI, L.; CABO, M.; DABEZIES, M. (2014) Sistematización de Experiencias de Extensión. Montevideo: CSEAM.
- » CALDEIRO, M.; PÉREZ, G. (2012) Una plaza para el encuentro. Sistematización de la experiencia desarrollada en los asentamientos El Monarca y La Rinconada en 2010 y 2011. En: *Apuntes para la acción II*. Montevideo: CSEAM.
- » CSEAM. *Informe. Curricularización de la Extensión, Espacios de Formación Integral y Convocatorias Concursables* [on line]. [Consultado el 2 de marzo del 2015]. Disponible en: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/informe_2009-2013.pdf
- » CAILLOIS, R. (1986) Los Juegos y Los Hombres. FCE, México.
- » DELEUZE, G. (2013) El poder: Curso Sobre Foucault. Ed. Cactus, Bs. As.
- » FILARDO, V. (2007) Usos y apropiaciones de espacios públicos de Montevideo y clases de edad. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo.
- » FOUCAULT, M. (2002) La arqueología del saber. Siglo XXI, Bs. As.
- » HUIZINGA, J. (2007) *Homoludens*. Alianza, Madrid.
- » SCHEINES, G. (1998) *Juegos Inocentes, Juegos Terribles*. Eudeba, Bs. As.

EL TALLER DE PROMOCIÓN DE SALUD MENTAL PARA FAMILIARES cuidadoras de personas con demencia



EL TALLER DE PROMOCIÓN DE SALUD MENTAL PARA FAMILIARES – CUIDADORAS DE PERSONAS CON DEMENCIA

Robert Pérez, Luis Acosta, César Valdez³³

Delimitación de la Experiencia

Las actividades de extensión que dan origen a la presente sistematización fueron realizadas en el marco de un acuerdo de cooperación institucional para el desarrollo de prácticas integrales que desde el año 1996 se viene implementando entre la Asociación Uruguaya de Alzheimer y Similares (AUDAS) y la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a través del Núcleo Interdisciplinario en Estudios sobre Vejez y Envejecimiento (NIEVE). AUDAS es una asociación de carácter autogestivo fundada en 1991, con su sede central en la ciudad de Montevideo y diferentes filiales en otras ciudades del país. Forma parte de la Asociación Internacional de Alzheimer (ADI) y de la Asociación Alzheimer Iberoamérica.

La experiencia sistematizada es el “*Taller de promoción de salud mental para familiares – cuidadoras de personas con demencia*”. El mismo constituye un dispositivo psicoterapéutico de intervención psicosocial, orientado a mejorar la calidad de vida de familiares – cuidadoras de personas con demencia (F-C)³⁴. A través de la construcción de un espacio de reflexión crítica entre los actores participantes, este taller busca producir nuevas formas de posicionamiento de las F-C de personas con demencia en los procesos de salud, enfermedad y cuidado.

El objetivo central del presente artículo es analizar y sistematizar los principales ejes teóricos y técnicos del trabajo realizado en estos talleres, a efectos de asentar una base que permita, en un segundo momento, construir una “*guía de intervención psicosocial*” con F-C. La elaboración de esa guía es una de las metas del trabajo de extensión realizado en conjunto con AUDAS, ya que aspiramos a que la misma permita replicar la experiencia de los talleres en otros lugares del país o en el exterior, en forma independiente de nuestro equipo de extensión.

El proceso de sistematización se desarrolló entre abril de 2013 y noviembre de 2014. Consistió en la implementación y análisis de tres ediciones del “*Taller de promoción de salud mental para familiares – cuidadoras de personas con demencia*” y una actividad específica de “*Intercambio de Aprendizajes*” realizado con las participantes de los talleres. En los talleres se promovió la participación directa de las F-C en todo el proceso, ya que en función de sus experiencias y necesidades fueron orientando

33 Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre Vejez y Envejecimiento, Universidad de la República.

34 Las F-C refieren al grupo de familiares que quedan a cargo del cuidado de la persona con demencia. En la literatura también se las nombra como cuidadores informales, para diferenciarlos de los cuidadores formales que no son familiares y realizan un trabajo rentado. En el presente trabajo utilizaremos el género femenino para nombrar a las F-C que participaron de las tres ediciones del taller y del proceso de sistematización. Si bien este grupo estuvo compuesto por mujeres y hombres, las primeras representaron una amplia mayoría, por lo que optamos por utilizar el femenino de forma genérica, a efectos de evitar la carga de redacción y lectura que implicaría poner el femenino y masculino en cada mención.

las prioridades de las problemáticas a abordar. A su vez, la actividad de “*intercambio de aprendizajes*”, constituyó un espacio de reflexión y diálogo sobre el proceso de los talleres luego de finalizada la experiencia, en la que se identificaron los momentos significativos, aprendizajes, fortalezas y debilidades del proceso. Esta instancia se organizó como un taller que se reunió por única vez con este fin.

En diferentes fases del proceso de sistematización participaron un total de 39 F-C, con un rango de edad de 25 a 76 años y de las cuales el 80 % son mujeres. La coordinación y el desarrollo de los *talleres de promoción de salud mental* estuvo a cargo de los autores del presente artículo, al igual que su redacción. En la coordinación de los talleres participaron también – como pasantes en diferentes momentos - seis estudiantes de grado y tres de posgrado de la Facultad de Psicología. El taller de intercambio de aprendizajes estuvo a cargo de Luis Acosta y César Valdez. En el mismo participaron 12 F-C, además de la presidenta y vicepresidenta de AUDAS. La supervisión y dirección técnica de todo el proceso estuvo a cargo de Robert Pérez, docente responsable del grupo. Para la sistematización se contó con el asesoramiento y capacitación de Leticia Berrutti, María Cabo y María José Dabezies, docentes del Programa de Formación en Extensión del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República.

