

Apuntes para la acción III

Sistematización de experiencias de extensión universitaria



Apuntes para la acción III
Sistematización de experiencias de
extensión universitaria

Compiladores:

Leticia Berrutti, María Cabo y María José Dabezies

Corrección de Estilo y texto:

Martha Borges

Foto de Tapa:

Proyecto de extensión “Cartografiando patrimonios. Cartografía social en Laguna de Rocha.”

Diseño:

Sebastián Hernández

ISBN: 978-9974-0-1170-0

1ª edición Montevideo, 2014



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, Uruguaytel.


(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 III
Sistematización de experiencias de
extensión universitaria

Sumario

Prólogo

Gabriela Jiménez (Colectivo Ideas Nómades)

Introducción

Unidad de Proyectos y Eje Sistematización-Programa de Formación.

Dispositivos en Movimiento:

reflexiones a partir de la experiencia en Punta de Rieles.

David Burgues, Diego González, Marcelo Laprevote, Beatriz Rocco.

Aprendiendo de nuestras prácticas....

Sistematización del proyecto Cartografiando patrimonios.

Cartografía social en Laguna de Rocha.

Jimena Blasco, Gastón Lamas, Bruno Gentile,

Eugenia Villarmarzo, Camila Gianotti.

Devenires en la praxis

Sandra Paredes, Romina Micoll

Diseño Ilimitado

Sistematización de la Práctica Profesional

Analaura Antunez, Cecilia Campodónico, Cecilia Silva.

Proyecto de sistematización

“Experiencias de extensión universitaria con desarrollo en el campo de la salud mental”.

Nelson De León; Germán Dorta; Ana Gilmet; Florencia Jurado;

Martín Leguisamo; Lorena Martínez; Adriana Miniño;

Mikaela Rodríguez; Bruno Silvera.

Talleres Comunitarios de Educación Ambiental:

hacia la conformación de un espacio de formación integral en Facultad de Química.

Isabel Dol; Omar Fontes; Rocío Guevara; M. Rabinovich.

I El equipo sistematizador estuvo conformado además, por: Sandra López; Macarena Sierra y Eloisa Roqueta.

Prólogo

*“¿Qué es lo que queda entonces de una vida? Poco o mucho, decimos nosotros.
Poco o mucho, dependiendo de la memoria.
O, más bien, de los fragmentos que en la memoria colectiva imprimió esa vida.”*

CUANDO LOS MUERTOS CALLAN EN VOZ ALTA

Sub Comandante Insurgente Marcos, 2014.

Volver a pasar por lo ya vivido y transformarlo en aprendizaje se convierte en una tarea que requiere sobre todo valentía. Requiere volver de nuevo a la práctica y comprender de manera integral y profunda, el proceso con sus amabilidades y contradicciones, reflexionar. Es así que la sistematización de experiencias no sólo describe u observa acciones o relata experiencias, sino que se convierte en una herramienta que nos ayuda a descubrir y ordenar causas y contradicciones, senti-pensando² nuestras propias prácticas, es decir, pasarlas por el sentimiento y el pensamiento, dos áreas que nos sitúan en un complejo diálogo del pasado para emprender acciones, para crear una nueva manera de hacer y transformar la realidad.

En esta intención transformadora, nos enfrentamos a la necesidad no sólo de organizar lo que hacemos sino también lo que pensamos. Es fundamental organizar el pensamiento, construir un lenguaje común que nos oriente el quehacer, nos ayude a su análisis e interpretación, nos permita confrontarlo con otros y socializar nuestros aprendizajes.

Siempre que sistematizamos le vamos “poniendo nombre a las cosas”, vamos consensuando un cuerpo conceptual a partir de lo ya existente o construyendo nuestros propios conceptos; se abre el campo de la creación propia, de un nuevo mundo que, a pesar de que otros repitan la experiencia, transiten por el mismo camino, están dando pasos con un plus de firmeza, el plus de lo que se aprendió, con la respuesta a la pregunta clave de la sistematización. ¿Por qué pasó lo que pasó?, esta pregunta es la esencia de nuestra práctica; la respuesta es el nuevo punto de partida.

La búsqueda de un sentido a lo que hacemos nos lleva también a la necesidad de fortalecer permanentemente nuestra identidad. Por un lado cada grupo determina el tipo de sistematización que quiere llevar adelante, ¿qué momento de la experiencia quiere retomar?, ¿qué aspecto (s) de la experiencia le o les interesa volver a revisar?, ¿para qué?, ¿con qué finalidad?; volver a vivir la experiencia senti-pensándola nos permite construir aprendizajes distintos, tantos y con identidades tan diversas directamente relacionados con el número y diversidad de participantes. Por otro lado una *sistematización* que retome las expresiones culturales del grupo (en su sentido amplio: valores, costumbres, lenguaje, formas de ser, etc.) contribuirá a la construcción

² *Senti-pensar, senti-pensamiento* es una definición con la que nuestro colectivo “Ideas Nómades” trabajamos cuando pretendemos un diálogo entre el pensamiento y las sensaciones que invaden una experiencia.

de su identidad grupal y a que cada miembro la vaya asumiendo como algo propio, fortaleciendo su sentido de pertenencia y la historia que compartieron.

Ahora bien, una vez que escudriñamos la experiencia y reconocimos los aprendizajes, el reto es comunicarlos, ya que una de las finalidades de la sistematización, si no es que la más importante, es compartir lo aprendido para “los otros”.

“Tal vez al inicio, o en el transcurso de estas palabras vaya creciendo en su corazón la sensación de que algo está fuera de lugar, de que algo no cuadra, como si estuvieran faltando una o varias piezas para darle sentido al rompecabezas que se les va mostrando. Como que de por sí falta lo que falta.

Tal vez después, días, semanas, meses, años, décadas después se entienda lo que ahora decimos...”

ENTRE LA LUZ Y LA SOMBRA

Sub Comandante Insurgente Marcos, 2014

Comunicar los aprendizajes nos abre una gama de posibilidades de transmisión del mensaje, la creatividad y la población receptora se convierten en la próxima conjugación. ¿Qué elementos tengo y cuáles necesito para compartir lo aprendido? ¿Qué colores, palabras, instrumentos, herramientas uso para comunicarlos? En el ámbito universitario y para la publicación de un libro obviamente es necesaria la palabra escrita, coherente, pero para comunicar los aprendizajes a la población con la que se trabajó, con la que se compartió y vivió la experiencia, ¿de qué forma se comparte? La potenciación de todas las formas de comunicación interpersonal, grupal y masiva, es una de las claves que permitirá afrontar con éxito la comunicación de aprendizajes, emprender el camino hacia una nueva experiencia.

El comunicar, aprovechar y usar estos nuevos aprendizajes, no sólo son de y para quienes se dedican a la reflexión teórica, los que diseñan y reflexionan desde la teoría, sino que se debe trasladar a la población con la que se compartió el día a día. Es éste el reto de comunicar los aprendizajes, de compartir el proceso, no sólo el que se vivió durante la experiencia sistematizada, sino el propio proceso de sistematización, ya que muchas veces es en este momento que se descubre la verdadera razón de los resultados, de los sentimientos, de las sensaciones que determinaron el final, esperado o no, planeado o no; es una gran alegría, como decía Freire, no sólo saber, “sino saber que sabemos; saber que no sabemos; saber que podemos saber más... lo cual es mucho más importante y placentero que sólo sabe.”

Gabriela Jiménez
Ideas Nómades, 2014

BIBLIOGRAFÍA

- » BRUNETTI, Vicente ; GUANES DE LAINO, R. Educación para la comunicación, 1992. CENECA/ UNESCO. Asunción, Paraguay.
- » JARA, Oscar. Entrevista realizada por la revista de Investigación y Pedagogía, 2010. Instituto de Ciencias y Humanidades de Perú.
- » ANTILLON, Roberto. La Sistematización: ¿Qué es?... ¿Y cómo se hace?, 1995. IMDEC, México.
- » Sub Comandante Insurgente Marcos. Cuando los muertos callan en voz alta, 2013. Chiapas, México.
- » Sub Comandante Insurgente Marcos, Entre la luz y la sombra, 2014. Chiapas, México.
- » NUÑEZ, Carlos; JARA, Oscar. La Concepción Metodológica Dialéctica, 2009. ITESO. México.

Introducción

Proponemos transitar en esta oportunidad por la tercera edición de “Apuntes para la Acción”. Esta publicación nacida a partir de la intención de compartir los aprendizajes de experiencias universitarias que transitaron por procesos de sistematización, se ha transformado en una herramienta fundamental para consolidar la socialización de las experiencias y la construcción de conocimiento que de ellas nace.

En esta oportunidad se presentan seis experiencias que no sólo se propusieron sistematizar sus apuestas, desafíos, dificultades, alegrías, sino que, para ello presentaron su propuesta a la quinta edición de llamados de sistematización de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República (CSEAM) y fueron aprobados.

Este hecho no sólo reafirma la apuesta del Servicio Central de Extensión a la sistematización de experiencias, sino que nos propone el desafío de entrelazar propuestas dentro del CSEAM y hacia afuera. De este modo se genera una sinergia entre el llamado a financiación de proyectos de sistematización de experiencias y el Eje de sistematización de experiencias del Programa de Formación en Extensión.

Desde el año 2010, el Eje de sistematización desarrolla un espacio de formación en sistematización de experiencias abierto a proyectos, programas, espacios de formación integral de toda la UdelAR. Desde 2013, el espacio está fuertemente ligado a fortalecer la formación de los proyectos que fueron financiados por la CSEAM. Esta propuesta busca potenciar los procesos iniciados, darles continuidad y acompañamiento, fortaleciendo la participación y apuesta de los equipos.

Los proyectos de Sistematización de Experiencias en el marco de las Convocatorias Concursables de Extensión Universitaria.

Desde el año 2009 la CSEAM realiza un llamado anual a Proyectos de Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria.

La motivación inicial a la que responde esta línea particular dentro de las convocatorias concursables es la de generar procesos reflexivos sobre la intervención universitaria en el medio, desde una perspectiva que incluye la voz de los interlocutores con quienes se trabaja desde la Universidad y por ende establece una vía de coproducción de conocimiento.

Las bases de los llamados plantean la sistematización como un “proceso de reflexión crítica sobre las experiencias de extensión universitaria, que los sujetos involucrados llevan adelante dialógicamente. La sistematización como proceso de producción de conocimiento se propone dar cuenta del carácter contextual de las prácticas sociales, políticas, culturales, tecnológicas y organizacionales.”

Las diferentes ediciones de los llamados han mantenido como objetivos la promoción de la sistematización de experiencias de extensión universitaria a efectos de generar aprendizajes desde las prácticas, estimular la producción de conocimiento con pertinencia social incorporando a los sujetos sociales involucrados en los procesos de extensión, así como difundir los resultados y las dinámicas de sistematización de

experiencias, de manera de promover su generalización entre los diferentes equipos de la Universidad de la República.

Aunque insuficiente por su alcance y la dotación de recursos, esta línea de llamados ha demostrado un gran potencial para la producción de conocimiento desde la extensión y la integralidad y por ello en la propuesta de generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República.

Unidad de Proyectos y Eje de Sistematización
Programa de Formación
Agosto, 2014



DISPOSITIVOS EN MOVIMIENTO:
reflexiones a partir de la experiencia en Punta de Rieles.

DISPOSITIVOS EN MOVIMIENTO: REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN PUNTA DE RIELES.

David Burgues, Diego González, Marcelo Laprevote, Beatriz Rocco.

Resumen

El presente artículo se produjo a partir de un proceso de sistematización del Espacio de Formación Integral (EFI)³ “Abordaje Integral en situaciones de violencia”, desarrollado entre los años 2011 y 2012. Si bien éste tiene como antecedente dos años de trabajo antes de autodenominarse EFI, interesa aquí enfocar la mirada en la profundización de los procesos orientados a la Integralidad que se desplegaron desde la construcción del mismo. La sistematización propuesta profundizó específicamente en la producción de dispositivos y su movimiento en el territorio, en tanto que las transformaciones experimentadas respondieron a un “ser en territorio”, a un estar permeados por éste, y por tanto, ser solubles en el territorio.

La estrategia propuesta buscó articular el análisis teórico en el que se sustenta el proyecto con los insumos obtenidos a partir de los productos generados durante los años 2011-2012, y los elaborados a partir de la sistematización propuesta. Los documentos recuperados y producidos fueron categorizados y analizados en el marco del software de análisis cualitativo MAXqda. Se partió de categorías a priori, definidas desde el marco conceptual de análisis de dispositivo y territorio. A estas se le sumaron categorías emergentes, necesarias en el proceso de codificación.

Poniendo en juego los conceptos de dispositivo, territorio y agenciamiento llegamos a lo siguiente: conocer una realidad implica a la vez transformarla, por lo tanto investigar e intervenir es un único proceso, es hacer una “cartografía.” (Pasos. Et.al 2009).

Palabras Clave: Dispositivo, Territorio, Sistematización.

Introducción

Creemos que el EFI consolidó una matriz, no sólo organizativa sino también discursiva, que performó una serie de acontecimientos y concepciones que devinieron en una Ética y Estética de construir las prácticas universitarias. Por lo tanto la sistematización se propuso analizar y problematizar la categoría dispositivo en sus movimientos y transformaciones a partir de la práctica interdisciplinaria, para de esta manera adentrarse en sus implicaciones con el territorio en tanto un posicionamiento ético-político. Con “dispositivos en movimiento”, se refiere a la característica territorial de éstos, entendiendo al territorio como un proceso, un espacio-tiempo donde se despliegan las prácticas humanas y no humanas. En este sentido, un dispositivo en territorio nunca es estático, sino que surge de y responde a las vicisitudes del terri-

3 Los Espacios de Formación Integral (EFI) buscan ser lugares donde el estudiante desarrolle prácticas integrales desde su ingreso a la Universidad, favoreciendo la promoción del “pensamiento crítico e independiente, (...) impulsando el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general”, articulando las tres funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación. (www.extension.edu.uy)

torio en que se despliega y se nutre de éste al tiempo que ambos van componiendo en su devenir.

Experiencia de extensión sistematizada

En el año 2009, a través del Programa Integral Metropolitano, el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR) en el marco del curso Metodología de la Intervención Profesional III y la Facultad de Psicología (UdelaR) a través del Servicio “Impacto de los procesos de violencia y aniquilación del entramado social - histórico: Hacia la construcción de un Servicio Universitario”, comienzan un trabajo en conjunto para abordar derivaciones de parte de la Escuela 179 de Punta de Rieles de niños y niñas que concurren a la misma, y en cuyas familias encuentran diversos modos de violencia.

Se comenzó así a trabajar con estos niños/as desde un dispositivo de atención interdisciplinario.

Llevado adelante por estudiantes y docentes de ambos servicios se inicia un proceso de construcción de un modo de habitar el barrio y de construir un abordaje de la violencia cada vez más complejo, cuantitativa y cualitativamente.

En 2010 se procura un movimiento para restituir hacia lo social el problema de la violencia, no centrándolo únicamente en el ámbito doméstico - familiar. En arreglo a esto se crea el dispositivo de intervención institucional que se instala en la escuela y comienza su trabajo con las maestras comunitarias en el marco de la implementación del Programa Maestras Comunitarias del MIDES - ANEP.

En el año 2011 el proceso cobra una nueva impronta institucional al configurarse como un Espacio de Formación Integral, financiado por la Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio: “EFI: Abordaje integral a situaciones de violencia”.

Consideramos de gran importancia este movimiento de promoción que la CSEAM realizó, no sólo desde lo financiero sino desde lo conceptual proponiendo un llamado a Espacios de Formación Integral. Esto posibilitó un desarrollo cualitativamente distinto en las actividades de extensión y a su vez una diversidad de propuestas que se agenciarían a las nociones de integralidad como orientadores de las prácticas universitarias.

La inserción territorial del EFI tuvo lugar en la zona noreste de Montevideo, dentro del área de influencia del Municipio F. El equipo del EFI estuvo integrado por docentes de Psicología, pasantes del PIM, y estudiantes de grado de Trabajo Social y Psicología.

El cierre del EFI a fines de 2012 se configuró como el cierre de una etapa de cuatro años de construcción interdisciplinaria de modos complejos de abordar la violencia en Punta de Rieles que se hizo necesario sistematizar a fin de visualizar conceptualmente una práctica de producción intensa, que implicó a una decena de docentes y unos 40 estudiantes de ambas disciplinas.

Al mismo tiempo configuró un trabajo conjunto con distintos actores barriales e instituciones de la zona: dispositivos de trabajo específicos con niños, niñas y adolescentes, instituciones educativas (de primaria y secundaria), talleres comunitarios de

Capoeira, Comuna Mujer, Consultorio Jurídico (Facultad de Derecho, UdeLaR), Comisión Vecinal de Los Hornos, Comisión del Teatro de Verano de Punta de Rieles, Red por la No Violencia de Punta de Rieles, Nodo Educativo, SOCAT, Aulas Comunitarias, Policlínica Punta de Rieles.

El proyecto a lo largo de estos cuatro años tuvo un fuerte desarrollo de trabajo en tres dimensiones del abordaje a las situaciones de violencia que se viven en Punta de Rieles:

- Niños, niñas y adolescentes del barrio y sus familias y vecinos.
- Actores institucionales que transitan diferentes modos de violencia en su cotidianidad laboral: equipo de Maestras Comunitarias y de aula de escuela 179, Equipo de Aulas Comunitarias.
- Espacios de articulación de acciones en conjunto con diversos actores del barrio: Nodo Educativo, Red por la No Violencia, SOCAT, Policlínica Punta de Rieles, Comisión Vecinal de Los Hornos, Consultorio Jurídico, Comuna Mujer, Comisión Teatro de Verano de Punta de Rieles.

Las problemáticas trabajadas estuvieron vinculadas al abordaje de la violencia en sus distintos ámbitos y diferentes modalidades, a saber: Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes; problemáticas de Territorio en tanto entramado social-histórico; diferentes intervenciones en territorio. En este sentido, se apostó a la problematización de estas temáticas y a una intervención y reflexión tendiente a la visualización y fortalecimiento de las redes de soporte y protección (familiares, barriales, institucionales) existentes en este entramado territorial.

A partir de la consolidación del EFI fue posible el desarrollo de proyectos de investigación, específicamente de inclusión social y 2 PAIE⁴.

En el marco de la dimensión académico formativa interdisciplinaria, se produjeron dispositivos de co-visión e inter-visión, de apoyo a los equipos de intervención (familiar, institucional) y de intervención territorial (E.I.T.). También se generó un espacio de laboratorio que procuró abordar la afectación respecto a la tarea en territorio.

El trabajo interdisciplinario en territorio implicó la problematización y complejización de los dispositivos generados, tanto para el abordaje de la violencia en sus diversos modos, como de otros aspectos que hacen al entramado socio-histórico del territorio.

A partir de ese trabajo de campo, se acumuló una cantidad importante de información acerca de las diversas intervenciones, articulaciones, documentales, informes, experiencias, objetivos, resultados, talleres, espacios, proyectos de trabajo, investigación y tesis. De esta manera se registran de distintas formas los procesos y acciones que el proyecto desarrolló en territorio, junto a actores institucionales y comunitarios.

Este EFI se constituyó, por su metodología y por la ética de trabajo, en un ambiente propicio para generar condiciones de producción de prácticas alternativas, innovadoras y/o experimentales. Durante su desarrollo se identificó la necesidad de producir conocimientos a partir del trabajo realizado, en tanto elemento habilitante

4 PAIE: Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil. Los proyectos a los que el texto refiere son los siguientes: "Análisis del tratamiento y de las estrategias de abordaje de la violencia intrafamiliar en las escuelas de Punta de Rieles" y "Percepciones de los jóvenes privados de libertad sobre el pasaje de la situación de calle a la situación de encierro."

de una reflexión sobre las prácticas, y una reformulación constante y necesaria de las modalidades de abordaje en territorio.

Sobre la sistematización

Se parte por concebir la sistematización como un análisis crítico que involucra el pensar, sentir y hacer del proceso de desarrollo del EFI, específicamente de sus dispositivos y movimientos, en el marco de un territorio singular, Punta de Rieles.

La sistematización propuesta profundizó específicamente en la producción de dispositivos y su movimiento en el territorio, en tanto que las transformaciones experimentadas respondieron a un “ser en territorio”, a un estar permeados por éste, y por tanto, ser solubles en el territorio.

En este punto de los distintos procesos y encuentros que han hecho a la historia reciente de este EFI, se propuso retomar parte de los materiales recogidos y obtenidos en la experiencia de campo, para su revisión, interpretación, reflexión y análisis. Reconstruir la experiencia, desde los ejes “dispositivo” y “territorio”, procurando producir aprendizajes sobre sus movimientos, transmisión, despliegue, discusión y potenciación con los actores que han sido partícipes de su construcción y desarrollo.

Así, luego de cuatro años de trabajo, se propone estudiar los dispositivos en territorio como unidad de análisis. Rastrear en la sistematización una cierta forma de construir los dispositivos de abordaje y los movimientos que los transforman, en arreglo al territorio como construcción. Se plantea analizar al dispositivo en movimiento en tanto éste es un componente dinámico, una red de cosas, que siempre contempla usos no previstos que también contribuyen a su reformulación.

Estrategia metodológica

La estrategia propuesta buscó articular el análisis teórico en el que se sustenta el proyecto con los insumos obtenidos a partir de los productos generados durante los años 2011-2012, y los elaborados a partir de la sistematización propuesta.

El análisis teórico requirió fundamentalmente de una investigación bibliográfica que permita dar cuenta del estado del arte de aquellas categorías conceptuales en las que se sustentó la investigación.

Los insumos tenidos en cuenta, en tanto información o datos secundarios para la sistematización, incluyeron: cartografía, entrevistas, informes, documentos. El análisis en este caso estuvo centrado en aquellos elementos que estos datos aportan a la hora de dar cuenta del movimiento de los dispositivos en territorio de Punta de Rieles, por lo que requirió de una relectura y resignificación de la información ya generada. Asimismo se tomó como insumo el material de producción del documental “Cartografía de Punta de Rieles” producido por el EFI en 2012, el cual recoge numerosas entrevistas a actores y referentes locales, que versan sobre distintas características del territorio y los abordajes territoriales.

Por otro lado, en el marco de la sistematización se hizo necesaria la generación de nuevos insumos, producto de la reflexión y del análisis que provocó la sistematización. La generación de estos nuevos insumos se realizó mediante: entrevistas a estu-

diantes y docentes de Trabajo Social y Psicología, y grupos de discusión. Se privilegió de esta manera una mirada histórico contextual capaz de dar cuenta del devenir del proceso, pudiéndose destacar en él aquellos hitos, representaciones, significaciones que colectivamente se rescatan.

Todos los documentos recuperados y producidos fueron categorizados y analizados en el marco del software de análisis cualitativo MAXqda. Se partió de categorías a priori, definidas desde el marco conceptual de análisis de dispositivo y territorio. A estas se le sumaron categorías emergentes, necesarias en el proceso de codificación.

Sobre la herramienta MAXqda: sus posibilidades para la sistematización

Teoría Fundamentada

Estas reflexiones metodológicas refieren al trabajo de análisis a través de un software de computación cualitativa (CAQDAS), en este caso MAXqda 10, cuya lógica se vincula fuertemente a la Teoría Fundamentada.

Los CAQDAS (*Computación cualitativa*) son paquetes de software que procuran aplicar enfoques cualitativos a datos cualitativos. ¿Por qué entonces la computación cualitativa se parece tanto a un análisis cuantitativo en su aplicación? El denominado “giro positivista” (objetividad) implica transformar los datos complejos en meras frases descontextualizadas, categorizadas pero no analizadas, y así transformadas en datos cuantitativos (Cisneros, 2009).

Para Strauss, la Teoría Fundamentada es, más que una teoría, una metodología que permite hacer teoría; un método para derivar teorías sistemáticamente sobre el comportamiento humano y el mundo social con base empírica. Charmaz (2005) la considera “directrices analíticas” que focalizan la recolección de datos (tarea analítica), que junto con desarrollos conceptuales, permite construir teorías de rango medio. Se usa con el fin de crear categorías teóricas a partir de los datos para analizar las relaciones entre estas categorías. Permite una sistematización del trabajo del análisis cualitativo, que ya no depende de cuán buen “analista” se es, sino de datos fundamentados.

El trabajo en Teoría Fundamentada se inicia con una pregunta en lugar de una hipótesis, lo que presupone una nueva ilusión de objetividad que no supera el giro positivista, ya que la pregunta puede llevar la hipótesis implícita. Esto querría decir que las variables no surgen de la hipótesis- que no la hay- sino desde los datos y el análisis (categorías plenamente emergentes). Se diferencia así de la lógica deductiva que se sigue en el planteo de hipótesis y marco teórico. Aquí recolección de datos y análisis son concurrentes, los datos determinan los procesos y productos (y no el marco teórico). Estos procesos analíticos propician el desarrollo de teorías y no la confirmación de teorías preexistentes.

Su utilidad reside así en estudiar con más “objetividad” las cuestiones sumamente subjetivas (gracias a su método), a través de dos estrategias principales: el *método comparativo constante* (codificar y analizar simultáneamente), y el *muestreo teórico*. A través de análisis *descriptivos*, se reconstruye lo general desde lo particular (inductivo),

y con un análisis relacional se reconstruyen relaciones y jerarquías entre los elementos o categorías descritas.

El MAXqda como dispositivo de enunciación colectiva

El sentido de utilizar dicho software no sólo es alcanzar una determinada objetivación a la hora del procesamiento de datos, sino que el mismo permitió en esta ocasión producir, a decir Bajtin, una polifonía intertextual. Un entramado de enunciados que hace a la constitución histórica del EFI. Foucault plantea en su método arqueológico que para estudiar una formación social, como por ejemplo las prácticas universitarias, la integralidad, es preciso partir de un corpus compuesto por frases, proposiciones y palabras (Deleuze, 2013). Esto es justamente lo que permite el software: construir un corpus de donde se extraerán los enunciados que producen tal formación como en este caso es el EFI: “Abordaje integral en situaciones de violencia”.

Este corpus incluye todos los documentos producidos por todos lo que han integrado el proyecto. Se incluyen todas las voces que definen, formas de hacer, concepciones filosóficas, diagramas organizativos, planes metodológicos entre otras tantas que hacen a una producción discursiva.

Por otro lado esta polifonía discursiva contiene al equipo de sistematización que analizó y construyó tal corpus, en el sentido que estos también integraron el EFI. Por lo tanto no hay una distancia entre dicho corpus analizado y los que lo analizan, ya que son lo mismo y provienen de la misma formación discursiva. Aquí es donde la herramienta se vuelve más potente ya que en este caso permite hablar y decir de forma colectiva. Si bien Deleuze y Guattari (1994) ya plantearon que no existe un sujeto de enunciación sino que los enunciados siempre refieren a una multiplicidad (agenciamiento), aquí se plantea que se produce una enunciación colectiva porque el corpus construido, de donde parte el análisis, refiere a todas esas voces que componen la formación del EFI. Por tanto todas estas cuestiones se vuelven una máquina de escritura que interpela la autoría de los enunciados de este artículo y la convierten en una co-autoría. De esta manera entendemos que el MAXqda se convierte en un dispositivo potente no sólo de construcción de un corpus de frases, proposiciones y de palabras, sino que por indiscriminación entre el equipo de sistematización y la cuestión a sistematizar se produce una máquina de enunciación colectiva.

Dispositivo, Territorio y Agenciamiento:

Del Dispositivo

Es posible pensar un dispositivo como una creación, un artilugio (en tanto invento), que ordena y conecta una serie de componentes heterogéneos. O también un artefacto, que etimológicamente se puede dividir *ars*, *artis* (de latín) que significa habilidad y *factus* que significa hecho o hacer. Es decir lo que nos posibilita hacer y decir, la condición de emergencia de las prácticas. Se plantea al dispositivo como una red de

relaciones que compone elementos heterogéneos (instituciones, leyes, enunciados científicos; lo dicho y lo no dicho) (Agamben, 2011).

La noción de dispositivo que se toma contiene en su definición tres aspectos fundamentales a tener en cuenta para poder dilucidar la racionalidad de las acciones realizadas en territorio: saber (visibilidad - enunciación), poder (fuerza) y ética (subjetivación); en otras palabras el dispositivo es una formación que produce una cierta subjetividad.

En este sentido el EFI incluye el concepto de dispositivo de tal forma que no sólo es un modo de comprender la realidad o meramente una abstracción que permite construir una representación de las dinámicas del territorio, sino que fundamentalmente es un concepto herramienta que sirve para operar y para montar escenarios de intervención. Es ahí donde se ubica la riqueza y la potencia del concepto, ya que opera como transformador de la realidad.

Se presentan a continuación algunos datos sobre el análisis de los dispositivos y la disposición, surgidos en el marco de la Sistematización.

En sus diferentes años, el proyecto se organizó en dos distintos modelos respecto a los abordajes: uno que respondía a las distintas instituciones que se abordan (equipo institucional -escuelas-, equipo familiar, equipo comunitario), y más adelante se propone un modelo de organización por Equipos Operativos (EO) que indistintamente abordarían cualquiera de los ejes (emergentes) que anteriormente dividían la tarea.

Así, los EO operaron como micro dispositivos insertos en un dispositivo más macro (el EFI), por estriamientos del dispositivo original, luego de identificar como problema el hecho de que las divisiones por instituciones (o áreas de abordaje) dificultaban la articulación entre ellas mismas, por tratarse de líneas duras que no acompañaban el movimiento de éstos, volviéndose dispositivos estancos. La primera organización diagramaba los dispositivos no sólo en su campo de abordaje, sino en sus componentes: los practicantes, pasantes y docentes de “familia” sólo abordan ese plano, mientras que en los EO, sus componentes pueden abordar lo comunitario, lo familiar, lo institucional.

El planteo de funcionar como Equipos Operativos responde a un cambio en la disposición del proyecto: se espera lograr mejor integración y comunicación entre los distintos ejes de abordaje, ya no divididos estancamente por abordajes, sino por emergentes que conectan con el proyecto. Por otra parte, esto llevaba a una pérdida del eje más territorial. Con la correcta articulación de los (micro) dispositivos, se esperaba que “*fluctuara un poco más esto, que era el abordaje*” (grupos de discusión, 2013) fuera de las divisiones instituidas, haciéndolo más integral. Un motivo subyacente para la creación de los EO es procurar que existan condiciones para un “mejor” despliegue de la interdisciplina. El EO es entonces una inserción molecular (Guattari & Rolnik, 2006) estratégica en lo molar del proyecto (Deleuze & Guattari 2010).

Este cambio en la disposición del proyecto se acompaña de transformaciones constantes en los dispositivos; “*Los desbordes sirvieron para transformar los dispositivos*” (grupos de discusión, 2013⁵); sin duda el desborde es uno de los *transformadores* (o

5 Se trabajó con las personas que habían integrado el proyecto del EFI (estudiantes y docentes) en dos grupos de discusión con el objetivo de desarrollar una conversación en función de preguntas disparadoras proporcionadas por

promotores de transformación) más importantes, ya que desde ahí se desprendía un análisis, un *pienso* que necesariamente produciría cambios en el abordaje (por ejemplo, al abordar cuestiones institucionales en la escuela a partir de la atención a un niño y su contexto familiar). Lo que aparece a través del desborde es la necesidad de abordajes más complejos y multidimensionales. Si bien el dispositivo era continuamente pensado (y evaluado), se expresa en ocasiones que el fin explícito de las evaluaciones no era transformar el dispositivo, aunque éste se transformaba y la evaluación que de él se hacía guarda relación con ello.

Se plantea una necesaria reflexión al pensar en términos de dispositivo, y un reconocimiento del límite de la perspectiva. La disposición que proponía el EFI puede verse o no como un dispositivo (aunque estrictamente, al hablar de disposición hablamos de dispositivo), ya que todo puede verse como un dispositivo atendiendo a determinadas características que se agrupan de determinada manera; la importancia reside en no caer en la objetivización de “dispositivo”, es decir, no aplicarlo a la perspectiva dicotómica sujeto-objeto.

Del Territorio:

Se parte por concebir al territorio como “... o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as franquezas, isto é, donde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência.” (Santos, 2007, 13).

El territorio deja de ser entonces sólo un ámbito donde las cosas ocurren, un soporte, para constituirse en un espacio de construcción colectiva.

“El territorio es un proceso en permanente construcción, un espacio-tiempo en expansión, no un dato que tomar como objetivo al margen de nuestra actividad. Somos parte de ese proceso y con nuestra praxis estamos siempre construyendo los datos del territorio, los que queremos y los que no queremos.” (Rodríguez Villasante, 1999, 39)

A partir de la experiencia transitada se ponen en diálogo muchos de los aspectos conceptuales antes descritos. La sistematización fue un elemento habilitante en este sentido permitiendo recuperar conceptualizaciones a partir de actualizar vivencias, en y desde el territorio.

En términos generales puede visualizarse, desde varios de los insumos que aporta la sistematización, que es concebido como un espacio que contempla pero a la vez trasciende una delimitación geográfica. Esto es referenciado desde las distintas disciplinas, los distintos actores que hicieron parte del EFI, desde diversas acepciones que intentan dar cuenta de su complejidad. Así es entendido como “construcción social”, como agenciamiento, como espacio donde transcurre la vida cotidiana de los sujetos y por tanto, el acceso (o no) a derechos, como ámbito de organización colectiva, escenario donde el Estado despliega sus políticas a la vez que moldea dicho escenario.

“...creo que las 2 disciplinas fuimos con esto de la complejidad que el territorio tiene, que es mucho más que el espacio físico, y que cada territorio tiene su especificidad ahí” (Grupo de discusión, 2013).

el equipo sistematizador. Dichos grupos fueron desgrabados y transcritos para su análisis posterior.

El territorio constituye un hecho y un espacio social, y por lo tanto, un campo de batallas físicas y simbólicas que se libran por su apropiación. Es en sí mismo la organización económica, política y social que adquiere un espacio, por lo que en su génesis se articulan el desarrollo de diversas relaciones sociales de la mano con su asiento material. Es también un ámbito donde circula el poder, no visto solo como represión sino también como producción, constitutivo de las relaciones sociales, organizado en torno a dispositivos como máquina panóptica. Ámbito a su vez que debe dar lugar a diversos tipos de circulación: de las gentes, de la mercancía, del aire, etc. (Foucault, 2006)

A este territorio no se llega desde el EFI desprovisto de objetivos, lineamientos e intereses como tampoco él está desprovisto de una cotidianeidad, de movimientos de territorialización y reterritorialización. Reconocer y conocer nuestros aprioris y los del territorio se destaca como elemento sustancial desde los aportes que brinda la sistematización.

El territorio fue parte constitutiva de los dispositivos y su movimiento, por lo que un concepto no puede analizarse sin el otro. Repensar estos dispositivos desde el territorio implicó contemplar otras maneras de acercarse al barrio desde los actores universitarios. Asimismo, este diálogo dispositivos- territorio habilitó problematizar la existencia de múltiples formas de habitar y de construir hábitat en ese territorio desde distintos espacios: institucionales, territoriales, vecinales, grupos de Narcóticos Anónimos, seguimientos familiares.

“Para mí fue como se fueron territorializando formas, como de actuar de otra forma, en relación a la organización se fue territorializando la forma de actuar, de la escuela se pasó al teatro, del teatro se pasó a la familia, institucional y después los EO (Equipos Operativos), fue una forma de territorializar.... los dispositivos (risas) valga la redundancia...” (Grupo de discusión I)

La misma concepción de territorio y de dispositivos llevó a contemplar el movimiento y la mutación como parte de esta interrelación, en tanto requería un “ir haciendo juntos” nunca acabado y siempre revisable. Así en esta interrelación, en esta territorialización de los dispositivos y en esta transformación del territorio por éstos, surgieron nuevas formas de estar y ser en territorio.

Del Agenciamiento.

El concepto de Agenciamiento tal como lo concibieron Deleuze y Guattari viene a dar cuenta de la cuestión del deseo. Esta idea discute fuertemente con las concepciones de deseo psicoanalíticas, ya que estas explican el deseo en tanto una falta, es decir que el sujeto del deseo buscaría eternamente algo que no tiene y que nunca alcanzará. A diferencia de esto, los autores franceses plantean que el deseo es únicamente una producción incesante de conexiones infinitas donde el sujeto quedaría disuelto. Lo que se puede decir, simplificando mucho esta obra, es que los autores producen una serie de conceptos, a lo largo de sus derroteros teóricos, para dar cuenta fundamentalmente del movimiento, que en este caso podría ser sinónimo de deseo. Un agenciamiento está compuesto por una multiplicidad heterogénea de elementos por

donde circula el deseo. “*Para mí, disposición⁶ de deseo señala que el deseo no es nunca una determinación ‘natural’, ni ‘espontánea’.*” (Deleuze, 1995, 6) sino que es siempre históricamente asignable. Dicho de esta manera el concepto de agenciamiento es el más apropiado para entender los procesos de construcción y de movimiento de los dispositivos en relación al territorio. ¿En qué sentido? En el sentido que el concepto de agenciamiento incluye tanto el concepto de dispositivo como el concepto de territorio de la siguiente manera.