Antecedentes

Desde sus comienzos en 1991 y hasta el año 2012, las actividades de AUDAS en relación a las problemáticas de las F-C de personas con demencia estuvieron centradas en la implementación de grupos de autoayuda gestionados por los propios familiares. Estos espacios, que tuvieron un importante desarrollo en nuestro país en los primeros años, con el tiempo se fueron desgastando y reduciendo a una mínima expresión. Si bien oficiaban como un lugar para que los familiares pudieran compartir sus experiencias y problemáticas, no lograban alcanzar sus objetivos de apoyo ni sostenerse en el tiempo. En función de estas dificultades AUDAS solicita al NIEVE una intervención que apuntara al fortalecimiento de dicho espacio. De esta manera, en el año 2012, se comienza a trabajar de forma conjunta con dicha institución, definiendo una estrategia de intervención. Así, entre abril y julio dos estudiantes del NIEVE - supervisados por el docente responsable en el marco de una Pasantía de la Licenciatura en Psicología- asistieron como observadores durante seis encuentros del grupo de autoayuda que funcionaba en ese momento en la institución, con el objetivo de realizar un diagnóstico situacional y realizar una propuesta que fortaleciera esta actividad de apoyo a los familiares. Se registró de forma escrita los distintos acontecimientos y temáticas abordadas por las participantes de estos espacios.

Como principal herramienta de análisis de estas observaciones, se utilizaron algunas de las conceptualizaciones sobre el proceso grupal provenientes de la Psicología Social rioplatense. Se realizó una lectura sobre el acontecimiento grupal a través de tres ejes: el proceso grupal, el interjuego de roles y las formaciones grupales (Del Cueto y Fernández, 1985). Se observó que las F-C constituían una población altamente vulnerable, con un alto monto de sufrimiento psíquico, que buscaban sostén

afectivo en el grupo, además de herramientas que les permitieran resolver distintas dificultades en las actividades de la vida cotidiana vinculadas al cuidado. En relación al proceso grupal, los indicadores colaborativos y comunicacionales daban cuenta de las dificultades para pensarse como grupo, posicionándose generalmente desde el polo de la serialidad (Del Cueto y Fernández, 1985). Los relatos autorreferenciales y las dificultades en la circulación comunicativa se mostraban como una constante en estos encuentros, que daban cuenta de altos grados de “dependencia psíquica mutua”, uno de los principales obstáculos para producir cambios (Berriel, Leopold y Pérez, 1998). Los pensamientos y afectos circulaban en torno a la enfermedad y no a las personas que transitan por la misma. La imposibilidad técnica que implica este tipo de “grupo de autoayuda” para analizar estas dimensiones, generaba dificultades para que se dieran cambios en la dinámica grupal o en las temáticas abordadas, existiendo una gran resistencia para incorporar nuevos enfoques sobre las demencias o de crear nuevas estrategias para enfrentar las problemáticas en la vida cotidiana. Asimismo, la información que manejaban era escasa y fragmentaria, centrada en la enfermedad desde un enfoque biomédico. Este enfoque, en casi todos los casos era reforzado (y construido) desde un imaginario social predominante de las demencias como enfermedad individual y por fuera de las personas, discursos agenciados a través de los “consejos” de sus médicos de referencia o desde las noticias predominantes en los medios de comunicación (en los que no es extraño encontrar información sobre la posibilidades de “cura” producida al descubrir determinada proteína o mecanismo neuroquímico o neurobiológico).

Observamos que el grupo de autoayuda era utilizado por las participantes principalmente como momento catártico, donde existía una sobre-exposición afectiva individual a través de relatos de situaciones vividas con la persona con demencia que les producían mucho sufrimiento, vinculando todas las acciones de la vida cotidiana a los efectos de la enfermedad. De esta forma, quedaban fácilmente atrapadas en una concepción asistencialista de la problemática, no pudiéndose visualizar ellas y su familiar desde una perspectiva de derechos y como agentes de cambio.

En función de lo observado, así como de los distintos aportes recibidos desde la institución y las F-C, el NIEVE le propone a AUDAS cambiar el dispositivo de “grupo de autoayuda” por una modalidad de taller “a término”, con determinadas características que permitieran analizar la implicación por parte de las F-C, generando procesos de participación, grupalidad y empoderamiento. Se acuerda entonces implementar en forma piloto una primer versión del “*Taller de promoción de salud mental para familiares – cuidadoras de personas con demencia*”³⁵. En función de los buenos resultados cualitativos obtenidos con el mismo, se define continuar esa experiencia, ajustando el dispositivo en función de los aprendizajes en las siguientes dos ediciones.

35 Es nombre surge al final del proceso de sistematización, por ser el más adecuado para la propuesta implementada. En las tres ediciones realizadas, la actividad fue convocada como “Taller de apoyo psicoafectivo para familiares cuidadores de personas con demencia”.

Análisis de la experiencia y el proceso sistematización

A lo largo del proceso de sistematización hemos observado algunas regularidades y tensiones en relación al dispositivo de intervención que venimos construyendo con las F-C, las que se van a incorporar en la guía de intervención ya señalada. En el marco del presente artículo, lo que sigue a continuación buscará presentar los principales momentos significativos y aprendizajes del proceso de sistematización, como forma de delimitar el contexto y las condiciones de producción en que se ubicará la futura guía. A los efectos de presentar la información de la forma más clara posible, hemos organizado la misma en torno a tres dimensiones que nos han resultado clave para la sistematización de la experiencia de extensión:

1 – La primera dimensión remite a los aspectos epistemológicos que delimitarán el campo y el problema de estudio e intervención: el abordaje de las demencias desde una perspectiva socio - histórica y multidimensional, ubicada en el campo de la Salud Mental Comunitaria.

2 – La segunda dimensión constituye el núcleo teórico que orienta la intervención: el estigma asociado a las demencias y la vejez, que como producción de sentido del proceso de salud-enfermedad-cuidado, limita el reconocimiento y ejercicio de sus derechos humanos.

3 – La tercera refiere al dispositivo técnico de la intervención desarrollada: el grupo operativo como técnica de trabajo.