En la obra de Foucault el concepto de dispositivo fue creado para dar cuenta de la cuestión del poder, de su dinámica estratégica, su funcionamiento. En este punto Deleuze (1995) en un artículo titulado “Deseo y placer” discute la noción de dispositivo e incorpora el concepto al de Agenciamiento, planteando que el deseo tendría una primacía sobre el poder. En este sentido el autor plantea que en un agenciamiento habrá dispositivos de poder pero en una determinada parte del mismo. El autor ubica dos ejes que componen al agenciamiento: uno conformado por estado de cosas y formas de enunciación (lo visible y lo enunciable), y un segundo eje que está dado por territorios y re-territorialidades y movimientos de desterritorialización o líneas de fuga. Los dispositivos se ubicarían del lado de la re-territorialización, que serían las estratificaciones; son las formalizaciones en una organización reglada. Entonces así los movimientos de desterritorialización quedan por fuera, siendo estos los flujos del deseo que disponen a la producción de lo diferente, lo que se sale del orden establecido, lo que podría producir una migración metodológica por ejemplo. En este sentido Deleuze plantea que el concepto de dispositivo de poder no puede explicar las cosas más allá de las partes estratificadas de una sociedad, es decir de un estado de cosas y de unos enunciados; el dispositivo sería lo que se ordena y se re-ordena. En este sentido las críticas que se le han hecho al concepto de poder de Foucault tienen que ver con que construye un callejón sin salida, dado que todo movimiento de resistencia queda capturado ya que éste es un efecto del propio poder.

Desde este punto de vista podemos comprender los devenires del EFI como un agenciamiento, no sólo porque contiene el concepto de dispositivo y el de territorio (que son los ejes de la sistematización), sino porque permite hacer inteligibles los movimientos y los cambios introduciendo la cuestión del deseo. Justamente es muy interesante pensar, como se propone aquí, al EFI en sus movimientos de desterritorialización, ya que es a partir de estos que producen los territorios, los modos organizados de hacer, en un proceso que nunca deja de producir efectos, aún después del cierre de proyecto.

Ahora bien, volvamos al desborde como analizador de estas cuestiones. El “desborde” es una expresión, un sentimiento del orden de la afección que aparece frecuentemente en los documentos codificados. Se puede apreciar que el mismo no es propiedad del dispositivo, sino de los seres que lo componen, devenidos sujetos. El que se desborda es “uno”, el técnico, pero es un técnico-sujeto, así concebido por el dispositivo, o la red de dispositivos que componen una cierta subjetividad. Por lo tanto, el dispositivo es el que produce y permite el desborde, ya sea por agotamiento,

6 En el texto “Deseo y placer” Deleuze refiere en francés a la palabra *agencement* y en la traducción está como *disposición*. En este caso *disposición* es lo mismo que *agenciamiento*.

por quebrantamientos o por su cristalización en formas oxidadas. Lo que se desborda y produce una desterritorialización en el dispositivo es lo deseante que no puede ser contenido. En este sentido los dispositivos cambian o se vuelven obsoletos, ya que atraviesan un proceso de sedimentación, molarización en que se van rigidizando mecanismos, lo que generalmente no acompaña los movimientos y acontecimientos del territorio (deseo). De acuerdo con esto, el proceso de sedimentación es algo que sucede o puede suceder con los dispositivos, siendo el desborde inherente a éstos; las líneas de fuga no tienen manera de no aparecer, y son efecto de las conexiones deseantes. ¿Qué sucede cuando los movimientos van hacia la desterritorialización? En principio una infinidad de cosas; en este caso en relación a los dispositivos en territorio, se pueden decir por lo menos tres cosas. 1- el movimiento es incorporado por otro dispositivo ya existente que lo encuentra funcional entre sus líneas, 2- simplemente se diluye en la densa red de relaciones ó 3- se produce lo que Granese y Rey (2013) llaman una dispositivación⁷, que es cuando un acontecimiento desborda las condiciones de un dispositivo y da lugar a uno nuevo. Desde la experiencia hay un ejemplo paradigmático que funda un dispositivo que se llamó “Movimiento Gurisada”. El mismo emerge de una experiencia singular trabajando con un niño usuario del servicio que concurría a los encuentros con un amigo, algo no previsto en la propuesta pero que era para este niño una condición *sine qua non*. Finalmente se generó la posibilidad de trabajar las situaciones no sólo con los/as niños/as en un principio implicados, sino con una red muy local que también componía el problema y generaba condiciones más favorables para abordarlo.

La cuestión de la integralidad

El discurso de la integralidad está fuertemente emparentado con la reforma latinoamericana de la Universidad, la cual concibe a la extensión como una tercera función, además de la investigación y la enseñanza. La puesta en marcha de la extensión coloca nuevos problemas al conocimiento que requieren formas novedosas de organizar, tanto orientación de las investigaciones como los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Carrasco (1989):

“Una docencia desprovista de los aportes de la investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta, está condenada invariablemente, a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido...La investigación sin los aportes de una realidad interrogada por una práctica social corre el riesgo de ser un disparo al aire. A su vez una extensión que no implique una actitud y una práctica de investigación, puede transformarse en una acción meramente empírica, o en el peor de los casos, en la aplicación de un modelo teórico extrapolado a una realidad que nada tiene que ver con él.”

En tal sentido la propuesta de la llamada “segunda reforma” (Arocena, 2012) intenta fortalecer y profundizar en estos procesos con iniciativas como la de los Espacios de Formación Integral y con la investigaciones orientadas a la Inclusión Social.

El proceso del EFI “Abordaje integral en situaciones de violencia” está marcado fuertemente, en la implementación de dispositivos, por esta matriz de la integralidad.

⁷ Para profundizar sobre este concepto, referirse a “Dispositivación: Diagrama ético político de la intervención”. Ponencia presentada en Congreso Extenso 2013.

Esto quiere decir que la racionalidad con la que estos dispositivos fueron pensados y construidos refleja una intención de aproximarse al ejercicio de prácticas cada vez más integrales. En este punto es necesario despejar que la integralidad no es entendida aquí como un ideal al cual habría que alcanzar, sino como un conjunto de prácticas heterogéneas, singularizadas en un territorio y reguladas por una matriz discursiva llamada integralidad. De esta forma analizando los textos sistematizados, podemos encontrar un concienzudo debate en relación a los siguientes enunciados que componen el discurso de la Integralidad: 1- La interdisciplina. 2- El diálogo de saberes y 3- Integración de funciones universitarias. Lo que emerge de las prácticas es una problematización y hasta una superación de dichos enunciados. La cuestión de la interdisciplina en la Universidad de la República no sólo implica la negociación de significados teórico conceptuales, epistemológicos o de objetos de estudios propios de cada territorio disciplinar, que es desde nuestra óptica un problema menor, sino que implica coordinar estructuras institucionales, con sus órdenes y con sus reglas, lógicas de formación profesional, formas de evaluación, aspectos burocráticos en la gestión de recursos, tradiciones históricas de docencia referentes a las distintas facultades.

El problema de la interdisciplina se halla más en los aspectos de la organización institucional que en una cuestión epistemológica.

El aspecto epistemológico de la interdisciplina se resuelve entendiendo que la cuestión conceptual es una emergencia situada en el encuentro con el territorio. Una estética de la producción del conocimiento que está en relación inmanente del devenir de un plano existencial territorial. Por lo tanto la cuestión teórica no es una cuestión abstracta, produce y emerge en un plano existencial concreto; en ese sentido está continuamente en movimiento, siendo resignificado, reformulado y en construcción.

Uno de los enunciados que operó a modo de racionalidad a la hora de la producción de los dispositivos ha sido *“hacia la construcción de un servicio universitario”*. Este planteo funcionó a lo largo del proceso como una ética en relación a la producción, tanto de los dispositivos de formación como de intervención. En este sentido se asumía que todas las estabilizaciones organizativas y formales de los dispositivos eran siempre provisorias ya que responden a cuestiones inmanentes de los procesos socio-históricos locales. Esto quiere decir que en esta concepción no existen modelos de intervención en familia, formas preestablecidas para trabajar con la niñez en situación de vulnerabilidad ni mapas de ruta a seguir para las situaciones de violencia.

Ubicar la propuesta de trabajo en un constante proceso de construcción implica una cierta fidelidad al acontecimiento, despoja a las prácticas de modelos de mera aplicación de conocimiento con una población objeto de intervención, por lo tanto es un proceso que involucra a todos los actores ya sean docentes, estudiantes, niños, niñas, técnicos, operadores. De esta manera no hay un saber hegemónico que dialogue con otro minoritario que entonces produciría una síntesis dialéctica, sino que se produce un saber que es inmanente al encuentro. El conocimiento no está a priori, es en la experiencia que el azar le da lugar al acontecimiento que interpela una supuesta certeza.

“El papel del intelectual ya no consiste en colocarse “un poco adelante o al lado” para decir la verdad muda de todos; más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí

donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del “saber”, de la “verdad” de la “conciencia”, del “discurso.” (Foucault, 1992, 79)

En relación a la articulación de funciones, la cuestión problemática en este proceso no ha sido específicamente dicha articulación, ya que pensadas desde una matriz integral, una cobra sentido en relación con las otras. Una de las propuestas de la llamada “segunda reforma” tiene que ver con la curricularización de la extensión. Esta propuesta tiene el espíritu de acercar los procesos de enseñanza y la formación de profesionales conectados directamente con las prácticas y los problemas en territorio. Desde la experiencia del EFI se visualizan algunos riesgos a tener en cuenta ya que este proceso de curricularización no puede ser de forma totalizante y menos en este marco de la creditización y semestralización de los planes de estudios. En primer lugar planteado así, la estructura de la enseñanza se endurece y presenta dificultades para acompañar los procesos de la extensión. La enseñanza es un territorio que se encuentra muy estriado por las instancias evaluatorias con escalas numéricas, por temporalidades semestrales y con un esquema de transacción tiempo de trabajo por créditos. El territorio no entiende de estas lógicas ya que éste es una multiplicidad y existe en temporalidades con duraciones muy distintas y propias. En segundo lugar los tiempos de la enseñanza comienzan y terminan cada año con estudiantes que van y vienen, lo que va en detrimento de los vínculos generados en territorio, ya que los actores territoriales deben re-acordar la propuesta en función del año lectivo de nuevos estudiantes. Por esta razón es preciso que se puedan consolidar equipos docentes con recursos para asegurar una cierta continuidad en los procesos de trabajo con la población. En definitiva, la enseñanza debe permeabilizarse, como una membrana de absorción de los procesos de producción de conocimiento que son inmanentes a un territorio existencial.

De esta manera entendemos que la integralidad que se ha transitado desde el EFI en estos cuatro años de trabajo, está íntimamente vinculada con una concepción cartográfica de producir el conocimiento. Esta concepción implica que conocer una realidad es a la vez transformarla y producirla, en tal sentido como lo plantea Pasos (2009), investigar e intervenir es un único proceso de hacer una “cartografía”.

Algunas reflexiones:

Escribir sobre una práctica a la distancia significa necesariamente transformarla, especialmente cuanto más compleja es esta.

La Memoria y el Orgullo estaban luchando. La Memoria dijo: ‘Fue así’ y el Orgullo dijo: ‘¡No pudo haber sido!’, y la Memoria se dio por vencida (Nietzsche. F 2006). Por eso es tan importante entender que la sistematización no sólo se trata de la memoria, y que siempre nuestro orgullo está en juego. Una “buena sistematización” debería dar cuenta de cuándo fallamos estrepitosamente y de cuándo acertamos con gran tino, y es necesario pedirle permiso a nuestro ego para que nos permita hacer estas lecturas.

También es preciso hacer de la Sistematización un ejercicio que trascienda la memoria, que destruya la memoria como tal, y que nos permita por medio del esfuerzo

sistemático de hallarnos en el temible y abrumador espejo del registro de nuestro trabajo, hacer un auténtico viaje hasta esos momentos y situaciones, ponernos en la piel de los actores que encarnaron momentos que nosotros mismos no vivimos “in situ” y permitir que la magia de la resonancia oculta de un momento nos invada y efectivamente nos transporte a un aquí ahora imposible.

Desde la experiencia de sistematización se apostó a producir conocimiento teórico (y técnico) sobre un proyecto de intervención, para no “repetir los errores de siempre”. Sin embargo, es claro que no deberían ser recetas lo que producimos... ¿qué producimos? (y para qué) entonces. Podríamos pensar que si bien algo no sirve para trabajar o aplicar de forma directa, sí debe tener una razón de ser o utilidad indirecta. En ese sentido, no se aplica una receta sino que el conocimiento producido sirve para pensar, ojalá críticamente, una vez más, las intervenciones y sus condiciones.

Trabajar desde la estratificación implica la posibilidad de componer algo nuevo con lo que quedó de lo existente. Al empezar por disponer algo hay novedad, espontaneidad, que se pierde a medida que se van cristalizando cuestiones que hacen a esa disposición. Siguiendo una línea temporal, los dispositivos atravesaron un proceso de territorialización (desterritorializar y reterritorializar) acompañando sus transformaciones. Hubo a su vez una “sensación de infiltración” respecto a la composición de dispositivos territoriales, respecto a llegar a un lugar “*donde uno básicamente no tiene que estar*” (Grupos de discusión, 2013). Sin embargo, esa infiltración se vinculaba a algo del deseo, apareciendo en la forma de disponer las cosas. Esta disposición es estratégica en relación a los flujos territoriales que se desplegaban en los ámbitos de intervención.

La sistematización

“(...)es un proceso en el cual uno reflexiona sobre la práctica en concreto que hizo, intentando recuperar no solamente una cronología fría, sino una especie de hitos que dieron sentido y consistencia, por lo cual uno puede sistematizarlos, confrontarlos, agruparlos, generar un documento, una película, una obra plástica, algo que dé cuenta de ello.” (Grupo de discusión, 2013)

Desde este posicionamiento se buscó captar, a través de la voz de sus interlocutores, los dispositivos y su movimiento en el territorio de Punta de Rieles durante el período en que se desarrolló el EFI. Dispositivos universitarios que debieron transformarse en y con el territorio y sus actores para responder a los intereses de todos quienes hacían parte de esta propuesta. Dispositivos territoriales que dialogaron con “La Universidad” para encontrarse con otra manera de producir conocimiento y desde otros lugares posibles.

En este camino, donde se encontraron el hacer, el pensar y el sentir, se buscó reflexionar críticamente mediante el trabajo de sistematización propuesto que aún, y a partir del mismo quizás, tiene muchas interrogantes y ejes posibles a seguir deconstruyendo con otros/as.

BIBLIOGRAFÍA

- » AGAMBEN, Giorgio. *Qué es un dispositivo?* [On line] En Revista Sociológica. 2011 [Consulta Marzo de 2013] Disponible en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>
- » AROCENA, Rodrigo, y otros. *Cuadernos de Extensión: Integralidad: tensiones y perspectivas* [On line]. [Consulta Enero de 2014] Disponible en http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-I.pdf
- » BAREMBLIT, Gregorio. Compendio de análisis institucional y otras corrientes. Teoría y práctica. Buenos Aires. Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2005.
- » CARRASCO, Juan Carlos. Extensión: idea perenne y renovada. En: Gaceta Universitaria 2(3). Montevideo) [On Line] [consulta Marzo 2014] Disponible en http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/carrasco_j._c._idea_perenne_y_renovada.pdf
- » CHARMAZ, Kathy. Grounded theory in the 21st Century. En: *The Sage handbook of qualitative research* (Denzin N. K y Lincoln Y. S). Thousand Oaks, C.A: SAGE. 2005.
- » CISNEROS, César. *La computación cualitativa en la investigación en ciencias sociales* (versión actualizada del trabajo publicado por Cisneros como *El encuentro entre metodología y tecnología en la investigación cualitativa*) en Merlino, A. (coord.) *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. pp 209-236. Buenos Aires: Cengage Learning. 2009.
- » DELEUZE, Gilles. Deseo y placer. Barcelona: Ed. Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura, N° 23 / 1995.
- » DELEUZE, Gilles. El saber; curso sobre Foucault. Tomo I. Buenos Aires: Ed. Cactus. 2013.
- » DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Mil Mesetas. Valencia: Ed. Pre-textos. 1994.
- » FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder. Madrid. Ed. La Piqueta. 1992.
- » GRANESE, Andres & REY, Javier. Dispositivación: Diagrama ético político de la intervención. Ponencia presentada en Congreso Extenso 2013. Montevideo, Uruguay.
- » GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suelly. Micropolítica. Cartografía del deseo. Madrid: Ed. Traficantes de sueños. 2006
- » HERNER, María Teresa. Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. En *Revista Huellas N°13*. Instituto de Geografía-Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa (UNLPam). Argentina. 2009.
- » LOURAU, René. El Análisis institucional. Buenos Aires: Ed. Amorrortu 1991.
- » PASOS, Eduardo & BENAVIDES, Regina. A cartografía como método de pesquisa-intervenção (pp.17-31). En *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Ed. Sulina 2009.
- » NIETZSCHE, Frederich. Más allá del bien y el mal. Madrid Ed. EDAF 2006.
- » SANTOS, Milton. *O dinheiro e o território*. En Santos, M. et al. "Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial." Rio de Janeiro: Lamparina editora. 2007.

APRENDIENDO DE NUESTRAS PRÁCTICAS....

Sistematización del proyecto *Cartografiando patrimonios*. Cartografía social en Laguna de Rocha



APRENDIENDO DE NUESTRAS PRÁCTICAS... SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO CARTOGRAFIANDO PATRIMONIOS. CARTOGRAFÍA SOCIAL EN LAGUNA DE ROCHA

Jimena Blasco, Gastón Lamas, Bruno Gentile, Eugenia Villarmarzo, Camila Gianotti

Resumen

Este trabajo presenta algunos de los resultados de la sistematización de la experiencia de extensión *Cartografiando Patrimonios. Cartografía social en Laguna de Rocha* llevada a cabo en el Paisaje Protegido Laguna de Rocha. Con la sistematización⁸ se persiguió producir conocimientos sobre nuestra práctica, sobre nosotros mismos y sobre nuestra acción descubriendo los sentidos que están en juego. Asimismo se buscó cuestionar el supuesto de objetividad a través de la incorporación y contemplación de las dimensiones ideológica y afectiva a la práctica de investigación y extensión. Se trabajó desde dos ejes de sistematización: un eje de construcción patrimonial en el territorio y un eje de intervención en extensión universitaria buscando, por un lado, identificar y analizar qué efectos tuvo la experiencia a sistematizar en la participación social y qué aportes hizo el proyecto a la construcción de una ciencia pública y, por otro lado identificar en qué medida y de qué formas el proyecto aportó a la formación universitaria y qué aprendizajes se derivaron del trabajo, así como su desarrollo y efectos sobre el trabajo en equipo.