Por supuesto que estas tres dimensiones no es sencillo discriminarlas entre sí en el trabajo de campo, pues en las producciones del grupo, a modo de un magma se fusionan y potencian entre sí, construyendo significados y sentidos diversos. La diferenciación que se presenta aquí es sólo a los efectos didácticos de mostrar los principales aspectos y lógicas de cada una de ellas, por lo que no deberían concebirse como procesos aislados, sino en su complejidad de amalgamarse y producir continuamente algo del orden de lo diferente o de reiterarse en lo mismo.

a) La dimensión epistemológica: Abordaje e intervención en demencias desde una perspectiva socio-histórica y multidimensional en el campo de la Salud Mental Comunitaria.

Uno de los aspectos del taller que las F-C incluye dentro de sus aprendizajes más significativos es la posibilidad que les brinda, para repensar desde nuevos enfoques, la conflictiva por la que transitan. A través de las distintas ediciones del taller, se generaron espacios que permitieron visualizar y problematizar las limitaciones que surgen de abordar estos trastornos únicamente desde una concepción biomédica. Ese enfoque - que se centra en la enfermedad y no en las personas - delimita estos trastornos como una condición patológica de etiología orgánica, individual, que progresa a través de etapas ya definidas (Innes y Manthorpe, 2013). Desde esa perspectiva, las alteraciones producidas en el sistema nervioso central son la principal línea de análisis de la enfermedad, subordinando a la misma las dimensiones psicológicas, sociales, culturales, históricas, de personalidad, etc. Las conceptualizaciones realizadas desde este paradigma biomédico clásico, conciben la salud y la enfermedad como entidades estancas,

de orden individual y excluyentes entre sí (dicotomía estar sano - estar enfermo) deslizándose las dimensiones socio-históricas, políticas y económicas a un lugar secundario. En la medida que se presentan de forma hegemónica, clausuran la posibilidad de incluir otros planos de la vida de las personas, que también generan sufrimiento y que por lo tanto se constituyen en condiciones de producción de la enfermedad que tienen su correlato en el plano biológico (Berriel y Pérez, 2007; Pérez, 2013).

Esta forma de comprender las demencias, produce que las F-C reciban información generalmente centrada en los aspectos biológicos de la enfermedad y en los déficits como única posibilidad de evolución del cuadro. Esta creencia y significados sobre la enfermedad constituyen una realidad en la que todas las conductas o comportamientos pasan a ser decodificadas en función de la enfermedad, sin tener en cuenta el contexto, la personalidad y la historia de la persona. La concepción biomédica que traen inicialmente las F-C, va construyendo performativamente la creencia y convencimiento de que quien tiene una demencia o una Enfermedad de Alzheimer (EA) va a ir perdiendo paulatinamente la cualidad de persona. Veamos esto en palabras de una F-C en los primeros talleres:

“... es como que vos tenés la estructura física, que es la misma. Pero todo lo que hay adentro es otra persona, entonces vos tenés que luchar con las dos personalidades que él tiene, la que vos recordás de tu esposo amable que salía a trabajar, de tu esposo que era proveedor y ahora es al revés y eso es fuerte, ¡es fuerte! Tenés el envase pero no es aquello con lo que conviviste 30 años.”. Sra I, esposa.

En cambio, si para el análisis del trastorno se incluye una perspectiva multidimensional compleja, se abre la posibilidad de producir otros modelos de comprensión y abordaje de las demencias. El modelo multidimensional sitúa a los procesos psicológicos, vinculares y socio-históricos en el mismo plano de realidad y eficacia que el plano biológico en la producción del proceso de enfermar. La forma en que se articulen estos planos, delimitará la modalidad en que se exprese el proceso patológico y afecte la vida cotidiana de la persona y su entorno, en un ida y vuelta complejo (Berriel y Pérez, 2007). Desde esta perspectiva, las demencias y el proceso de enfermar, nunca es individual sino colectivo y la comprensión y expresión de este proceso estará directamente vinculada a las producciones de sentido que se instituyan. El momento socio-histórico y los imaginarios sociales imperantes determinarán la forma en que ese colectivo signifique y transite este proceso de salud y enfermedad.

Ubicado este enfoque multidimensional en el campo de la Salud Mental Comunitaria, la salud y la enfermedad dejan de ser entidades absolutas y a-históricas, para constituirse en complejos procesos que coexisten en la misma persona y en su colectivo de referencia (familia, amigos cercanos, etc), producidos históricamente en relación a las condiciones de vida y otros determinantes. Dicho de otra forma, nadie es totalmente sano o totalmente enfermo, sino que en cada persona, en cada familia, en cada colectivo, siempre coexistirán procesos más saludables y procesos más patológicos que se expresarán en la cotidianidad.

Este posicionamiento epistemológico sobre los procesos de salud y enfermedad mental abre todo un nuevo abanico de intervención desde la perspectiva de la salud

y el cuidado, descentrando la patología de la persona con demencia (PcD). El blanco de la intervención ya no será “la demencia” o “la enfermedad”, sino un grupo familiar y una persona y sus maneras de significar y vivir este proceso. La estrategia consiste entonces en identificar y desarrollar los procesos saludables existentes como forma de limitar los aspectos patológicos. Ya no se trata de intervenir en la enfermedad mental de un “individuo” o en su cerebro, sino en los procesos de salud- enfermedad – cuidado, para desde allí producir cambios en los diferentes planos, incluido el neurobiológico. La manera en que esto se va desplegando e impactando en los distintos planos, permitirá construir estrategias acordes a cada situación. Podemos ver a través de la voz de las F-C, cómo esta perspectiva de comprensión y abordaje, a medida que transcurren los talleres, puede habilitar a que el familiar cuidador incorpore otras maneras de pensar y significar estos trastornos:

“... porque al final, ¿con quién nos relacionamos? ¿con mi esposo o con el cerebro de mi esposo? Treinta años de casados...mi esposo merece que lo piense desde un todo integral...él es mucho más que un cerebro con placas amiloides como dieron los estudios...”

“...desde que vengo a los talleres me he dado cuenta que entiende mucho más de lo que yo pensaba. Muchas veces no le daba corte a lo que me decía porque creía que estaba en su mundo. Y mirá que no es tan así...lo que hago es hablarle más sencillo y más despacio y sabés que ahora lo encuentro más activo y comunicativo...”