Caracterización de la experiencia de extensión sistematizada

La experiencia de extensión sistematizada corresponde a las actividades desarrolladas en el marco del proyecto de extensión estudiantil *Cartografiando Patrimonios. Cartografía social en Laguna de Rocha*. Este proyecto se llevó a cabo entre septiembre de 2012 y julio de 2013, enmarcado dentro del Programa de Educación Patrimonial y Ciencia Pública del Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio del Uruguay (en adelante LAPPU) (Gianotti et al. 2010; Vienni et al. 2011) el cual busca promover la participación de los diferentes actores en cada una de las etapas del proceso de patrimonialización y producción del conocimiento bajo una concepción dialógica y contribuir a la elaboración de una narrativa participativa sobre el Patrimonio Cultural (en adelante PC), así como reunir en un solo discurso la mirada científica y los resultados de investigación, junto a las ideas y representaciones de los actores locales.

En ese marco es que en 2011 se iniciaron las actividades de investigación, catalogación y valoración del Patrimonio del Paisaje Protegido Laguna de Rocha (en adelante PPLR) como parte de la colaboración con el Sistema Nacional de Áreas Protegidas

8 El equipo sistematizador del Proyecto *Aprendiendo de nuestras prácticas. Sistematización del proyecto Cartografiando Patrimonios. Cartografía Social en Laguna de Rocha*, está conformado por: Jimena Blasco, Carla Bica, Bruno Gentile, Camila Gianotti, Gastón Lamas, Bianca Vienni y Eugenia Villarmarzo.

(SNAP) y como apoyo al proceso de formulación del Plan de Manejo del área. El objetivo es la contribución a la caracterización del PPLR, a la creación de insumos para la gestión y a la creación de espacios de participación encaminados al co-manejo de los recursos del área.

Por lo tanto, el problema de intervención al que apuntó el proyecto *Cartografiando Patrimonios*, y cuya experiencia sistematizamos, radicó en la búsqueda y promoción de maneras efectivas de participación de las comunidades en la gestión del área, en el diálogo entre los actores y, en definitiva, en cuestiones de desarrollo social. En ese sentido, el proyecto buscó contribuir a la co-construcción del conocimiento y a la construcción participativa del patrimonio del PPLR mediante actividades que colaboren en motivar el desarrollo de la observación y reflexión, así como a la identificación, valoración y apropiación del patrimonio local por parte de los pobladores del área.

Las actividades desarrolladas integran el uso de estrategias propias de las ciencias sociales. En función de los objetivos, la metodología concreta parte de la aplicación de procedimientos derivados de la *Investigación Acción Participativa* (en adelante IAP) para alcanzar cuatro aspectos esenciales. En primer lugar, la reflexión, en tanto proceso que, partiendo de un diálogo prudente, permite tomar conciencia de uno mismo. En segundo lugar, construir la información a trabajar, montar los 'andamios' (Bruner 1988) y prestar las herramientas para que, de forma conjunta, los actores sociales logren (re)descubrir y (re)elaborar los conocimientos. En tercer lugar, trabajar en dinámicas grupales, dado que desde la grupalidad se generaliza el problema, se socializa el individuo y comienza a interactuar con otros para producir respuestas acordes a las necesidades del colectivo. Por último, el taller, como un espacio y un tiempo de comunicación, reflexión y creatividad donde el proceso de trabajo asume un rol central. En este sentido, nuestra propuesta de sistematización pretendió contribuir a la elaboración de una narrativa participativa sobre el patrimonio.

El diálogo social y 'trueque' de experiencias (instrumento metodológico clave) entre el equipo universitario y actores locales, favorece tanto la discusión colectiva, como el análisis crítico de la situación de amenaza en la que se halla expuesto el patrimonio en sentido amplio. En esta línea, la educación patrimonial y divulgación, están directamente orientadas a fomentar la participación multivocal en la reflexión acerca de la urgente necesidad de protección, conservación y revalorización del patrimonio de la región.

Caracterización del área

El PPLR cuenta con dos asentamientos de pescadores: uno ubicado en el Puerto de los Botes, margen izquierda del Arroyo de Rocha, al Sur de la capital del departamento, con la que dista ocho kilómetros, comunicándose por un camino vecinal que se une con la Ruta 9 a la altura del km 204; otro, ubicado en la barra de la laguna, comunicada con Ruta 15 a la altura del km 5 por un camino secundario de siete kilómetros. La población más cercana a este asentamiento es La Paloma, a 12 kilómetros.

Actualmente trabajan tres guardaparques en el área, y la elaboración de su Plan de Manejo fue solicitada a una Consultora (Futuro Sustentable S.A. 2011). La cercanía de

la estación regional del Programa de Conservación de la Biodiversidad y Desarrollo Sustentable en los Humedales del Este (PROBIDES) y de una de las sedes del Centro Universitario Regional Este (CURE) tornan el área como centro de recepción de investigadores de distintas disciplinas.

La población con la que se trabajó durante la experiencia está integrada por: a) Vecinos nucleados y no nucleados de los dos asentamientos de Laguna de Rocha; b) Guardaparques de Laguna de Rocha (SNAP-Intendencia de Rocha); c) Equipo institucional de PROBIDES y SNAP; d) Equipo responsable de elaboración de Plan de Manejo. Las instituciones involucradas fueron la Universidad de la República (UdelaR) a través de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Centro Universitario Regional Este (CURE) y una docente orientadora perteneciente a la Unidad Académica del Espacio Interdisciplinario (EI). Asimismo se consultó a la Asociación de Pescadores Artesanales de las Lagunas Costeras (APALCO).

Objeto, objetivos y ejes de la sistematización

Actualmente en el campo del Patrimonio actúan tres sectores diferentes: administrativo, científico-académico y el sector conformado por colectivos, organizaciones sociales y actores particulares. Estos generalmente actúan de forma independiente provocando que los procesos de patrimonialización se tornen unidireccionales, generando conflictividad de intereses. En este sentido, existe una necesidad de convergencia y colaboración entre los sectores, al tiempo que es fundamental el desarrollo de la dimensión pública de estos procesos, transformándolos en plurales y abiertos, capaces de recoger opiniones, demandas y necesidades de las comunidades y de promover la democratización del saber (Gianotti y López Mazz, 2012:4). Asimismo, se entiende que es necesaria una combinación sinérgica entre los saberes científico-técnicos y los de las comunidades para garantizar una gestión ambientalmente sustentable del territorio, basada en la participación real⁹.

En este contexto es que se desarrollaron las actividades planteadas en el proyecto estudiantil de extensión *Cartografiando Patrimonios* el cual involucra actores de estos sectores y sus diferentes percepciones sobre el PC.

Dentro de los objetivos específicos se buscó realizar una valoración, desde la práctica, del proceso de participación social promovido desde el proyecto a sistematizar. Asimismo se buscó aportar- desde la sistematización de experiencias- a la reflexión crítica en torno a las herramientas de promoción de participación social aplicadas en los procesos de construcción patrimonial en el área, así como generar nuevos modelos de participación en función de las distintas formas de interacción entre el equipo universitario y la comunidad. En este sentido, se persiguió el objetivo de analizar el impacto de la co-construcción de conocimiento en relación a lo patrimonial en la gestión del Paisaje protegido Laguna de Rocha, en el marco de los objetivos del proyecto *Cartografiando Patrimonios*, y generar un espacio de intercambio de saberes y experiencias entre distintos actores sociales universitarios y no universitarios.

9 Este término es discutido más adelante.

Teniendo en cuenta estos objetivos, se propusieron dos ejes para realizar el análisis de nuestra praxis:

1. Eje de construcción patrimonial en el territorio. Interesa dentro de este eje identificar y analizar la articulación de los tres sectores antes mencionados que se interrelacionan y condicionan a sujetos y procesos que en él están presentes, teniendo en cuenta que el territorio se presenta siempre de manera compleja e integrada. Asimismo buscamos identificar qué efectos tuvo la experiencia a sistematizar en la participación social y su aporte a la construcción de una ciencia pública.

2. Eje de intervención de extensión universitaria. Este eje implica pensar los aspectos específicos en cuanto práctica estudiantil de extensión. Se pretende identificar en qué medida el proyecto aporta a la formación universitaria, qué aprendizajes se derivan del trabajo de planificación, ejecución, o la reflexión vinculadas al proyecto, cómo se desarrolla y qué efectos tiene el trabajo en equipo, al tratarse de un equipo interdisciplinario. Asimismo, tanto la formación disciplinar como la inscripción institucional universitaria, suponen una posición particular en relación a los distintos actores sociales. Interesó particularmente, como un aspecto clave, sistematizar la forma en que se generan estos encuentros, qué distancias hay que atender y cómo se las aborda, cuáles son los aportes propios de un equipo de estudiantes universitarios desarrollando un proyecto de extensión en el escenario en el que se trabajó.

Estrategia de sistematización

La estrategia diseñada constó de dos partes:

1.- Reconstrucción de la experiencia incluyendo la valoración de las actividades, resultados, productos alcanzados durante el proyecto Cartografiando patrimonios. Dentro de esta etapa, recibe particular interés, la identificación de los conceptos, bases teóricas y metodológicas empleadas. Esta reconstrucción contó con dos etapas: a) Tomando como base el proyecto antes mencionado (su formulación e informe final) se elaboró una matriz FODA¹⁰, contrastable con la información generada en las restantes etapas de la sistematización y con otra matriz FODA realizada durante al inicio del proyecto sistematizado. Al finalizar el proyecto, la matriz se amplió por la nueva información generada. Dadas las distancias geográficas entre los integrantes del equipo sistematizador, estas actividades se desarrollaron de forma *on-line*, trabajando sobre documentos compartidos en plataformas de trabajo virtuales y videoconferencias. b) Sistematización y análisis de registros y documentos generados en el proyecto *Cartografiando Patrimonios*.

2.- Sistematización con la participación de los pobladores locales, guardaparques, y técnicos del CURE, PROBIDES y SNAP durante el seminario TRAMA3, reuniones y actividades sociales.

¹⁰ Matriz de análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas afrontadas.

Análisis crítico de la experiencia

Para el equipo extensionista es una fortaleza el contar con el apoyo del LAPPU para su desarrollo tanto en recursos humanos como materiales, así como de un trasfondo teórico metodológico que se viene desarrollando desde hace ya algunos años (ver Cuesta et al. 2009, Blasco et al. 2011; Gianotti y López 2012; Vienni et. al 2011, Lamas et. al 2013). A su vez se contó con el apoyo de instituciones vinculadas al área (PROBIDES y SNAP principalmente), lo cual repercute y contribuye en el desarrollo de actividades de extensión en Laguna de Rocha de mayor alcance (temporal y de intervención) que las que venían siendo desarrolladas anteriormente.

Por otro lado, el equipo pudo afrontar las dificultades generadas durante la aplicación de las metodologías participativas propuestas realizando cambios en las estrategias tanto de acercamiento, como de trabajo que no fueron en contraposición con los objetivos ni actividades originales.

El proyecto permitió conjugar lo práctico y lo teórico y generó una oportunidad para aplicar técnicas propias de la arqueología (catalogación, prospección, georeferenciación, uso de SIG) como experiencia de formación a nivel disciplinar. Además de esas particularidades disciplinares, el proyecto dio la oportunidad de trabajar en una metodología que no se había usado en el área y que permitirá, luego de esta instancia, utilizarla en otros contextos con una experiencia previa (cartografía social). Más allá de los aprendizajes a nivel particular de cada una de las disciplinas involucradas, las diversas experiencias de trabajo y formación en diferentes áreas por parte de los miembros del equipo alimentó la creatividad de las propuestas de extensión universitaria e investigación en el área.

El proyecto generó nuevas líneas de investigación e intervención que al día de hoy ya se están encausando en proyectos concretos tales como *Hacia la construcción Multivocal del Patrimonio Cultural en el Paisaje Protegido Laguna de Rocha* (CSEAM, convocatoria a Fortalecimiento de Trayectorias Integrales 2013-2014) y que seguirá sin dudas generando nuevas oportunidades académicas y laborales para los integrantes, además de ser una oportunidad para el abordaje con la participación de egresados, docentes y estudiantes de diferentes disciplinas. Asimismo, permitió una mayor interacción entre los investigadores de Rocha y Montevideo, haciendo, junto con otros proyectos, efectivo el funcionamiento de la Unidad asociada FHCE – CURE. Ambos aspectos brindan insumos para la futura realización de proyectos que apunten a la integralidad. En ese marco la experiencia aportó a otras instancias de presentación e intercambio en otras instituciones más allá de las presentes a nivel territorial, como la Facultad de Ciencias, la participación en el Seminario de Turismo y Áreas Protegidas (TURAPI3), en las Jornadas de Investigación y Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la muestra itinerante de la Red Temática Medioambiental de la Udelar (RETEMA), y en la exposición de fotografías “Miradas desde la Extensión Universitaria”, realizada en el marco del 1er. Congreso de Extensión de la AUGM “Extenso 2013” e impulsada por CSEAM, entre otros. Se visualizó como oportunidad el poder seguir generando conocimientos y estrategias de intervención a

futuro, que podrán ser también presentadas y publicadas en instancias similares a las mencionadas en líneas anteriores.

Desde el punto de vista de las debilidades, el equipo sistematizador visualizó que no existió todo el tiempo un funcionamiento pleno dentro del equipo extensionista, debido a los tiempos personales, propios de los estudiantes y orientadores (asistencia y dictado de cursos, exámenes, prácticos, etc.). Asimismo, se visualizan como una amenaza que hay que afrontar, las distancias geográficas existentes en la extensión del área de trabajo, entre los distintos integrantes del equipo (docentes y estudiantes de FHCE en Montevideo y del CURE en Rocha) y entre el equipo y el área de trabajo, más allá de la posibilidad de implementar el uso de las TIC. Estas cuestiones influyeron en la forma de trabajar y generaron la necesidad de reformulación de algunas estrategias. Estrechamente vinculado a esto se visualizó como debilidad el haber elaborado la propuesta antes de conocer a fondo el área y a muchos de los actores locales, especialmente a los pescadores y habitantes en general, quienes tienen dinámicas diarias, actividades, y formas de relacionamiento distintas a las del equipo universitario. No obstante, esta falta de minuciosidad en el conocimiento del área y de las problemáticas locales fue argumento para desarrollar la metodología de cartografía social como diagnóstico y base para desarrollar estrategias de intervención y líneas de investigación en base a problemáticas reales y demandas sociales más claras.

Durante el proceso de sistematización, hemos identificado dos aspectos esenciales o líneas donde podrían expresarse las contradicciones principales del proceso que se ha iniciado con *Cartografiando Patrimonios*. Por un lado, sobre participación, a partir de este proyecto se amplía la visión del equipo y se problematiza el concepto. Nos preguntamos qué tipo de participación generamos de cara a una gestión ambientalmente sustentable que tome en cuenta las distintas voces. Por otro lado, en relación con lo anterior, cómo aporta esta práctica de extensión concreta a la construcción de conocimiento y, junto con ello, al crecimiento de la investigación y a la integralidad de las acciones que desarrolla el LAPPU. Ambos aspectos están relacionados esencialmente con el Eje I de Sistematización.

Participación

De forma previa al proyecto *Cartografiando Patrimonios* se habían realizado en Laguna de Rocha, investigaciones por parte de especialistas de diversas áreas que, como parte de sus resultados, incluyen mapeos y cartografías de usos del suelo, actividades productivas, habitantes, valores culturales arqueológicos, etc. Si bien estos trabajos tomaron en cuenta la información proveniente de entrevistas a actores locales, no se dirigieron estrictamente al trabajo participativo por parte de los pobladores del área ni a la co-construcción de discursos o conocimientos.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las categorías de la ley 17.234/00 de creación del Sistema Nacional de Áreas Protegidas jerarquizan aquellos aspectos relacionados con la conservación de los ecosistemas y de la biodiversidad por encima de los que apuntan a la participación comunitaria y al desarrollo socioeconómico. En este sentido, los únicos dos ámbitos de participación pública existentes en la política na-

cional de Áreas Protegidas son: a nivel nacional, la Comisión Nacional Asesora (CNA), ámbito consultivo de la Dirección de Áreas Protegidas del MOVTTA y, a nivel local, las Comisiones Asesoras Específicas (CAE) de cada Área (Santos, 2009). A esto se suman también las Audiencias públicas, instancias públicas de consulta más que de participación.

Por lo tanto, la situación con la que nos encontramos antes de la elaboración del proyecto *Cartografiando Patrimonios* era básicamente la de consulta a los distintos actores locales del área para extraer información en relación a los objetivos de una investigación y la de la existencia de las CAE donde no todos los pobladores locales participan. Teniendo estos aspectos en cuenta, al momento de elaborar el proyecto nos preocupaba promover instancias de participación social tanto en los procesos de patrimonialización y co-construcción de conocimientos como la toma de decisiones en relación a la gestión de los recursos del área. No obstante, fue a partir de la sistematización de la experiencia que sentimos la necesidad de revisar y discutir la noción de “participación” manejada por el equipo extensionista. Fue así que recurrimos a la instancia de trabajo grupal que llamamos en el LAPPU “Taller de Discusión Temática” (TDT), en este caso sobre Participación, el cual nos permitió realizar una relectura y análisis crítico de nuestra práctica. En ese marco, visualizamos que inicialmente nos referimos a “participación real” en relación al hecho de tomar en cuenta efectivamente las opiniones, posiciones y demandas de los actores a la hora de tomar decisiones, y no en relación al nivel de incidencia de los pobladores sobre la toma de decisiones. *Cartografiando* por tanto consistió en una fase diagnóstica en la cual se llegó a una participación que osciló entre la de *consulta* y la *funcional* (según Geilfus 2002:3).

En esta fase diagnóstica participaron de los talleres de cartografía social los técnicos (guardaparques), investigadores de distintas disciplinas (antropología, arqueología, biología, oceanografía y agronomía), tomadores de decisiones (Dirección del área, responsables de la elaboración del Plan de Manejo del Área y participantes de la CAE) y pobladores locales (niños/adultos, organizados/no organizados). La cartografía social realizada, por lo tanto, logró reunir y plasmar de forma gráfica las distintas percepciones, visiones, opiniones, posturas, y demandas de distintos actores sociales. En este sentido, la cartografía social fue percibida por el equipo como una metodología de trabajo que propicia la participación e introduce diversas líneas de intervención a futuro, permitiendo conocer diferentes formas de percibir el entorno y las relaciones con las distintas actividades y elementos patrimoniales. A su vez contribuye a la reflexión en torno a la visibilidad del patrimonio cultural y su vinculación con la biodiversidad específica de Laguna de Rocha y de las Áreas Protegidas en general. El desarrollo del proyecto permitió al equipo de trabajo valorar de forma positiva las instancias de investigación-acción-participativa en dirección al aporte a una gestión ambientalmente sustentable del territorio, a través de la promoción de la reflexión, visualización de problemas y generación de soluciones para afrontarlos y resolverlos.

No obstante, todos los datos obtenidos a partir de los talleres de cartografía social fueron analizados por el equipo del laboratorio hasta el momento de forma no participativa. Esto está relacionado con las dificultades que encontramos para localizar y reunir a todos los actores que participaron en el proceso, debido a las distintas diná-

micas e intereses individuales, incluso las de los integrantes del equipo del proyecto. En este sentido los resultados de la cartografía social y especialmente de su análisis ya fueron compartidos y están siendo discutidos con los tomadores de decisiones en el marco de distintas instancias (por ejemplo, en el marco de la reflexión conjunta e intercambio crítico en curso de la Red científica TRAMA3-Trabajo en Red para la Acción Multivocal en Antropología, Arqueología y Ambiente, financiada por CYTED) aunque aún estamos trabajando sobre los mecanismos para que también sean compartidos y discutidos con otros actores para colaborar con los procesos de empoderamiento de la comunidad local en relación a la toma de decisiones sobre la gestión del área.

En cuanto a este aspecto que se señala, consideramos que se requiere de un análisis minucioso de las relaciones sociales intra e inter asentamientos de pobladores en la laguna para poder delinear estrategias que permitan generar instancias de encuentros y discusión conjunta. La complejidad del entramado de vínculos entre los distintos pobladores no había sido advertido ni tomado en cuenta a la hora de plantear dinámicas participativas de carácter grupal, teniendo que recurrir, por sugerencias de investigadores con experiencia dentro del área, a trabajar la cartografía social de forma individual.

Sin embargo, entendemos que las dinámicas grupales actúan como disparadores de discusiones y reflexiones en relación a los temas o problemáticas planteados, por lo cual el trabajo individual sólo permite acceder a datos y opiniones parceladas y el proceso de empoderamiento social no llega a completarse por falta de organización y visión conjunta, todo lo cual redundando en la falta de la generación de cambios en el territorio de cara a una gestión ambientalmente sustentable que tome en cuenta las distintas voces. Asimismo, el trabajo individual con cada uno de los actores involucrados representa un alto esfuerzo de trabajo tornándose inviable la representatividad de todas las opiniones y visiones.

El rol del equipo de extensión en este caso concreto cobra un lugar importante en la socialización de la información generada a través de la investigación, la consulta y la búsqueda constante de reflexión y discusión colectiva en relación a los procesos de patrimonialización y su relación con la organización y formas de habitar el territorio, con miras a alcanzar una participación de tipo *interactiva* (Geilfus, 2002: 3).

Construcción de conocimiento - Construcción de una ciencia pública

En el proyecto estudiantil inicial se proponía dar continuidad a las líneas de investigación y a los proyectos en marcha del LAPPU, así como fortalecer y aportar al Programa de Educación Patrimonial y Ciencia Pública del mismo laboratorio. En lo que respecta a la primera cuestión, el nuevo abordaje metodológico que se ensayaba en *Cartografiando Patrimonios* es actualmente una de las estrategias de abordaje, así como una línea más de investigación, que se ha sumado también a otras áreas del territorio en cuestión. La herramienta efectivamente permite a los actores sociales (re) descubrir y (re)elaborar los conocimientos que tienen del territorio.

Asimismo, la multivocalidad y la co-construcción, sumados a lo que ya se venía trabajando en torno a la Ciencia Pública se convierten, en el LAPPU, en un tema cen-

tral en todos los proyectos tanto de Extensión como de I+D, siendo el tema central en TRAMA3.

Por otro lado, otra de las cuestiones que se manejaba de principio eran los aspectos vinculados con la gestión del PPLR y de las áreas protegidas en general. Los aspectos que tienen que ver con la participación fueron analizados más arriba. Los aportes que el proyecto ha realizado (desde la base de la participación amplia de diversidad de actores) a la construcción del conocimiento del paisaje protegido, son una esfera más para el análisis y sus alcances deben de ser medidos más a largo plazo. Sus efectos (junto con lo de otros proyectos que desarrollamos en el área) en lo que tiene que ver con la gestión podrán verse cuando se comience a instrumentar efectivamente el Plan de Manejo. Lo que sí podemos afirmar en efecto hoy, es que el equipo y el proyecto mismo han tenido gran receptividad y que a menudo los técnicos aluden al mismo y nos convocan a trabajar en otras áreas. Creemos entonces que sí se ha generado conocimiento de utilidad, aunque aún no carente de un gran esfuerzo de difusión.

En lo que tiene que ver con la co-construcción del patrimonio consideramos que el proyecto sirvió para conocer la percepción que existe en el área sobre lo patrimonial y nos dio la oportunidad de poder rescatar las diferentes percepciones en torno a la laguna, lo cual nos aportó una idea más completa del estado de situación. Dado que los resultados del proyecto *Cartografiando Patrimonios* dan cuenta de las percepciones de los distintos actores del área e identifica problemáticas, debilidades y aspectos a fortalecer en cuanto a lo patrimonial, ambiental y económico del área, se considera que puede brindar insumos para el plan de manejo del PPLR. Sin embargo no podemos afirmar aún que exista una apropiación del proceso ni de los resultados de la co-construcción patrimonial entre los pobladores de la laguna. De todas formas entendemos que, al día de hoy, se han iniciado instancias de IAP en dirección al aporte a una gestión ambientalmente sustentable del territorio, a través de la promoción de la reflexión, visualización de problemas y generación de soluciones para afrontarlos y resolverlos.

“Eventualmente tenemos por falta de costumbre nomás, esto es un cambio cultural, las comunidades de pescadores han utilizado la zona no sólo de la Laguna sino de las zonas cercanas desde que eran niños, iban, cazaban algún tatú, alguna nutria, mulita, cuando la cosa apretaba algún pájaro grande, liebre. Han hecho de los usos de los recursos desde que eran chicos, entonces es entendible que de golpe y porrazo se les cambie el juego y se limiten el uso de esos recursos. Eso lleva tiempo y este tiempo está pasando.” (Fragmento de la desgrabación del Taller de Cartografía social con guardaparques, 20/12/2012, Rocha).

Aprendizajes de la experiencia

Durante el proceso comenzamos a cuestionar el concepto mismo de participación, ¿de qué modo lo utilizamos? ¿qué significa participación? ¿qué clase de participación queremos lograr a través de nuestras acciones? ¿qué queremos decir con “participación real”? Fue así como empezamos a repensar el término y nos propusimos llevar a cabo una búsqueda bibliográfica y realizar un taller interno en el que analizamos el

proyecto *Cartografiando* en clave de participación. Así, nos dimos cuenta por ejemplo de lo vago que resulta el término a veces, y de que para plantear un tipo de “participación real” como el que se planteaba en el proyecto inicial se debe de tener mucho y mejor conocimiento previo sobre la población y los actores con los que se quiere trabajar y de las formas en que estos interactúan y cómo se relacionan entre sí. De la misma manera, cómo nos relacionamos entre nosotros y qué tiempo hay que darle a los procesos para tal participación.

Del análisis de la relación entre las expectativas iniciales y los resultados alcanzados, entendimos que, para los intereses del equipo, sería deseable alcanzar un mayor nivel aún de involucramiento de los distintos actores en lo que respecta a la implementación, seguimiento y evaluación de dichas acciones. Si bien eso depende en gran medida de las voluntades, tiempos e intereses de las personas e instituciones implicadas, el involucramiento se vería fortalecido por una mayor permanencia en el territorio de la que alcanzamos a tener en la experiencia sistematizada para poder observar y construir vínculos más fuertes, de manera que estos procesos participativos sean completados y reflejen, de principio a fin, las distintas voces vinculadas a los procesos de patrimonialización y gestión del área. La tarea debería ser fortalecida también con instancias concretas de educación patrimonial que sensibilicen y motiven el interés por el conocimiento, conservación y protección de los valores culturales, de modo que se pueda iniciar un diálogo entre la academia y los otros actores involucrados en base a aspectos concretos a ser considerados del área.

Por otro lado, del análisis se generó información a partir de la cual se decidió fortalecer, mejorar o propiciar ciertas acciones de cara a generar procesos de participación en la construcción patrimonial dentro del territorio. En este sentido, se elaboró un proyecto de Fortalecimiento de Trayectorias Integrales (CSEAM 2013-2014) en el cual se incluyen dichos aspectos y donde, si bien la selección de estas opciones fue hecha por el equipo de *Cartografiando Patrimonios*, se tomaron en cuenta las demandas e inquietudes de los actores consultados y se logró contar con la participación formal dentro del equipo de un vecino del área.

En relación a las expectativas (y también ansiedades) relativas a la complejidad del trabajo interdisciplinario que teníamos antes y durante la ejecución del proyecto, entendimos que el punto más fuerte de la propuesta, más allá de la cantidad o variedad de disciplinas involucradas, está presente en el enfoque. En este sentido, el proyecto logró reunir las distintas posturas, opiniones, demandas, percepciones, etc. de distintos técnicos de diversas disciplinas involucradas en el área de Laguna de Rocha, y permitió analizar de forma relacional todos los resultados obtenidos a partir de los talleres de cartografía social.

Entendemos que tanto el trabajo interdisciplinario como una participación que cuente con el involucramiento activo y total en todas las etapas del proceso de patrimonialización implica un largo y complejo proceso. Esto repercute en nuestra percepción acerca de las dificultades y potencialidades de trabajo en el marco de proyectos integrales. La integración de funciones hasta ahora no había sido un problema para el Programa de Educación Patrimonial y Ciencia Pública en el LAPPU. Sin embargo la integración de funciones universitarias, sumado a la integración de disciplinas en el

equipo de trabajo y de servicios universitarios involucrados, ha sido difícil de conjugar dados los tiempos de ejecución de proyectos con duración de no más de un año, las distancias geográficas entre los distintos integrantes y la falta de docentes efectivos con cargas horarias suficientes para coordinar y acompañar en el proceso de formación a los estudiantes involucrados.

Entendemos que el proyecto permitió fortalecer el vínculo con los actores locales (guardaparques, pescadores, niños, etc.) y aportó a la identificación de la percepción existente en el área acerca del patrimonio cultural. Este fortalecimiento de los vínculos propició la oportunidad de rescatar las diferentes percepciones en torno a la laguna y nos brindó una idea más completa de la situación que hoy repercute en la implementación de varios nuevos proyectos de investigación (CSIC - Iniciación; Proyectos estudiantiles del EI) y extensión (CSEAM - Fortalecimiento de trayectorias integrales; Red TRAMA3 - CYTED).

Desafíos, interrogantes y perspectivas

El desafío mayor que hoy toma el equipo es doble; seguir trabajando en pos de la apropiación para el involucramiento consciente en el proceso de patrimonialización, y al mismo tiempo promover, de manera no forzada ni respondiendo a intereses unilaterales, a una mayor participación de los pobladores de la laguna y con los otros actores involucrados. En este sentido sería importante que a futuro se analice en profundidad el peso de la formación disciplinar y del rol universitario en relación a los distintos actores sociales, así como sistematizar la forma en que se generan estos encuentros, qué distancias hay que atender y cómo se las aborda, cuáles son los aportes propios de un equipo de estudiantes universitarios desarrollando un proyecto de extensión en el escenario en el que se trabajó.

A propósito, algunas de las interrogantes que surgieron son: ¿cuál es nuestro horizonte en el camino de la búsqueda y elaboración de estrategias participativas de trabajo?, ¿autodesarrollo de las comunidades?. ¿Cómo sostenemos nuestra apuesta por la interdisciplina y por el desarrollo de prácticas integrales de trabajo en el marco del contexto ilustrado a lo largo de este artículo?

Otro aspecto a trabajar es la amenaza que suponen los tiempos de ejecución de los fondos de los proyectos y la inexistencia de cargos efectivos (o por lo menos remunerados) en tanto que se trata de procesos largos que no se agotan en un proyecto o actividad concreta. De hecho los resultados generados en el marco de *Cartografiando Patrimonios* han sentado las bases para trabajos futuros en el corto, mediano y largo plazo.

Como perspectiva a futuro se visualiza la necesidad de continuar en la línea del trabajo sobre patrimonio cultural y educación patrimonial en áreas altamente valoradas por su biodiversidad, situando el tema en la agenda y promoviendo la demanda en la población local.

La experiencia puede brindar insumos para la instrumentación del plan de manejo del área, dado que se tienen en cuenta las percepciones de diversos actores del área e identifica problemáticas, debilidades y aspectos a fortalecer en cuanto a lo patrimo-

nial, ambiental y económico del área. Sin embargo, se debe considerar que la comunicación entre el equipo del proyecto y los actores locales involucrados puede ser problemática si no es efectiva, en tanto que puede generar poco o nulo entendimiento de los objetivos de las acciones y actividades realizadas en conjunto. Esto iría en detrimento de la participación, colaboración y co-construcción del patrimonio local. En ese mismo sentido, otro desafío es evitar la sobrecarga de las poblaciones locales por los distintos trabajos desarrollados por investigadores que trabajan en el área. Esto puede generar un efecto contrario al de apertura de los actores locales al trabajo colectivo y colaborativo, por lo que es necesario velar para que la alta densidad de trabajos en el área derive en trabajos cada vez más colaborativos e interdisciplinarios.

Actualmente, tanto para el *Proyecto de Fortalecimiento de Trayectorias Integrales*, como para otros Proyectos de I+D, los resultados generados en *Cartografiando Patrimonios* y la sistematización realizada en el marco del proyecto *Aprendiendo de nuestras prácticas*, son antecedentes clave e insumos fundamentales para la continuidad de la investigación en clave colaborativa y sinérgica.

BIBLIOGRAFÍA

- » BLASCO, J.; BICA, C.; CAPDEPONT, I.; MAROZZI, O.; VILLARMARZO, E. 2012. Construcción participativa del Patrimonio en el área de Laureles - Cañas: Un aporte desde la extensión. En *IV Jornadas de Investigación y III de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo. <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2033/Ponencia%20GT%2033%20Blasco%20et%20al.pdf> (acceso 3 de Abril 2014)
- » BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.
- » CUESTA A.; DIMURO, J.; GIANOTTI, C.; MUTTONI, M..(2009). De la investigación a la construcción participativa del Patrimonio. Un programa de educación patrimonial y divulgación de la cultura científica. *Arkeos 4:11*. Disponible en: <http://mileto.pucp.edu.pe/arkeos/content/view/225/26/> (Acceso: 20 de agosto de 2010)
- » Futuro Sustentable S.A. (2011). Consultoría técnica para apoyar la elaboración del Plan de manejo del Paisaje Protegido Laguna de Rocha.
- » GEILFUS, Frans (2002). 80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación– San José, C.R.: IICA: 217.
- » GIANOTTI, C.; CRIADO BOADO, F.; LÓPEZ MAZZ, J. M.; PARCERO OUBIÑA, C. (2010). Paisaje y Territorio como marcos para la cooperación en Patrimonio. La experiencia del LAPPU en Uruguay. En: *IV Congreso Internacional de Patrimonio y Cooperación al Desarrollo*, págs. 27-36. IAPH. Sevilla.
- » GIANOTTI, C.; LÓPEZ MAZZ, J.M (2012). El Patrimonio como campo de acción pública, transdisciplinar y colaborativo: experiencias desde el LAPPU. *IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Uruguay, 8-11 de noviembre de 2011.
- » LAMAS, G.; BLASCO, J.; BICA, C.; GENTILE, B.; GIANOTTI, C. (2013). La cartografía social como herramienta para la co-construcción del patrimonio cultural en laguna de Rocha. *I Congreso de extensión y Sociedad*. Extenso. Montevideo. http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/714_resumen1418.pdf (acceso 4 de Abril 2014)
- » SANTOS, C. (2009). Discursos sobre el territorio: conservación, desarrollo y participación en torno a un área protegida, págs. 627-651. Vienni, B. Villarmarzo, E.; Gianotti, C.; Blasco, J.; Bica, C.; Lamas, G. (2011). *Ciencia Pública en construcción: el Programa de Educación patrimonial y Ciencia Pública del LAPPU (FHCE)*. *IV Jornadas de investigación y II de Extensión*.

DEVENIRES EN LA PRAXIS



DEVENIRES EN LA PRAXIS

Sandra Paredes, Romina Micol¹¹



En el inicio fue la utopía

Varios proyectos signados por la dimensión utópica, se entrecruzan en este artículo: el de la izquierda uruguaya, el del Centro Reina Reyes y el del propio equipo sistematizador. No obstante ello, el foco está puesto en el proceso que este equipo sistematizador atravesó; equipo conformado por cinco mujeres vinculadas a la Facultad de Psicología desde diferentes lugares: estudiantes, egresadas, docentes.

Devenir alude a cambio, transformación, movimiento. En este sentido, el presente artículo es un recorrido por los diferentes momentos-movimientos por los que el equipo fue transitando en la sistematización, desde la etapa de gestación del proyecto hasta su ejecución.

En primer lugar se caracteriza la experiencia sistematizada: el proceso de construcción del modelo de atención en el Centro Reina Reyes. Posteriormente se describen el objeto, los objetivos y los ejes de la sistematización. Luego se presentan algunas líneas que se desprenden del análisis crítico de la experiencia, bajo el título “Por los caminos de la utopía”. Así mismo, se da cuenta de ciertos aprendizajes que pudieron visualizarse en el proceso. Como cierre del artículo se presentan interrogantes y desafíos, que al mismo tiempo abren nuevos caminos para seguir reflexionando.

¿Por qué hacer referencia a las utopías? La utopía nos concierne en tanto humanos nos desarrollamos en el movimiento de proyectarnos y el proyecto contiene la dimensión del futuro. Sólo quien sueña lo imposible...

11 El equipo sistematizador estuvo conformado, además por :Sandra López, Macarena Sierra y Eloísa Roqueta.

Los y las invitamos a transitar por este texto que contiene sueños y utopías.