Este cambio de perspectiva posibilita que el vínculo se descentre de la enfermedad y que por tanto surjan las personas como objetivo del cuidado.

b) La dimensión teórica: el estigma asociado a las demencias, como producción de significados que participa del proceso de enfermedad-cuidado, limitando el reconocimiento y ejercicio de sus derechos humanos.

Varios reportes de investigación señalan que las demencias y la enfermedad de Alzheimer son de las enfermedades más temidas por las personas cuando alcanzan la vejez. En estos trastornos, el estigma asociado a las mismas ha sido señalado como uno de los principales obstáculos para lograr una mejor calidad de vida y para el desarrollo de una política de Derechos Humanos (ADI, 2012). El mismo se encuentra estrechamente vinculado a las concepciones dominantes sobre salud y enfermedad y a las representaciones e imaginarios sociales sobre la vejez, por lo que en estos casos, asistimos a la producción de un doble estigma: por ser adulto/a mayor y por tener un trastorno mental (estigma por viejo y por loco, al decir de Pérez, 2013b). Resultan interesantes algunos estudios del ámbito internacional que aportan evidencia en este sentido. Así, en el estudio realizado por ADI en el año 2012, luego de encuestar a 2500 personas de diferentes partes del mundo, obtienen que la mayoría considera que en sus países existe una fuerte estigmatización sobre las personas con EA y sus F-C. Estas situaciones de estigmatización produce que las personas con estos trastornos se vean excluidas de habitar distintos espacios sociales, en tanto son visualizadas únicamente desde sus aspectos patológicos, sin considerar los aspectos saludables

que la persona aún conserva. Debe tenerse presente que estas concepciones e imaginarios no son sólo aspectos teóricos o abstractos, sino que se cristalizan en prácticas concretas y puntuales, produciendo una modalidad de vivir la vida cotidiana. De ahí lo importante de su abordaje psicoterapéutico, generando espacios para la problematización y acción sobre estos aspectos.

Una de las cristalizaciones del estigma en las prácticas concretas se da ante la aparición de los primeros síntomas, ante lo cual muchas personas lo naturalizan como aspectos propios de la vejez y por tanto no consultan y no acceden a los servicios de atención de salud. En Uruguay, dos de cada diez familiares atribuyen los primeros síntomas de la enfermedad a “cosas de la vejez” y tres de cada diez a “trastornos psicológicos” agudizados por la edad (Pérez, 2014). También desde el ámbito profesional el estigma produce efectos y se reproduce, en tanto muchas veces los profesionales adjudican los síntomas que manifiesta la persona como parte normal del envejecimiento, como relatan algunos participantes de los talleres:

“A mí el taller me ayudó a visualizar la situación, a darme cuenta que mi abuelo, más allá que tiene 84 años, le pasa algo pero no porque es viejo”.

“El neurólogo le recetó desde hace cinco años vitamina E por sus problemas de memoria. Decía que eran normales por su edad...normales...resultó que era Alzheimer lo que tiene...todo este tiempo sin saber lo que tenía...es terrible el tiempo perdido, quizás pudo realizar algún otro tratamiento para enlentecer el proceso”.

Otra de las cristalizaciones del estigma en prácticas y acciones concretas la visualizamos en el momento de la comunicación e información del diagnóstico de demencia. Muchos de los participantes llegan a los espacios de taller con la indicación del médico de no comunicar el diagnóstico de demencia a su familiar:

“... la psiquiatra que lo atiende me dijo que no le dijera porque capaz que decide matarse...”

“Porque quizás al decirle haces que se aíslen mucho más. Y si no le decís se evitan esos miedos y esos temores en relación a la posibilidad de perderse...”

Actualmente en Uruguay, sólo a tres de cada diez PcD se le comunica su diagnóstico y se la hace partícipe de su tratamiento (Pérez, 2014). Este ocultamiento sobre su padecimiento, refuerza desde el inicio mecanismos pasivizantes que comienzan a instalarse de manera inexorable. De esta manera, se inicia un proceso que en general lleva a que paulatinamente, a la PcD se le vaya dejando de reconocer su cualidad de persona en los distintos entornos que habita. Se asiste así a un dispositivo “desubjetivante” que produce una sobre-discapacidad, que va mucho más allá de la discapacidad propia que genera la neuropatología (Sabat, 1994; Dewing, 2008; Acosta 2014; Pérez, 2014). Estos dispositivos desubjetivantes y la sobrediscapacidad son aspectos centrales sobre los cuales los talleres deben intervenir para desmontarlos y construir otras producciones de sentido y deseo, para que las personas involucradas puedan sostener su autonomía el mayor tiempo posible.

De esta manera en el devenir de la intervención, varias F-C comienzan a manifestar la necesidad de comunicar a la persona con demencia el diagnóstico, en tanto

logran cambiar el enfoque de visualizarlo como un enfermo que requiere asistencia, a verlo como una persona que es sujeto de derechos y obligaciones, y que transita por una enfermedad crónica y discapacitante:

“Yo sobre esto quería agregar un tema, sobre una pregunta que intento responderme desde hace unos meses, por ejemplo...yo puedo empezar a recitar la definición de demencia: pérdida de las capacidades cognitivas... pero o sea, creo que no es el fondo del tema, hay una ausencia de capacidad técnico médica. Tienen que profundizar sobre los aspectos de humanidad, y uno necesita apoyo, entonces cuando te vas con las respuestas que te dan no sabes si el Alzheimer es tu esposa o el médico (...) Claro... y eso es duro, eso es una de las cosas más duras que me ha tocado vivir... falta un poco eso, en un momento mi esposa necesitaba menos medicación, pero más apoyo humano. Quizás alentándonos a decirle con otras palabras que tenía Alzheimer. Al fin y al cabo es su vida y tiene derecho a saber”.