Caracterización de la experiencia

Experiencia a sistematizar: Centro Reina Reyes (procesos de construcción de su modelo de atención).

Zona: oeste de Montevideo en Camino de las Tropas y Luis Batlle Berres (Quinta de Batlle).

El Centro Reina Reyes surge en el marco del trabajo que realiza en la zona la Mesa de Educación y Salud Tres Ombúes y aledaños. La mesa surge en el año 2005 a partir de inquietudes de las distintas instituciones del área de la salud y la educación que no estaban pudiendo responder a las emergentes, sobre todo en las escuelas llamadas de contexto crítico. El impacto de la crisis del año 2002 sumado a las consecuencias padecidas por la población, tras años de implementación de políticas neoliberales, interpelaba la precariedad de las acciones que se venían desarrollando a nivel territorial. Las opciones estaban entre ser observadores pasivos de un deterioro creciente o plantearse la necesidad de instrumentar estrategias de trabajo coordinado, generar alguna propuesta posible de sostener en ese contexto. La mesa se constituye así en un ámbito autogestionado de encuentro habilitante de discusión, de debate e intercambio que pretende fortalecer a quienes trabajan en las instituciones de la zona. Es en ese marco que desde el año 2007 se comienza a trabajar en un proyecto que se consolida en el 2010 como Centro Reina Reyes. El mismo pretende dar atención a aquellos niños que por sus peculiaridades y su situación crítica quedaban por fuera de los sistemas institucionalizados de atención en salud. Desde el inicio se constituye en una práctica interdisciplinaria de atención a la complejidad del padecer infantil, que emerge muchas veces en el espacio educativo como síntoma. Por lo tanto se define la necesidad de que estas situaciones deben ser atendidas desde la integralidad, pues de no ser así generan mayor padecimiento en el niño, en la familia, en los maestros que trabajan cotidianamente lidiando con el dolor y la incertidumbre. Por ello este proyecto se crea con el objetivo de generar un dispositivo de atención y promoción de la salud de niñas, niños y adolescentes de la zona oeste de Montevideo, a lo largo del eje que genera la calle Batlle Berres, con el fin de contribuir a potenciar los recursos existentes en el territorio, desde el ámbito social, educativo y de la salud, con participación de actores comunitarios y docentes de las escuelas de la zona. Se pretende revalorizar la voz del maestro quien en el marco de esta propuesta articulará acciones junto a profesionales de otras disciplinas: psicomotricidad, psicología, psiquiatría.

Los objetivos del Centro son:

- 1- Abordar la problemática del desarrollo infantil como una prioridad.
- 2- Asumir la tarea de atender y tratar las problemáticas ya instaladas a la vez que avanzar en su prevención.
- 3- Trabajar en la intersectorialidad.
- 4- Construir interdisciplinas operativas, francas y dinámicas.

5- Organizar estrategias flexibles y dinámicas que contemplen la complejidad y singularidad de cada situación.

6- Producir conocimientos integrando saberes e investigando sobre la realidad.

7- Generar espacios de trabajos saludables, creativos y divertidos que nos cuiden y permitan cuidar.

Los dispositivos de trabajo desarrollados por el Centro son:

1- Reuniones interdisciplinarias del equipo.

2- Espacios de recepción y monitoreo de las situaciones derivadas.

3- Espacios de evaluación.

4- Espacios de tratamientos y terapéuticos.

5- Espacios de seguimiento y coordinaciones en articulación con la Mesa de Educación y Salud .

El funcionamiento del Centro Reina Reyes está sostenido por prácticas universitarias y no universitarias que allí se desarrollan, ya que el mismo no cuenta con recursos propios. Participan por la UdelaR: Psiquiatría Infantil (Facultad de Medicina), Psicomotricidad (EUTM) y Psicología (Facultad de Psicología). En todos los casos los estudiantes de las diferentes disciplinas realizan sus prácticas curriculares bajo la coordinación de un docente responsable y presente en territorio.

Desde el ámbito no universitario participan maestros: itinerantes, especiales y comunitarios, así como otros técnicos que trabajan en la zona.

De modo que la experiencia quede encuadrada, es pertinente reafirmar que el Centro articula y organiza su funcionamiento en el marco del trabajo que se desarrolla desde la Mesa de Educación y Salud.

En la Mesa actualmente participan las siguientes instituciones de la zona:

Aulas comunitarias- Casa Amiga 14- "SOCAT Cepid- Escuelas Disfrutables, Policlínica INVE 18- Escuela 204- Escuela 146- Escuela 276- Escuela 355 - Jardín 352- Ong. Giraluna- Facultad de Psicología- Psicomotricidad (EUTM)- Psiquiatría Infantil (Facultad de Medicina).

Descripción de objeto, objetivos y ejes de la sistematización

Objeto: El proceso de construcción del modelo de atención en el Centro Reina Reyes, en el período 2010-2012.

Se parte de considerar al modelo de atención como “un constructo teórico que oficia como base para un sistema organizado de prácticas relativas al proceso de salud-enfermedad-atención (...).” (Rudolf, 2013, p.47) Dichas prácticas tienen un carácter socio-cultural e implican concepciones antropológicas, éticas, de derechos, así como cuestiones más específicas relacionadas con “modelos explicativos de los procesos salud-enfermedad-atención, la participación de los sujetos, la ética profesional, las prácticas de cura, los estilos de vida (...).” (Rudolf, 2013, p.47) En tanto el concepto de modelo de atención remite a articulaciones teórico prácticas, es preciso pensarlas

en términos de proceso. La idea de proceso, según el Diccionario de la lengua española de la RAE (2001), tiene que ver con un movimiento en el tiempo, un conjunto de fases, un ir hacia adelante. Para dar cuenta de este carácter procesual, es de utilidad trabajar con etapas diferenciadas.

Por otro lado, se entiende que un modelo de atención no es algo dado (en tanto constructo teórico y conjunto de prácticas organizadas), en consecuencia implica reflexiones, definiciones y posicionamientos. Si este proceso reflexivo no se lleva a cabo, se corre el riesgo de la reproducción de modelos hegemónicos vigentes, naturalizando prácticas y obturando las posibilidades de cambio. En el caso del Centro Reina Reyes, es explícita la intención de generar un modelo de atención alternativo, lo cual surge de la lectura del proyecto original del Centro y de otros documentos que dan cuenta del mismo (aspecto desarrollado en el ítem anterior). Es a partir del año 2010 que el Centro empieza a funcionar como tal; es por esto que se ha decidido enmarcar la sistematización a partir de ese año, llegando hasta el 2012 inclusive. No se toma el año 2013, por ser el año de la convocatoria al presente proyecto y para poder tener cierta distancia operativa en la sistematización.

Objetivo General de la sistematización: Aportar elementos para una reflexión crítica sobre el proceso de construcción del modelo de atención en el Centro Reina Reyes, en el período 2010-2012.

En relación al objeto que se ha delimitado, se pretende brindar y generar elementos, que de algún modo coadyuven en la reflexión acerca del mismo. Por reflexión crítica: se entiende la actividad de repensar, analizar, problematizar y cuestionar. La posibilidad de la transformación es una de las consecuencias de la reflexión crítica, todo saber que se somete a una reflexión de alguna manera resulta modificado.

Objetivos específicos:

1) Recuperar críticamente la información sobre la construcción del modelo de atención en el Centro Reina Reyes. Se trata de dotar de sentido la información recabada, no solo archivar, sino generar posibles significados y conexiones.

2) Describir y caracterizar las prácticas asistenciales desarrolladas en el Centro Reina Reyes. Por prácticas se entiende aquí, siguiendo el planteo de Ghiso & Tabares-Ocha (2011) el quehacer en su carácter contextual. En este sentido, el término prácticas asistenciales incluye tanto las acciones terapéutico-preventivas y de promoción en salud, así como las diversas modalidades que el Centro define para su diseño e implementación.

3) Involucrar a los actores en el proceso de sistematización. Desde una perspectiva dialógica, sistematizar junto a los actores del Centro Reina Reyes.

4) Generar insumos para la difusión. Este objetivo apunta a poner en circulación los productos de la sistematización, para que puedan ser resignificados y reapropiados por la comunidad, produciéndose nuevos saberes.

Ejes de la sistematización:

Los ejes que atraviesan este trabajo de sistematización son: la autogestión y la articulación salud-educación.

La historia del Centro Reina Reyes y su funcionamiento, dan cuenta de que a nivel organizacional, la autogestión es uno de sus pilares. A modo de ir esclareciendo los conceptos y como punto de partida¹², la autogestión implica “el sistema de organización de una empresa según la cual los trabajadores participan en todas las decisiones.” (RAE, 2001, s/p). Se parte de esta acepción primaria del término, es decir son los propios actores los que deciden sobre las modalidades de funcionamiento del Centro, se hacen cargo de su gestión.

El eje que remite a la articulación salud-educación, refiere a otro de los pilares fundacionales del Centro Reina Reyes, presente desde sus inicios en las actas de la Mesa, en el proyecto de creación del Centro (en su fundamentación y sus objetivos), en las diversas coordinaciones que se realizan, en las consideraciones acerca del padecer infantil y su abordaje.¹³ Por tanto esta articulación presenta varios frentes o niveles, que serán objeto de reflexión y análisis en el ítem siguiente. Cuando aquí se habla de articulación salud-educación, por educación se hace referencia exclusivamente, al contexto educativo formal del niño (escuela, directores, maestros). En lo que refiere al concepto de articulación como tal, remite a conexiones que no están dadas a priori, sino que son contingentes a la situación (Montenegro, 2001). Esta contingencia implica que los elementos articulados se van definiendo en el proceso, así como las modalidades del vínculo y los sujetos involucrados.

Por los caminos de la utopía

Utopía: del griego no-topos, no-lugar; lugar que no existe.¹⁴

*¡Ay! Utopía,
cabalgadura
que nos vuelve gigantes en miniatura.*

...

*Quieren prender a la aurora,
porque llena la cabeza de pajaritos,
embaucadora
que encandila a los ilusos y a los benditos,
por hechicera...*

...

*¡Ay! Utopía,
incorregible,
que no tiene bastante con lo posible.*

Joan Manuel Serrat

¹² Se trata de aportar elementos, para ir analizando las convergencias y divergencias de sentidos en torno a los ejes. (Ghiso & Tabares-Ochoa, 2011).

¹³ Ver ítem Caracterización de la experiencia.

¹⁴ El término Utopía fue inventado por Tomás Moro en su novela homónima, y da cuenta de un Estado ideal.

El siglo XX latinoamericano estuvo jalonado por el nacer y ¿el morir? de varias utopías, a nivel de la acción y a nivel de lo discursivo. Desde las luchas sociales de los años 60, las dictaduras de la década del 70, la vuelta a la democracia en los 80, la profundización de las políticas neoliberales en los años 90. La caída del muro de Berlín en 1989 y del denominado socialismo real en la Europa del este, fue terreno fértil para que se legitimara un discurso que hablaba del final de las utopías y del final de la historia; el capitalismo se autoproclamaba vencedor, la historia había llegado a su fin. En nuestro país, y como consecuencia de años de implementación de estrategias neoliberales (capitalismo salvaje), arribamos al siglo XXI con una de las mayores crisis de nuestra historia: fragmentación, exclusión, pobreza, desempleo; siendo la población infantil la mayormente afectada. ¿La historia había llegado a su fin?

Primer movimiento: El encuentro se hace urgente.

La necesidad de transformar algún aspecto de la realidad, está en la génesis de los proyectos colectivos comprometidos con los cambios sociales. Los proyectos requieren de acuerdos para su realización.

El primer gobierno de izquierda en el Uruguay, llega a partir de diversos acuerdos y encuentros para aunar esfuerzos y lograr objetivos comunes. La urgencia de los problemas sociales en lo real así lo requiere. Diversos planes y políticas públicas se implementan con esta finalidad.

El Centro Reina Reyes elabora su proyecto, en el intersticio que estas acciones de gobierno dejan, para abordar el sufrimiento de aquellos niños donde las estrategias institucionales no llegan. El encuentro como figura de este proyecto, encuentro de actores sociales, de profesionales, de instituciones barriales. Pero también encuentro en los objetivos y en el para qué ético de las acciones. La reconstrucción histórica de este momento, muestra que las tensiones se daban a nivel de la nominación y de la definición. ¿Qué nombre darle? Un nombre define, identifica, habla de lo que se es, tanto para el portador del nombre como para los demás.

¿Qué nombre darle al proyecto de sistematización? Momento de definiciones, de conocerse, de encuentros con promesa de futuro. Se decide como nombre Devenir en la praxis, quizá de forma premonitoria esta nominación, vista hoy, da cuenta de todo el proceso del equipo. En el momento de pensar y armar el proyecto, la omnipotencia es mucha, la utopía nos convoca, el deseo nos encuentra. ¿Cómo armar un equipo de trabajo horizontal? ¿Cómo canalizar las incertidumbres que todo nuevo proyecto genera? El desafío de la horizontalidad, en tensión con el asumir roles que operativicen la tarea, ha sido una constante en el proceso del equipo y también en el funcionamiento del Centro Reina Reyes. Si la tensión no se supera, se transforma en un obstáculo para la acción. El encuentro se hace urgente.

Segundo movimiento: Entre lo urgente y lo importante.

La urgencia de encontrarnos en el equipo. La urgencia del hacer en el Centro Reina Reyes. La urgencia de acceder a un segundo gobierno para la izquierda. Lo real nos convoca para organizarnos. Permanecer para profundizar los cambios. Momento de definir lo importante, tensión con lo urgente.

En el equipo, se genera un momento de espera mientras el proyecto era evaluado en CSEAM. En esta espera nos encontramos y conformamos otro grupo para la re-

flexión y la lectura. Es un momento de tranquilidad, de disfrute, de amor, pertenencia y libertad.

En el proceso del Centro no encontramos esta espera. El hacer no lo permite. Se va haciendo y al mismo tiempo organizando en el plano de lo concreto el proyecto. La utopía debe tomar forma en lo real, a medida que se trabaja. La ausencia de reflexión se visualiza. Lo urgente empuja a la acción sin tiempo de espera. Sin apoyo de las autoridades de salud y educación, sin legitimación institucional, el proyecto avanza. La autogestión se impone como una necesidad, “hay que arreglárselas solo”¹⁵. El sufrimiento infantil toma rostro, e interpela las modalidades de trabajo existentes, reafirmando la necesidad de articular acciones entre la salud y la educación. ¿Qué formas va tomando esta articulación? ¿Qué referentes teóricos la sostienen? ¿Cómo se la evalúa? La realidad con rostro de niño pobre y doliente, no deja tiempo para pensar estas cuestiones. La realidad del propio Centro tampoco, hay otras urgencias para que el proyecto siga existiendo.

Tercer movimiento: Cuando la utopía se vuelve real ¿adónde van los sueños?

La espera terminó. El proyecto de sistematización Devenires en la praxis fue aprobado, tenemos que festejar... Ejecutar el proyecto nos enfrenta a nuevas tensiones como equipo, van apareciendo resistencias, obstáculos, desencuentros. El hacer se demora. Si el Centro Reina Reyes se caracteriza por el hacer, este equipo de sistematización se caracteriza por la reflexión. El desafío parece ser ligar acción y reflexión. Es necesario tomar decisiones y encontrarnos con el otro. El actual sistema dominante, nos dice que las decisiones deben tomarse con criterios utilitaristas y que el otro es mi enemigo. ¿Qué efectos va produciendo el capitalismo en los grupos humanos y en las personas?

Las tensiones que se van generando en este proceso de ejecución de los proyectos, tanto en el Centro como en el equipo sistematizador, tienen que ver con la toma de decisiones y la horizontalidad. La toma de decisiones se posterga, la desorganización se va instalando, lo heterogéneo abruma. ¿Cómo lograr la unión operativa del grupo? Pichon Rivière (1982) planteaba que un grupo operativo se constituye a partir de la homogeneidad de la tarea y la heterogeneidad de sus integrantes... pero el capitalismo insiste en homogeneizar, borrar las diferencias, convertir a lo otro (que por definición me es heterogéneo) en una amenaza.

Existen modalidades de lo colectivo que interpelan las lógicas capitalistas, la autogestión es una de ellas. Pero el capitalismo todo lo convierte en funcional a sí mismo. Si el hacer autogestivo no es reflexionado, lo puede atrapar estas lógicas. ¿Cómo se sostiene una propuesta de autogestión fraterna, solidaria y amorosa, en un sistema donde lo que impera es el sálvese quien pueda? Es posible que a partir de un compromiso ético-político muy fuerte. ¿Es esto suficiente? Quizá no suficiente, pero si necesario. La ausencia de reflexión va instaurando naturalizaciones. En el caso del Centro, la autogestión aparece en el orden de lo dado, casi de lo espontáneo, invisibilizando las condiciones históricas que lo produjeron: la falta de apoyo de las autoridades y el ninguneo del sistema. El Centro Reina Reyes es en sí mismo una denuncia, un lugar de

15 Frase de una integrante del Centro en una lluvia de ideas sobre qué es la autogestión.

resistencia, una opción política. ¿Cómo hacer de la experiencia de la autogestión una opción política alternativa?

Cuando lo que en algún momento pertenecía al orden de la utopía se concreta, se hace topos, nace otra para que sigamos caminando. Las utopías nunca mueren, porque de hacerlo significaría la muerte del ser humano como tal; el que no sueña, no desea, está muerto. El capitalismo es una fábrica de muertos.

Un movimiento más: Los aprendizajes. Devenires en la praxis.

Los sueños y los proyectos, así como las utopías, nos ayudan a caminar. Pero luego en el camino hay que encontrar las formas de lo posible.

El nombre del proyecto da cuenta del proceso del equipo. En la praxis se ha transformado.

La totalidad del proceso de sistematización, desde sus inicios, ha sido ocasión de aprendizaje.

1) “No puedo con todo”. La omnipotencia inicial, va dando lugar a lo posible, se reformulan objetivos, se acepta lo que no se pudo hacer. Todo proyecto puede reformularse, devenir, cambiar, para que pueda llevarse a cabo. En el caso de este proyecto de sistematización, el cambio fue permanente: se reformularon los objetivos hasta el último momento. En este proceso el equipo también se transforma, renuncia a su poderío infinito. En esta aceptación de lo posible, que es un aceptar lo que se puede hacer y reconocer lo que se hizo, se visualiza un aprendizaje importante para el grupo: reconocer los logros y los aportes. La propia modalidad de funcionamiento grupal, hizo que se trabajara en función de un horizonte que parecía lejano, no pudiendo visualizar objetivos a corto plazo. Al final del proceso y a partir de la elaboración de este artículo fue posible resignificar lo realizado y valorarlo desde otra perspectiva. Somos un equipo de mujeres soñadoras, porfiadamente soñadoras...por suerte.