“... yo que hasta ahora no, hasta hace un tiempo no le había dicho claramente lo que tenía, se lo dije, porque estaba mal yo, estaba horrible de no haberle dicho que tenía Alzheimer (...) me escuchó (...) lo tomó bien, mucho mejor, porque ahora cuando le pasan ciertas cosas me dice, si me pasa esto, es porque yo tengo tal enfermedad, me entendés? o sea, la dice con el nombre. Y vino su nieto a visitarlo y le dijo: sabés pochito que yo estoy con tal cosa. Por eso a veces se me van las cosas de la cabeza...”

Vemos cómo a lo largo del proceso comienza a pensarse la problemática desde una perspectiva de derechos. Este enfoque considera como aspecto central, el reconocimiento de la titularidad de los derechos a todos los sectores de la sociedad. Así, se cambia el punto de partida del diseño de las intervenciones y de la construcción de las políticas públicas, ya que no se visualiza a personas con necesidades que deben ser asistidas, sino que se configuran sujetos con derecho a exigir determinadas prestaciones y conductas (Huenchan, 2006). En el caso de los talleres, algunos participantes lograron visualizar cómo el estigma y los prejuicios hacia la vejez forman parte del proceso de enfermar y del de cuidado.

“...para nosotros que somos los que cuidamos, resulta importante que la persona sepa...porque se puede prever una cantidad de cosas, económicas, de tu familia, del propio cuidado personal. Podés prever una atención que es importantísima para ellos y para nosotros. Yo creo que siempre deben saberlo, aparte del derecho que tienen a saberlo...si fuera al revés a mi me gustaría que me dijeran...”

Poder nombrar lo que los preocupa, permite empezar a transitar los procesos de duelo y generar estrategias para enfrentar una enfermedad crónica con la participación activa de la propia PcD. Esto es clave para para producir procesos “subjetivantes” en las PcD, y aliviar la sobrecarga y el sufrimiento psíquico de las F-C debido a la sobre-responsabilidad que se les exige tengan en soledad. De esta manera el taller contribuye a que las F-C y las PcD puedan mantener una buena calidad de vida y desarrollar habilidades que le permitan enfrentar las distintas situaciones que se plantean en la vida cotidiana. Al potenciar los aspectos saludables del vínculo, es posible

atemperar los efectos de sobrediscapacidad y deterioro producido por el progreso de la demencia.

c) La dimensión técnica: El grupo operativo como dispositivo de trabajo que contribuye a la producción colectiva de aprendizajes, habilitando un nuevo posicionamiento subjetivo en relación al proceso salud-enfermedad y cuidado.

En cada una de las tres ediciones del taller fuimos incluyendo modificaciones al dispositivo técnico, fruto de los aprendizajes del equipo y los aportes de las F-C participantes. En base a las mismas, el dispositivo finalmente queda conformado por instancias grupales e individuales, organizadas en cuatro ámbitos de trabajo: talleres de intervención, comunicaciones telefónicas individuales, talleres de seguimiento y supervisión – coordinación del equipo. Los talleres de intervención son siete, realizados cada 15 días, con dos horas de duración cada uno. Las llamadas telefónicas individuales de seguimiento a cada participante también se realizan de forma quincenal (en la semana que no se reunía el grupo). Una vez finalizada esta primera instancia, se realizaron dos encuentros de seguimiento (a los 30 y 60 días de culminado el taller). Asimismo, el equipo de intervención mantenía una instancia semanal de encuentro con el objetivo de supervisar, sistematizar y evaluar lo acontecido, planificando el siguiente paso. Las diferentes actividades están a cargo de un equipo integrado por dos Lic. en Psicología con formación en grupos y un supervisor. El dispositivo grupal permite la participación de hasta catorce integrantes, siendo entre ocho y diez participantes la cantidad recomendada.

El trabajo grupal se basa en los aspectos teóricos clásicos del grupo operativo (Pichon Rivière, 1975; Del Cueto y Fernández, 1985; Buzzaqui, 1999) aunque se implementa con algunas modificaciones técnicas en función del problema de intervención (Berriel y Pérez, 2007). Los grupos operativos poseen una larga tradición dentro del campo psicoterapéutico y de salud mental en el Río de la Plata. Su proceso permite articular la complejidad de los aspectos históricos del grupo como tal (la dimensión horizontal) con los aportes y la historia de cada participante (dimensión vertical). El alto potencial que se despliega en la horizontalidad del grupo se fundamenta en que, al generarse grupalidad, se producen en los integrantes una serie de procesos psicosociales que superan los recursos de cada participante (estrategias complejas de comunicación y cooperación, interjuego de roles, producciones imaginarias grupales, etc.), permitiendo el despliegue deseante y enunciante en situación colectiva (Del Cueto y Fernández, 1985; Berriel y Pérez, 2007). A medida que los familiares-cuidadores se consolidan como grupo, comienzan a producirse nuevos aprendizajes que conllevan a una participación activa frente a los procesos de enfermar, situación que los diferencia radicalmente de los grupos de autoayuda que venían funcionando en la institución.

“La sensatez de los planteos de (x compañera del grupo) me sirvieron mucho. O por ejemplo cuando vos (otro compañero del grupo) comentaste sobre cómo los infantilizamos o cosificamos y me hizo ver que yo estaba haciendo eso también. Lo estaba tratando como niño. Entonces cuando estoy con mi padre, me acuerdo de cada cosita que cada uno dijo. Ustedes me han ayudado mucho”.

De esta manera, el tránsito de la serialidad a la grupalidad a lo largo del proceso (al decir de Del Cueto y Fernández, 1985), ha sido considerada por las distintas personas que vivieron la experiencia como una fortaleza de este proceso. El reconocimiento del otro en función de sus singularidades (históricas, afectivas, sociales, etc.) que escapan al rol de “cuidadores” permite un des-encapsulamiento identitario, que habilita a la construcción de una narrativa grupal no centrada en la enfermedad. Es decir, que cada integrante comienza a reconocer al otro en tanto persona, por compartir intereses, vivencias y sentires que van mucho más allá de las tareas asociadas al rol de cuidador:

“es que son importantes para mí...mirá, antes de acostarme, con la cabeza en la almohada, repaso todos los días, los nombres de cada uno de los compañeros del taller... empiezo en orden a recordar a cada uno en la vuelta...”.

“Una cosa más quiero decir de las necesidades de estos encuentros nuestros, a mi me parece que yo recibo apoyo si alguien dice fui a ver tal película y me gustó, o leí tal libro. Necesito compartir pedacitos de la vida de otros. Eso ya es un apoyo, no es necesario que sea hablar exclusivamente de las cosas por las que transita mi esposo...”

El enfoque técnico de grupo operativo permite además, trabajar en relación al vínculo que se entabla entre la persona con demencia y su cuidadora, que se ha conceptualizado como “dependencia psíquica mutua” (Berriel, Leopold y Pérez, 1998). Más allá de la dependencia funcional que se da por los efectos de la enfermedad, se produce desde su correlato psicológico un tipo de vínculo en el cual, la dependencia es también del F-C. Este tipo de proceso que desarrollan las F-C se observó en las instancias grupales, así como en las llamadas telefónicas de seguimiento. Veamos algunas respuestas de familiares en las primeras llamadas, ante la pregunta *¿cómo anda usted?*:

“Bien por suerte. Mamá anda bastante bien por suerte”.

“Ando bien relativamente, esta semana anduve en vueltas porque mi papá tiene algún tipo de alergia” (...) *“además, fue muy difícil porque fue la primera vez que lo limpié”.*

“Bien. Con algunas novedades, en relación a cosas que le pasaron a mi papá”.

“Tranquila. Esta semana ella no me dio trabajo para nada”.

Este mecanismo de “dependencia psíquica mutua” es una expresión psíquica de la concepción biomédica de la enfermedad y del dispositivo de atención sanitaria actual derivado de la misma (Pérez, 2014). En esa situación, la identidad del cuidador principal paulatinamente se termina montando sobre la identidad de la PcD cuidada, envolviéndola, de tal forma que comienza a instalarse una lógica de comunicación tipo “ventrílocuo”, donde el cuidador pasa a hablar y sentir por su familiar. Este mecanismo genera un empobrecimiento de las personas y una pérdida gradual de la calidad de la misma tanto en la PcD como en su F-C. Veamos al respecto, algunas frases significativas de las F-C en los primeros talleres:

“Acá tenés que acostumbrarte a que hay que pensar por los dos...”

“... y el doctor me dijo que ahora ella ya no era responsable por sus conductas, que la responsable de lo que le pasara era yo, que iba a depender totalmente de mí...”

“Ellos son como niños y hay que tratarlos como tal...”

La inclusión del componente individual en el dispositivo de los talleres tiene el objetivo de intervenir en estos temas, fortaleciendo la verticalidad en el trabajo grupal y potenciando la singularidad de cada participante. Este componente fue abordado mediante las llamadas telefónicas de seguimiento a cada uno de los participantes, con el fin de fortalecer los procesos de autonomía e independencia. Dicho componente -incorporado a partir de la segunda edición del taller – permitió que el grupo tuviera una mayor cercanía con el dispositivo en sí y con el resto de sus compañeras. Esto tuvo resultados favorables, motivando a gran parte de los participantes a la continuidad y finalización del proceso, disminuyendo las inasistencias. Fue señalado como otro de los momentos significativos del mismo por parte de las familiares - cuidadoras:

“Para mí la llamada de seguimiento fue fundamental. Yo sentía que estaba como metida en un aljibe, y que con eso me tiraban una cuerda de arriba...”

“A mí me ayudó a mirar un poco por mí misma. Porque al tratarte a vos misma con tu situación particular, te hacen dar cuenta de que de repente estabas muy encerrada en ese entorno chico y eso hace que te preguntes: ¿Qué estás haciendo por ti? Y ahí te das cuenta...nada”.

Una particularidad técnica que se ha incluido en los talleres, es que cada uno de ellos se organiza en torno a un tema específico. Se delimitaron así siete módulos temáticos que se fueron construyendo conforme las F-C se iban apropiando de ese espacio de escucha, sostén, crítica y reflexión sobre los temas que ellas mismas iban trayendo. Los mismos son:

- Taller 1: El existente grupal y las concepciones instituidas sobre la enfermedad. Salud y enfermedad mental como proceso. El modelo multidimensional de las demencias como estrategia de intervención.
- Taller 2: Abordaje e intervención sobre las demencias desde una perspectiva de Salud Mental Comunitaria. La enfermedad de Alzheimer y su curso como procesos dinámicos.
- Taller 3: El estigma asociado a las demencias, como dimensión que participa del proceso de enfermedad-cuidado, limitando el reconocimiento y ejercicio de sus derechos humanos. La dimensión diagnóstica y el derecho de la PcD a conocer su situación.
- Taller 4: Las dinámicas de los recuerdos y olvidos como proceso complejo, vinculado a la identidad e historia. La dinámica de lo repetido, lo recordado y lo olvidado.
- Taller 5: Los procesos de duelo como un componente psíquico necesario para superar las pérdidas. El duelo como analizador de salud mental.
- Taller 6: El proyecto de vida.
- Taller 7: Evaluación. Espacio de reflexión conjunta en el que se discuten con las participantes los resultados obtenidos del proceso hasta ese momento.

En forma transversal, fue un objetivo específico de cada taller contribuir a generar grupalidad y empoderamiento de los asistentes a través de su participación crítica. La utilización de técnicas de caldeamiento y de dinámica de grupo fueron claves para intervenir en esa dirección.