2) “Estoy confusa”. De las cinco integrantes del equipo, cuatro pertenecen al Centro Reina Reyes al momento de ejecutar el proyecto. Esto fue una dificultad a la hora de reflexionar y trabajar con el resto de los integrantes del Centro, generó confusión de roles, que por momentos llevó a la inacción. La tensión se generaba entre la urgencia del hacer del Centro y la necesidad de reflexionar que la tarea sistematizadora demanda. La pura reflexión sin el hacer, no da lugar a las transformaciones reales; la acción sin la reflexión reproduce lo mismo y tampoco da lugar a lo nuevo. Si se piensa esta tensión en términos dialécticos, puede ser una oportunidad para que emerja algo novedoso y enriquecedor: la acción no se opone a la reflexión. Quizás la tensión entre los roles (ser integrantes del Centro y a la vez sistematizadoras) esté mostrando que la separación total no es posible, y que el desafío está en incorporar al propio proceso la tensión, y no pretender eliminarla; trabajar en y desde la tensión.

3) “Falta pasión”. No se pudo involucrar, ni comprometer, ni hacer parte de la sistematización a los integrantes del Centro Reina Reyes, quizás el propio equipo tampoco logró involucrarse ni comprometerse del todo. La tarea de sistematizar fue vivida en ocasiones como algo del orden, la obligación. Si no hay pasión en la tarea, aparece como impuesta y la misma se burocratiza. Otro de los efectos del capitalismo: burocratizar la existencia. Spinoza planteaba que las pasiones tristes separan, inmovilizan, en cambio las pasiones alegres potencian la acción y el encuentro y sacan lo

mejor de nosotros mismos. (Deleuze, 1984) El capitalismo saca lo peor de nosotros. Hay que defender la alegría, como una trinchera...

4) “Como la vida misma”. Los altibajos que estuvieron presentes durante la sistematización, hacen a la vida misma. Poder aceptarnos en las diferencias, desde el respeto y el afecto, haber generado espacios para la sinceridad, dar y recibir abrazos, reconocer los aprendizajes a partir de este trabajo; estos fueron logros del equipo. El mismo proceso de sistematizar nos interpeló a cada una de manera diferente, y reafirmó que el conocer no está escindido de lo afectivo. No hay producción de conocimiento posible, si algo dentro de nosotros no se pone en movimiento, si no se generan tensiones o dudas.

5) “Elaborar frustraciones”. Este proceso de la sistematización, ha hecho posible que se pudieran resignificar aspectos de la tarea y dotar de nuevos significados a insumos que se fueron recabando en este tiempo. Ha posibilitado movimientos en la comprensión y en el acercamiento a la experiencia del Centro Reina Reyes. Se pudieron mover esquemas de conocimiento, para producir otros nuevos: los significados que los grupos humanos dan a los conceptos y las palabras, tienen que ver con su historia y no con lo que dice el diccionario. Esto nos pasó con el término “autogestión”, uno de los ejes de esta sistematización. La mayoría de los integrantes del Centro lo relacionó con algo distinto a la idea de autogestión de la que partía el equipo. “Elaborar frustraciones” fue una de las asociaciones que se recogieron en un papelógrafo sobre autogestión, al principio nos descolocó. Luego de unos meses, volviendo a releer el papelógrafo, cobró un nuevo sentido, y este sentido tenía que ver con la propia historia del Centro Reina Reyes, sentido que en una primera lectura había quedado invisibilizado. También este equipo sistematizador ha tenido que hacer frente a sus frustraciones, para poder seguir y producir.

Seguir caminando

Haber transitado por esta experiencia de sistematizar, abre nuevas posibilidades para la reflexión y para la acción. Quedan preguntas abiertas, como insumos para futuros proyectos, para seguir soñando, para seguir transformándonos.

¿Cómo se articula la dimensión de la práctica con las utopías?

En relación a la experiencia sistematizada, el trabajo continúa. Sistematizar fue el inicio de un proceso, que debe seguir en el camino de generar nuevas instancias de pensamiento crítico conjugado con la acción.

¿Qué grados de compatibilidad hay entre la autogestión y las prácticas universitarias?

¿Cómo se articulan las prácticas autogestionadas con la horizontalidad? ¿Es posible la autogestión al margen de la horizontalidad? El asumir roles diferentes dentro de un grupo, ¿es un obstáculo para la horizontalidad?

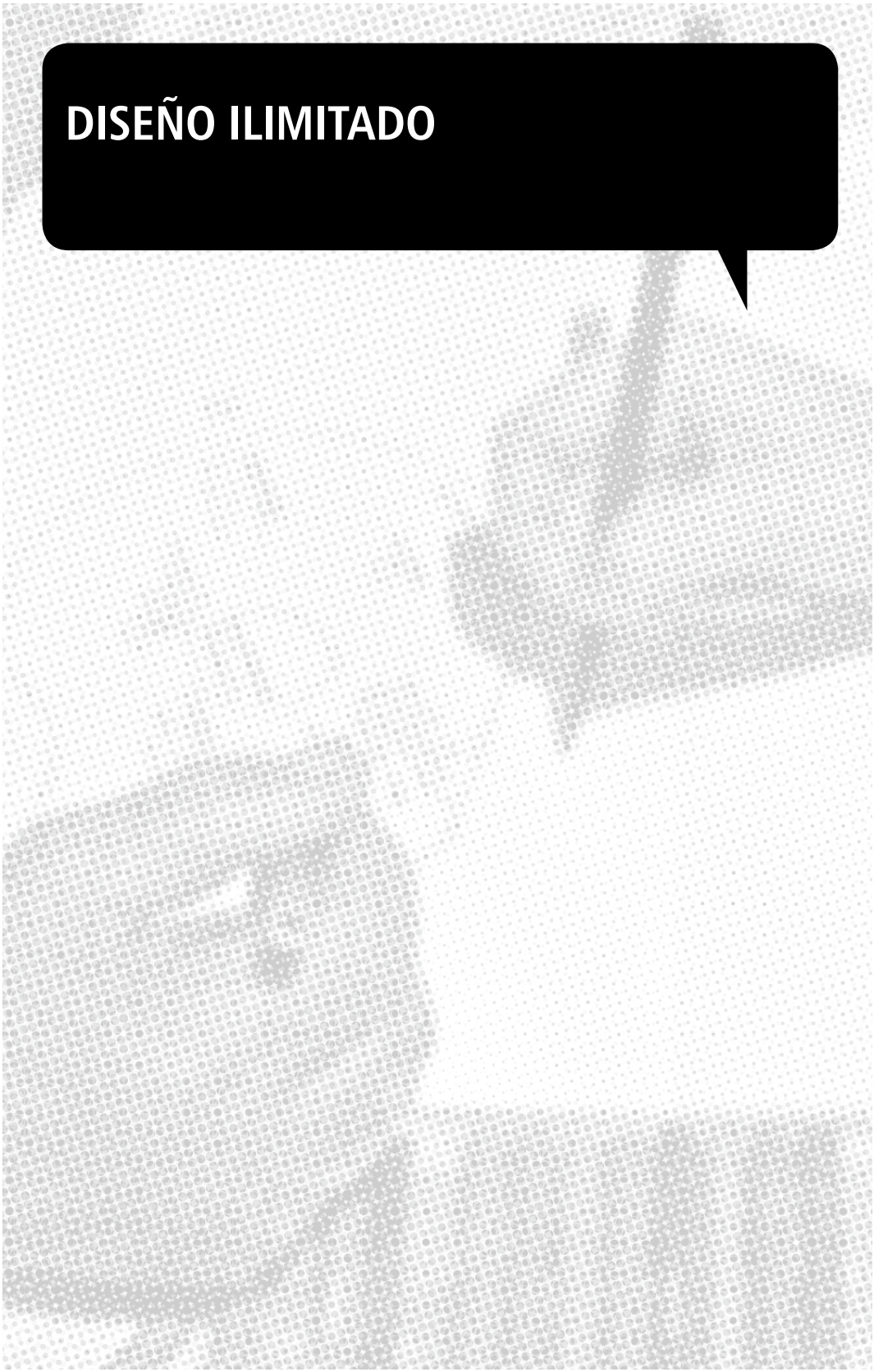
¿Piensan los integrantes del Centro Reina Reyes, que los ejes definidos por el equipo, caracterizan a su modelo de atención?

¿Qué movimientos se pueden dar en el Centro a partir de la sistematización?

BIBLIOGRAFÍA

- » DELEUZE, Gilles .SPINOZA: Filosofía práctica. Barcelona: Tusquets, 1984.
- » GHISO, A. & TABARES-OCHOA, C. M. Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), 2011, pp. 129-140.
- » MONTENEGRO, Marisela. Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social, 2001. Tesis doctoral. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/5410>
- » PICHON RIVIÈRE , Enrique. Estructura de una escuela destinada a la formación de Psicólogos Sociales. En Pichon Rivière, E. *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1982.
- » Proyecto Salud y Educación “Tres Ombúes y aledaños”. Montevideo: inédito, 2007.
- » Real Academia Española [RAE]. *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición, 2001. Disponible en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- » RUDOLF, Susana. La responsabilidad profesional en la protección de la salud como Derecho. En Alonso, A.; Álvarez Pedrosian, E.; Beltramelli, F.; Giorgi, V.; Motta, J.; Pérez, L.; Rudolf, S.; Suárez, Z. y Tommasino, H. *La construcción de ciudadanía un desafío para la academia*. Montevideo: Psicolibros, 2013, pp. 47-68.

DISEÑO ILIMITADO



DISEÑO ILIMITADO SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Analaura Antunez, Cecilia Campodónico, Cecilia Silva

El trabajo de sistematización buscó generar conocimiento a partir del análisis de la experiencia de la Práctica Profesional de la Escuela Universitaria Centro de Diseño, y de la reflexión crítica por parte de los actores involucrados (docentes, estudiantes y organizaciones participantes).

La Práctica Profesional se realiza en el último año de la carrera (4° año) y desde el año 2010 se ha enfocado hacia temáticas con un fuerte acento en los aspectos sociales y humanos, con una importante participación de actores sociales, mediante prácticas de “co-diseño”¹⁶. Estas prácticas apuntan a la generación de proyectos de diseño fuertemente vinculados a la realidad local como instrumento para el desarrollo productivo y social.

Con la finalidad de realizar un análisis profundo y de generar nuevos conocimientos que alimentarán futuras iniciativas vinculadas al diseño y su relación con la comunidad, la sistematización se basó en la reconstrucción, organización y reflexión crítica colectiva surgidas a raíz de una experiencia puntual.

El proceso permitió documentar una experiencia de análisis sin precedentes desarrollada en un período concreto y dio a conocer las variables que han intervenido e intervienen en los procesos participativos, ayudando a compartir y comunicar aprendizajes y experiencias.

El proyecto tuvo como resultado la reconstrucción, revisión y crítica sobre estas prácticas con el fin de extraer aprendizajes. Estos aprendizajes, ayudan a mejorar aspectos en la programación de futuros proyectos y los aportes más significativos son para la enseñanza, la extensión y la investigación, en lo concerniente a los procesos de investigación-acción y del rol del diseño en los procesos de desarrollo local y social.

Acerca de la experiencia sistematizada

La “Práctica Profesional” (PP) es una instancia de extensión curricularizada dentro de la carrera de Diseño Industrial, es el último ejercicio académico previo al trabajo final de grado (Tesis). La PP, de cuatro meses de duración, permite al estudiante aplicar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos a una problemática real particular, experimentando y analizando cómo se relacionan el ámbito académico y la práctica de la profesión. Su objetivo es estudiar una organización o institución (junto a la cual llevará a cabo el ejercicio), sus características, potencialidades, debilidades, vínculos y procesos relevantes para proponer y desarrollar un proyecto (objeto, producto o sistema) viable en ese contexto y acorde a la temática que se esté desarrollando en el año.

¹⁶ “El propósito del (co)-diseño es la creación de nuevos valores en la sociedad para equilibrar la felicidad humana con verdades ecológicas. De esta manera el diseño enfrenta el progreso material y económico, con sus inherentes falsedades ecológicas” (Alastair Fuad- Luke, 2009).

Si bien la PP se lleva a cabo desde las primeras generaciones del ex Centro de Diseño Industrial¹⁷, en el 2010 se ajusta su perfil. Mientras en las primeras etapas se trabajó principalmente con empresas privadas, a partir de 2010 se invita a participar a organizaciones con fines sociales, ONGs, instituciones del Estado, cooperativas, considerando inquietudes y necesidades de diseño de estas organizaciones y su contexto, en pro de utilizar al diseño como herramienta para el desarrollo social.

Cada edición de la PP está definida por un tema que determina el perfil de las organizaciones participantes. La práctica prevé hacer uso de los productos o sistemas resultantes de esta experiencia a través del principio de diseño de código abierto¹⁸. Este cambio de enfoque además de contribuir en su momento al pasaje a la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República, colabora en la generación de una nueva visión de la profesión y abre el espectro del campo laboral del diseñador como actor relevante para el desarrollo al mismo tiempo que se experimentan procesos de investigación-acción con la participación activa de actores sociales.

Las organizaciones participantes hasta ahora tienen características variadas y se ubican en diversos puntos, mayoritariamente en Montevideo y Canelones. Cada organización trabaja con un equipo de dos a seis estudiantes, en uno o varios proyectos de diseño concretos. Estos proyectos son supervisados por los equipos docentes de las materias Diseño y Creatividad IV, y Costos y Factibilidad, pertenecientes al Área Proyectual y de Gestión respectivamente. Cada proyecto incluye las siguientes etapas, desarrolladas conjuntamente con la organización participante:

- Análisis y diagnóstico de las características de la organización.
- Definición del proyecto a desarrollar y de los indicadores que permitirán valorar el cumplimiento de los objetivos planteados.
- Desarrollo de alternativas de diseño que respondan al contexto analizado y el proyecto definido.
- Valoración selectiva de una alternativa.
- Desarrollo y ejecución de la alternativa seleccionada.
- Presentación y evaluación del proceso y los resultados.

La intención de sistematizar las Prácticas Profesionales surge del interés de analizar esta actividad por parte del equipo docente de Diseño y Creatividad IV, iniciando un proceso de reflexión y profundización de las actividades de extensión a nivel institucional. Se buscó comprender las acciones, decisiones, circunstancias y sentires para poder aprender de ello y mejorar las prácticas, con el propósito de incidir en el desarrollo de futuras actividades de extensión, dentro y fuera del marco de la PP.

17 El Centro de Diseño Industrial (CDI), es la primera institución terciaria dedicada a la formación de diseñadores industriales, fundada en 1987 a raíz de un convenio de cooperación con el gobierno de Italia, bajo el Ministerio de Educación y Cultura. A partir de 2009 se integra como Escuela Universitaria Centro de Diseño a la Universidad de la República dentro de la Facultad de Arquitectura.

La Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) forma Diseñadores Industriales en las áreas de Diseño de Producto y Diseño textil y moda.
<http://www.farq.edu.uy/eucd/>

18 Desarrollo de productos físicos, máquinas y sistemas mediante el uso de información del diseño compartida públicamente; comparte la filosofía de los movimientos de código abierto pero aplicada al desarrollo de productos físicos en lugar de software.

Entendiendo la sistematización como una modalidad participativa de producción de conocimiento, la propuesta se basó en la incorporación de los distintos actores que han intervenido y que intervendrán en las prácticas, recabando información y realizando un análisis crítico de los procesos y resultados.

En el planteo inicial se propuso sistematizar la experiencia de varios de proyectos comprendidos en el período de los años 2010- 2013. Para la elección de estos proyectos se buscaron diferentes criterios de selección, como: la temática abordada y su intervención social (por ejemplo educación, salud u otros), el tipo de organización (cooperativa, ONG, empresa u otro), el año (generación). Posteriormente, a raíz de la participación del equipo ejecutor del trabajo en el Curso Taller de Formación en Sistematización, coordinado por docentes del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, y una vez comprendido el proceso metodológico de la sistematización y sus alcances, comenzaron a considerarse también algunos factores del entorno institucional actual como parte del proceso, lo cual condujo a una revisión de los objetivos y del objeto de estudio. A partir de allí se realizaron nuevas definiciones de la experiencia, diversas a las planteadas inicialmente.

Dentro del período propuesto para la sistematización se contaba con 27 organizaciones y 53 proyectos realizados, de los cuales debía hacerse una selección. Tras la búsqueda de criterios para la elección de proyectos se llegó a la conclusión de que los mencionados anteriormente no eran los más significativos, sino que la riqueza de las experiencias de la PP estaba en los vínculos entre los diferentes actores. Por este motivo se seleccionaron, como experiencias a sistematizar, tres proyectos realizados dentro de una misma organización.

Objetivos, objeto y eje

Como objetivo general se propuso analizar la experiencia de la Práctica Profesional de 4º año industrial de la EUCD, estudiando la práctica del diseño participativo e involucrando a los actores intervinientes: docentes, estudiantes y los diferentes actores sociales.

Entendemos que los conocimientos y aprendizajes generados brindarán aportes al equipo docente de Diseño y Creatividad IV, ofreciendo herramientas de trabajo para lograr mejoras en el enfoque, métodos y dinámicas de las Prácticas Profesionales en las próximas ediciones, así como también a toda la comunidad de la EUCD contribuyendo al desarrollo de las actividades de enseñanza, extensión e investigación. Del mismo modo contribuirán en la promoción, divulgación y concientización del diseño como herramienta para el desarrollo social, dando a conocer la práctica ética y solidaria de la profesión, acercando la academia a la sociedad.

Como objetivo específico se planteó identificar, analizar y caracterizar la importancia, repercusiones, dificultades y aprendizajes que las experiencias de la PP han tenido o dejado sobre los diversos actores involucrados, por lo cual han sido parte activa en esta nueva etapa.

Fueron objeto de estudio de la experiencia sistematizada tres proyectos realizados por estudiantes de Diseño y Creatividad IV en el marco de la Práctica Profesional

2010, llevados a cabo conjuntamente con la organización Fundación Centro Ecuestre “Sin Límites”. Esta fundación es un centro de equinoterapia para rehabilitación bio-psico-social de las personas que practican esta terapia, localizada en el Club Hípico Uruguayo en el departamento de Canelones. Se eligió trabajar con esta fundación porque se percibió que tenía un desafío diferente con respecto al resto de las organizaciones que han participado en las prácticas. Por un lado, trabajar con personas con capacidades diferentes implica una responsabilidad particular; por otro lado, el hecho de que se trabaje con un animal aporta un ingrediente particular, tanto por él mismo, y su participación directa en las terapias, como por su vínculo con los pacientes. Además, se entendió que era interesante estudiar en profundidad esta experiencia ya que entre los diferentes actores se generó una sinergia que se evidenció en los resultados de la Práctica Profesional, mostrando la diversidad de niveles de intervención de la disciplina.