Otro aspecto técnico relevante de los talleres, fue que en base a lo que acontecía en cada encuentro, utilizábamos el correo electrónico como vía de comunicación y para intercambiar información: artículos científicos, materiales audio-visuales, etc. que servían como disparadores de temas a reflexionar y trabajar en los siguientes talleres. El componente informativo resulta importante a la hora de empoderar a las familias. Pero debe tenerse en cuenta que nuestra propuesta informativa en el marco de los talleres, se diferencia totalmente de las propuestas de “psicoeducación” que como regla general se aplican unidireccionalmente desde un saber técnico. Esta aplicación de pautas “psicoeducativas” generales y universales provistas desde un saber hegemónico, puede incluso tener un efecto iatrogénico reforzando las relaciones de poder. Por el contrario, para que se produzcan cambios y aprendizajes significativos, el componente informativo debe organizarse en torno a dos aspectos: por un lado, la información debe ser de buena calidad y estar sustentada en artículos científicos que se deben hacer circular entre los participantes y ayudar a que los mismos los puedan comprender. Por otro, este proceso debe ir acompañado de una instancia de reflexión crítica y de una articulación clave entre el conocer, el hacer y el sentir. Dicho de otra forma, no se trata de decir a las personas lo que deben hacer desde un saber central, sino que se busca informar y asesorar sobre los conocimientos existentes, a los efectos que cada F-C trace su propio camino y tenga herramientas intelectuales que les permitan una posición crítica ante los instituidos sobre la enfermedad, incluida la dimensión institucional. Decía una participante que había participado del taller dónde se habían discutido dos artículos científicos sobre la influencia de lo genético en la EA:

“la otra vez fui a la policlínica y había afiches y carteles sobre el Alzheimer y estaba todo mal, asegurando que es una cuestión genética y que era exclusivo del adulto mayor, y no es así, no necesariamente, y esa información estaba en un centro de salud y creo que lo importante es eso, saber que hay información en la vuelta que alguna está bien y otra no, poder pensar y replantearnos esas cosas”.

Para estas articulaciones entre el hacer y el sentir, para procesar y elaborar los obstáculos afectivos que surgían en torno a la tarea, se utilizaron técnicas psicoterapéuticas clásicas tales como señalamiento, interpretación y lectura de emergentes.

Alcances de la propuesta y recomendaciones

Los talleres hasta el momento han sido evaluados en forma cualitativa por las participantes. Recién en la segunda edición de los mismos comenzamos a incluir otros instrumentos de evaluación tipo escalas y cuestionarios estandarizados, que permitirán en el futuro – cuando tengamos un tamaño muestral razonable - evaluar objeti-

vamente la eficacia de los talleres en el plano de mejora de calidad de vida, bienestar psicológico, disminución de la sobrecarga y salud en general.

Respecto a la evaluación cualitativa, surgen algunos indicadores positivos respecto al alcance que tuvieron los talleres en varios de sus participantes. Así, hasta el momento el dispositivo ha permitido un cierto grado de autogestión en un grupo de cuidadoras una vez culminado el proceso.

“cada una se encarga de llamar a dos de nosotras (...) para saber cómo está ella, evitando que hable del esposo o de la madre, y ahí nos decimos, ¿y vos cómo estás? ¿cómo andan el resto de tus cosas?”

“nos estamos juntando en una Confitería cada veinte días. Te confieso que la primera vez hablamos de nuestros familiares que cuidamos. Pero creemos que fue necesario para seguir conociéndonos. Además (x compañera del grupo) no se sentía muy bien y estuvo bueno poder apoyarla”.

“las últimas veces nos juntamos y nos divertimos mucho. (x compañera del grupo) nos hizo los cuentos de sus vacaciones. Está muy bueno descentrarse de la enfermedad porque te das cuenta que ellos tienen su vida y nosotros la nuestra”.

A su vez, si bien los otros dos grupos no se han mantenido como tal, varias de las F-C que los integraron dan cuenta de un cambio de posicionamiento subjetivo respecto a su vida de relación, retomando proyectos vitales de autocuidado y crecimiento personal que habían resignado antes del taller. Las formas en que estos proyectos se expresan son variadas:

“Me estoy tomando los fines de semana para ir a la playa...me hago un tiempo también para estar con el resto de mi familia...Ahora, no ha sido fácil. Esto del tiempo personal fue todo un proceso. Y esto lo vimos juntos acá, ahora no siento culpa por pasarla bien haciendo cosas que me gustan”.

“Les quería contar que retomé la carrera y estoy dando parciales y ahora tengo que entregar una monografía. La verdad estoy un poco cansada, pero este año me propuse recibirme. Es algo que venía postergando desde que comencé a cuidar a mamá”.

“Para mi el momento más significativo fue cuando me di cuenta de que yo no eh...no prestaba atención a nada a mi alrededor. El darme cuenta de que me había encerrado en una caparazón y que lo demás, lo de afuera no existía. Entonces no podía recordar...o sea tu nombre no lo hubiera recordado nunca (señala a un compañero x del grupo). Entonces el darme cuenta de eso fue importantísimo, de que yo tenía que mirar al otro...ahora le presto más atención a las cosas y las personas que me rodean...”

“Estoy yendo a clases de coro, porque ahora estoy mucho más tranquilo. Antes yo no salía ni a la esquina, vivía con el corazón en la boca por temor a que le pase algo. Pero nunca le pasó nada. Además, a mí me encanta cantar y me hace bien...”

Lo que tienen en común todas estas acciones es la apertura a incluir nuevos vínculos en su vida, la apertura a ampliar los intereses y conocer cosas nuevas. En definitiva la apertura de la vida psíquica, a ampliar el campo de interés de la conciencia.

Respecto a los aportes de las F-C para mejorar el taller, un tema muy debatido fue la propia constitución del taller, respecto a si es mejor seguir trabajando con grupos hetero-

géneos de familiares-cuidadores como hasta ahora (en cuanto a sexo, edad, relación de parentesco, etc.), o pensar el mismo dispositivo con algunas variantes de homogeneización, como por ejemplo talleres para F-C de personas que transitan por una demencia en etapas iniciales y otros para F-C de personas en etapas avanzadas. Lo mismo sucede respecto a los grados de parentesco, pues existe toda una serie de problemáticas que repercuten con mayor o menor grado de intensidad en función del vínculo parental (por ejemplo, el tema de la sexualidad no afecta igual a hijas/os que a esposas/os).

Esta homogeneización de las participantes podría contribuir a una mayor profundización de algunos temas y problemáticas específicas. Sin embargo, también podría tener el efecto negativo de que la propuesta quedara en un plano de especificidad tal que obturara la inclusión de lo diferente, empobreciendo la grupalidad y empoderamiento. Tal vez estos aspectos lleven a una propuesta intermedia, donde en grupos heterogéneos, haya espacios para tratar temáticas de forma diferencial y luego una puesta en común. Esto debería ser evaluado en la organización de los próximos talleres, para analizar la mejor opción en cada caso.

Respecto al futuro del proyecto, como ya fue mencionado, desde el equipo a cargo estamos trabajando en la elaboración de una “*Guía para desarrollar Talleres de promoción de salud mental para familiares – cuidadores de personas con demencia*”, que constituirá un segundo momento del proceso de sistematización. Aspiramos a que esa guía se constituya en una herramienta técnica de intervención que logre multiplicar la experiencia de los talleres en diferentes territorios. Esto, además de permitir evaluar en un futuro próximo la efectividad de estos talleres en una muestra de tamaño aceptable, contribuirá a mejorar el dispositivo e ir adaptándolo a las diferentes realidades locales. Socializar y difundir esta herramienta de intervención construida desde espacios de prácticas integrales de la Universidad de la República en contacto directo con la población organizada a través de AUDAS, tiene como meta central mejorar la calidad de vida de las personas con demencia y de sus familiares. Meta ética, técnica y política de la Universidad de la República con la que se encuentra comprometido nuestro equipo.

BIBLIOGRAFÍA

- » ACOSTA, L. (2014) Aportes para pensar la intervención diagnóstica en demencias desde una perspectiva de Salud Mental.- Trabajo final de Grado (inédito)-. Facultad de Psicología, UdelaR, Montevideo.
- » ADI - Alzheimer Disease International (2012). *World Alzheimer Report. Overcoming the stigma of dementia*. Londres: ADI. Recuperado de: <http://www.alz.co.uk/research/WorldAlzheimerReport2012.pdf>
- » BERRIEL, F.; LEOPOLD, L.; PÉREZ, R. (1998) Factores afectivos y vinculares en la enfermedad de Alzheimer. *Revista de investigación de Facultad de Psicología, 1 (1)*: p. 73 - 82.
- » BERRIEL, F.; PÉREZ, R. (2007). Alzheimer y Psicoterapia. Psicolibros Waslala, Montevideo.
- » BUZZAQUI ECHEVARRIETA, A. (1999) El “Grupo Operativo” de Enrique Pichon – Rivière: Análisis y Crítica. (Tesis doctoral) Departamento de Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- » DEL CUETO, A.M.; FERNÁNDEZ, A.M. (1985) El dispositivo grupal. En: Pavlovsky, E. *Lo Grupal 2*. Ed. Búsqueda, Bs.As..

- » DEWING, J. (2008) Personhood and dementia: revisiting Tom Kitwood 's ideas. *International Journal of Older People Nursing* 3, 3-13. Blackwell Publishing Ltd.
- » HUENCHAN, S. (2006). Políticas de vejez como mecanismo de promoción de los derechos de las personas mayores: algunos acercamientos teórico-conceptuales. *RBCEH, Jul-Dez*, 52-60.
- » INNES, A.; MANTHORPE, J. (2013) Developing theoretical understandings of dementia and their application to dementia care policy in the UK. *Dementia: 12*(6): 682–696.
- » PÉREZ FERNÁNDEZ, R. (2013) Salud Mental, Demencias y Políticas Públicas en América Latina: de-construyendo viejos y nuevos paradigmas. En: Cubillo León, MA y Quintanar Olguín, F. (Comp., 2013) *Por una cultura del envejecimiento*. Puebla: Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades – CMUCH, pp. 333 – 344.
- » PICHON RIVIÈRE, E. (1975). El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. 1ª Ed., Nueva Visión, Bs. As.
- » _____ (2013b) Demencias, salud mental y exclusión social. En: De León, N. (Coord.) *Salud Mental en debate. Pasado, presente y futuro de las políticas en salud mental*. (pp. 151 – 166) .Psicolibros Waslala – CSIC, Montevideo.
- » _____ (2014) Demoras, diagnósticos y tratamientos para las personas con demencia en el sistema de salud de Uruguay: un análisis de situación. En: INMAYORES (Coord., 2014) *Las personas mayores ante el cuidado. Aportes del INMAYORES para la construcción de un Sistema Nacional de Cuidados* (pp. 95-130). Montevideo: INMAYORES-MIDES. ISBN: 978-9974-715-31-8 Disponible en internet: http://inmayores.mides.gub.uy/innovaportal/v/34819/4/innova.front/las_personas_mayores_ante_el_cuidado_aportes_de_inmayores_para_la_construccion_de_un_sistema_nacional_de_cuidados (recuperado el 22/03/2015)
- » SABAT, S. (1994) Excess disability and malignant social psychology: A case study of Alzheimer's disease. *Journal of Community and Appyl Social Psychology*. 4: 157- 166.

Agradecimientos:

Los autores agradecemos especialmente a todas y todos los familiares que - a pesar de tener que enfrentar múltiples dificultades en su vida cotidiana - siempre se mostraron dispuestos al trabajo colectivo y a participar activamente de este proceso. Un agradecimiento especial a las autoridades e integrantes de la Asociación de Familiares (AUDAS), por su apoyo e impulso a este trabajo.

(...) la práctica emerge como un lugar en el cual los saberes están en la acción, pero también como un lugar de creación de saberes. Su forma de existir no es sólo la de un lugar en el cual se hacen adaptaciones, adecuaciones o aplicaciones del conocimiento aprendido. En muchas ocasiones esos saberes de acción son de origen científico y son readequados, reorganizados, reformulados y transformados por la misma práctica. En ese sentido, la sistematización al partir de la práctica reconoce a ésta como el lugar donde la diversidad se manifiesta y pugna por su explicitación en la dimensión del saber, no como una forma menor del conocimiento, sino como otra manifestación de la realidad.



ISBN: 978-9974-0-1318-6



9 789974 013186