Como aspectos centrales trabajados nos enfocamos en los vínculos, vínculos en todos los niveles dados por las relaciones que surgen entre estudiantes, docentes y actores sociales, así como los vínculos internos entre ellos, y cómo esas relaciones repercutieron en el relacionamiento de la Universidad con la Sociedad. Los vínculos pasaron a constituir el eje de la sistematización.

Avanzada la sistematización, dado el contexto particular que la EUCD estaba viviendo durante ese proceso, vislumbramos un “nuevo eje” que estuvo incorporado en todo momento, pero que no habíamos explicitado aún, una vez definido, sentó las bases para el camino a seguir. Algunas de las particularidades del contexto eran cambios dentro del equipo de Diseño y Creatividad IV, escasa cantidad de estudiantes para la PP, sumada a la desmotivación generalizada de los mismos, motivada, posiblemente, por una serie de transformaciones en la institución (reforma de plan de estudios, abandono de la antigua sede física por riesgo de derrumbe, re-alojamiento temporal en la Facultad de Arquitectura que generó algunos problemas de funcionamiento, como la suspensión de algunos talleres, pérdida de clases por paros o problemas logísticos, posterior mudanza al edificio nuevo). A raíz de este análisis, se consideró trabajar sobre los vínculos a la interna de la EUCD.

Se trabajó entonces concretamente sobre dos ejes: los vínculos generados entre los diferentes actores que participaron de la experiencia sistematizada y los vínculos internos dentro de la EUCD en el contexto de la sistematización. Se consideró de mayor relevancia para esta instancia, profundizar y desarrollar sobre el primer eje planteado. Entendemos que dado el propósito de este artículo, el segundo eje podría ser demasiado interno a la EUCD.

Si bien la sistematización está basada en una experiencia ya vivida, en este caso, el momento actual tuvo una gran incidencia sobre esa mirada al pasado, ya que es una práctica que se mantiene en el tiempo y lleva implícito el aprendizaje acumulativo que se genera año tras año; pero también porque la PP ha sido una instancia de gran importancia en la formación del futuro profesional y en el relacionamiento de la institución con el medio. Por ello fue fundamental analizar y comparar las enseñanzas y la situación de aquel entonces en relación a la situación actual, así como también su incorporación en las próximas ediciones.

¿Quiénes participan de la sistematización?

La propuesta inicial del proyecto fue presentada por DI. María José López y DI. Irene Maldini, ambas Docentes Adjuntos y Arq. Rosita de Lisi, Profesor Agregado. El equipo responsable que llevó a cabo la sistematización está integrado por docentes del equipo de Diseño y Creatividad IV: Lic. DI. Analaura Antúnez, DI. Cecilia Campodónico y DI. Cecilia Silva, Docentes Ayudantes, y Arq. Rosita de Lisi, Profesor Agregado, como referente del equipo.

En el proceso de la sistematización también se encontraron involucrados los actores sociales responsables del Centro Ecuestre¹⁹, los estudiantes²⁰ que desarrollaron los proyectos y los docentes²¹ integrantes del equipo de Diseño y Creatividad IV, responsables de la tutoría y gestión de la Práctica Profesional 2010. A raíz del nuevo eje se incorporaron otros actores de la EUCD: el equipo de Dirección a cargo del DI. Daniel Bergara desde 2009 a la fecha, la comunidad docente, funcionarios, la comunidad estudiantil y egresados.

¿Cómo se sistematizó?

Para estructurar el proceso de sistematización, se realizó un plan guía con varias etapas de análisis, conteniendo diversas actividades para reconstruir el proceso vivido, revivir la experiencia y reflexionar sobre la misma.

Por un lado, para esta reconstrucción se realizó la revisión y procesamiento de documentos ya existentes sobre la experiencia en sí misma a través de: carpetas de alumnos, fotos y mails, documentos publicados en el blog del equipo de Diseño y Creatividad IV²². Parte de este material se plasmó en una línea de tiempo, pudiéndose observar gráficamente el proceso con el fin de ordenar la información y visualizar momentos e hitos significativos.

Además se realizaron actividades con el fin de recordar aquellos momentos que no estaban en los registros materiales pero sí en la memoria de los actores involucrados y sus sentires.

Dentro de las técnicas empleadas para recabar esta información, recurrimos a entrevistas abiertas, personales y colectivas, y fichas de recuperación de aprendizajes realizadas a los diversos actores²³. Las fichas de recuperación de aprendizajes²⁴ fueron utilizadas como herramienta para recuperar lecciones, aprendizajes e información de los momentos significativos, ordenar y resaltar hechos, hitos y situaciones relevantes.

19 Directora Lydia Lercari y Subdirectora Valeria Lercari, instructores, voluntarios, pacientes y sus familias.

20 Pía Berón, Felipe Echeverría, Miryam Gadola, Víctor Macadar, Tatiana Riva y Mariana Schwedt.

21 DI. Irene Maldini, DI. María José López, Arq. Florencia Quagliotti, DI. Alberto Menestrina, Lic. DI. Analaura Antúnez, DI. Cecilia Campodónico y DI. Julia Castillo.

22 <http://www.dyc4.blogspot.com/>

23 Dentro del Centro Ecuestre fueron realizadas a la subdirectora, una instructora actual que estuvo en 2010 y otra que ya no se encuentra en la institución pero sí durante la experiencia, y a la madre de unos de los pacientes. Dentro de la EUCD, se realizó a los docentes y alumnos de Diseño y Creatividad IV que participaron de la experiencia en 2010, al Director de la institución y a la Asistente Académica responsable de Investigación Arq. Rosita de Lisi.

24 Extraídos de Jara, Oscar. La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Ed Eppal, 2013.

Se realizó un taller en el Centro Ecuestre con el fin de reencontrar a los actores involucrados de la experiencia luego de 3 años²⁵, para intercambiar sentires y recordar la experiencia. En este taller se generaron varias dinámicas; a los alumnos, antes de ingresar, se les consultó sobre qué cosas les gustaría y qué cosas les preocuparía que ocurriesen de ese encuentro. Mediante la técnica “*Si fuera*” se los provocó a imaginar de manera individual relacionando la experiencia vivida a un color, un animal, un paisaje, una canción, y también a una serie de imágenes, realizando una puesta en común al finalizar. Se trabajó en conjunto en el armado de las denominadas, de ahora en más, “*Frases colectivas*”, que cruzaran descripciones, sentires y aprendizajes vividos. La dinámica consiste en circular un papel por temática dada previamente entre los participantes; cada uno plasma allí algunas palabras con el fin de armar una frase en conjunto que lleve a una idea sobre un mismo tema. Más adelante veremos cómo estas técnicas ayudaron a reconstruir el proceso vivido y qué cosas vislumbramos para su reflexión.

Más allá de la experiencia puntual de la Práctica Profesional 2010, nos interesó conocer qué pensaban sobre las Prácticas Profesionales dentro de la comunidad de la EUCD. Para recabar esta información se realizaron encuestas a los egresados, se ubicó en la institución dos papelógrafos para apropiación de los estudiantes, docentes y funcionarios, con frases guías con el fin de que se expresaran de manera libre y anónima.

La práctica en el Centro Ecuestre “*Sin Límites*”. Humanización de los acontecimientos.

El centro de Equinoterapia “*Sin Límites*” trabaja con niños, jóvenes y adultos con capacidades diferentes. Los instructores y asistentes realizan estrategias de trabajo a través de diversos juegos y elementos, con el fin de cumplir el objetivo de las sesiones de terapia: mejorar la calidad de vida de quienes la practican.

Cuando los estudiantes plantearon trabajar con una institución que trabajaba con pacientes sobre caballos, el equipo docente quedó sorprendido. Era algo nuevo, bien diferente a lo que se podría haber imaginado cuando se re-perfiló la práctica.

La propuesta despertó varios intercambios dentro del equipo docente; era una experiencia interesante que planteaba desafíos a diversos niveles. Por un lado trabajar con personas con otras capacidades, serias y diversas, y por otro trabajar con animales que en este contexto cumplían un rol determinante. Ese mismo desafío, era lo que generaba algunos reparos pensando que quizás era una problemática demasiado compleja para los estudiantes y más, a ser desarrollada en un período corto de tiempo (la duración de la PP).

Por otra parte quedaba la duda de si habría espacio para que 3 grupos desarrollaran allí su práctica; tal vez quedaba muy acotado, o no había mucho para hacer, profundizar o abarcar. Dentro del equipo docente se debatió bastante. Los estudiantes se mostraron interesados porque tenían experiencias anteriores en instituciones relacio-

25 En este taller participaron la mayoría de los estudiantes y docentes, y la subdirectora del Centro Ecuestre.

nadas a personas con capacidades diferentes, o porque tenían un contacto dentro de la institución propuesta, por lo que conocían algo de su funcionamiento.

Fue así que se decidió acompañar a los estudiantes al primer encuentro con el Centro Ecuestre para ver las posibilidades de los proyectos, la potencialidad que podrían tener las diferentes propuestas, así como el alcance. Para sorpresa de los docentes, se encontró un mundo enorme de posibilidades, mucho para aportar y múltiples enfoques posibles. En esta instancia se tuvo la oportunidad de conversar más en profundidad con los responsables de la fundación para explicar qué es “diseño industrial” y qué era lo que iban a tener que realizar los estudiantes allí. Si bien en un principio las responsables y las instructoras de la institución no lograban visualizar del todo qué era lo que se iba a hacer en concreto, le abrieron las puertas sin dudarle a pesar de lo delicado del contexto confiando en que seguramente sería algo positivo, lo que provocó un sentimiento mayor de responsabilidad de parte de los estudiantes y docentes.

Se conversó con los estudiantes, intentando hacerles ver, desde la perspectiva de los docentes, que el contexto con el que iban a trabajar podría resultar no ser tan fácil como lo imaginaban. La decisión fue mucho más fácil para ellos que para el grupo docente, pero de todos modos se decidió apoyarlos y acompañarlos en este desafío.

El grupo de estudiantes trabajó de manera excelente. Tal vez los miedos, las expectativas y el desafío de un tema nuevo y desconocido, además de la experiencia de la Práctica Profesional en sí, hizo que se unieran y comprometieran. El grupo de estudiantes que trabajó en esta institución logró una sinergia que se reflejaba tanto en las consultas en clase como en sus visitas a la institución.

Se comprometieron muy seriamente, tanto con las instructoras como con los pacientes y sus familiares. Se fueron comprometiendo con todos los aspectos del proyecto y fue importante su proactividad e ímpetu interno de leer, informarse, aprender, consultar no solamente con los docentes del curso sino con docentes de otras disciplinas, y a su vez, encontrar la manera de traducirlo frente a sus compañeros y docentes, como también aprovecharlo para tener otra mirada ante los pacientes.

Actores sociales, estudiantes, docentes. *Vivir la práctica.*

En la dinámica “Frasas colectivas” realizada en el taller con la participación de las distintas partes involucradas en la PP se recogieron diversos pensamientos en relación a distintas temáticas elaborados en conjunto. De esta forma se compartieron los distintos pensamientos y sentires vividos en el momento de realización de la Práctica Profesional. También resultó muy interesante poder plasmar en estas “Frasas colectivas” lo que se estaba sintiendo en ese mismo momento de realizado el taller. Fueron pensamientos y sentimientos espontáneos que respondieron a la sorpresa de un encuentro llevado a cabo luego de transcurridos tres años de transitada aquella experiencia.

“Nunca me hubiera imaginado... que todos juntos íbamos a divertirnos tanto y aportar algo significativo a “Sin Límites”. Que esta experiencia iba a repercutir tan positivamente en las dos partes. Que seguiríamos utilizando mucho los objetos. Que los productos ayudaran hasta el día de hoy”. “Hoy encontrarme acá en el Centro Ecuestre Sin Límites... Está bueno. Es nuevo, diferente. Da nostalgia. Es renovador e inspirador. Vuelve a latir el corazón como el primer día de encuentro. Es un buen cierre que nos debíamos. Es muy bueno ver las reacciones de todos y esos sentimientos que se generaron y hoy podemos recordar.”

También se rescataron reflexiones de lo experimentado durante la realización de la PP. A la distancia, se recordaba que hubo momentos de expectativa, de incertidumbre, de conflictos y desafíos, así como también distintos pensamientos y visiones de lo que la Práctica Profesional podría llegar a ser.

“Cuando comenzó la práctica pensé que sería difícil ayudar desde nuestra disciplina. Qué emocionante, qué buena oportunidad. Qué buen lugar nos tocó. ¿Cómo podemos ayudar? Lo difícil que les iba a resultar. Un gran desafío. No imagino lo que puede salir de acá. Ojalá podamos hacer algo ahí.”

El acercamiento a temáticas y situaciones desconocidas representó un desafío para todos y la posibilidad de aprender y adquirir nuevos conocimientos. Como se menciona en una entrevista realizada a los estudiantes:

“No hubo conflictos, hay que abrirse y aceptar lo que se presente” (...) “Para algunos era la primera vez que entramos en contacto con el exterior y con contextos particulares, me acuerdo que íbamos y no sabíamos si debíamos pedir permiso para sacar fotos, nos costaba cómo manejarnos ante esa situación (...) tocabas un montón de temas personales, es lo que tiene vincularse con la vida, entran en juego otras cosas, que también te hacen generar mayor compromiso. No es lo mismo leer un libro sobre una enfermedad que estar con un paciente y ver esa realidad.”²⁶

Para las instructoras del Centro Ecuestre “Sin Límites”, fue desafiante explicar todo lo que necesitaban y para los docentes comprender esto a través del relato y del proceso que desarrollaban los estudiantes, que eran los encargados de recibir la información para luego transmitirla y trabajar a partir de ella. A su vez, los estudiantes cuidaron mucho el relacionamiento con los usuarios y las instructoras, manejándose con el mayor respeto, tratando de interferir lo menos posible en los tiempos y actividades del centro. En la dinámica “Frasas colectivas” se manifestó: *“Los desafíos que se presentaron fueron... Lograr un aporte útil y necesario, que realmente solucione los problemas planteados. Que los desafíos sirvieron para que el resultado final fuera mejor. Los desafíos nos hacen crecer.”*

Resultan interesantes las reflexiones realizadas ahora; luego de un tiempo de culminada la experiencia cabe destacar lo dicho por la subdirectora del Centro Ecuestre:

“Para mí fue riquísima la experiencia y realmente veía a los estudiantes preparados para eso y abiertos. Esta es un área que es bastante especial, estás trabajando con per-

26 Miryam Gadola [entrevista]. Encuentro con estudiantes. 9 de octubre de 2013. Comunicación personal.

sonas discapacitadas, no todo el mundo se siente cómodo (...) Te hace repensar tu tarea, en muchos puntos, a veces el objeto te define. La ausencia de determinado objeto que vos no sabías que necesitabas, hace que te des cuenta que de repente no estabas cubriendo esa área.”²⁷

También es de gran aporte exponer un pensamiento elaborado por todos los participantes en conjunto durante el taller en la dinámica “Frasas colectivas”: “En 2010 trabajar con los demás fue... motivador, enriquecedor, un desafío, gratificante, educador, un crecimiento.”

A pesar de que la experiencia se recuerde muy positivamente, es necesario destacar que varios de los participantes manifestaron que faltó un momento de cierre y un comienzo de un proceso que pueda dar continuidad a la misma, como la subdirectora del Centro Ecuestre que manifestó lo siguiente acerca del proceso de la Práctica: “Yo lo vivencé como un muy buen proceso, pienso que nos faltó como un cierre por falta de tiempo de todos.”²⁸ La Mamá de un paciente del Centro Ecuestre “Sin Límites”, entrevistada en una de las visitas, expresaba: “Está bueno seguirlo, que no quede como un proyecto de fin de cursos. Que no quede en un cajón como que se hizo y nada más. Que siga pendiente la conexión.” También los estudiantes entrevistados manifestaron que “no estuvo bueno no haber seguido en contacto, es una lástima porque fue muy positiva la experiencia y se podría seguir colaborando y mantener un ida y vuelta con la organización.”

Estudiantes. *Compañeros en la experiencia.*

Entre los estudiantes se generó un momento de encuentro y una unión de grupo que trascendió el trabajo en sí. Como menciona uno de los estudiantes entrevistados:

“Lo que más me gustaba era la parte no profesional, eso que no se vio en la carpeta ni en ningún lado, era eso de que nos juntábamos todos para ir, no íbamos por separado. El tema de la lejanía, eso te condicionaba pero tenía algo muy bueno, íbamos en banda, se generaba una previa que no se da en otras cosas y acá dentro de Montevideo. Estaba buenísimo, comida y aventura, era un descanso antes, aprovechábamos el viaje para hablar de cosas en el ómnibus o en el auto.”²⁹

Esto sin duda tuvo una incidencia directa en los resultados obtenidos a nivel académico, el fuerte vínculo generado entre ellos permitió un desarrollo de los proyectos de forma muy comprometida trabajando con gran profundidad. Más importante aún, este vínculo generado hace que la experiencia se recuerde como un momento especial, positivo. Esas instancias de unión que lograron los estudiantes, significaron en aquel momento un espacio de encuentro y hoy son un recuerdo con un gran sentimiento de alegría.

27 Valeria Lercari [entrevista]. Primer encuentro en Centro Ecuestre. 26 de setiembre de 2013. Comunicación personal.

28 Ídem.

29 Víctor Macadar [entrevista]. Encuentro con estudiantes. 9 de octubre de 2013. Comunicación personal.

Docentes. *Intercambios.*

El docente se encuentra en un nuevo rol. Ahora acompaña un proceso, trabaja como tutor. Desde la disciplina no sabe más que el estudiante sino que antes y en este camino también aprende. Se genera una sinergia donde cada parte aporta desde diferentes posiciones: el estudiante es ahora el especialista en el tema a tratar, en este caso equinoterapia; es su momento de desempeñarse como diseñador y trabajar para realizar un diagnóstico de la situación y encontrar las necesidades del Centro, estudiar sobre equinoterapia y todo lo que ello implica, y poder traducirlo para las consultas con los docentes. Por otra parte, el docente, más allá del rol como guía y tutor, es ahora también un sustento emocional ante los estudiantes que se enfrentan por primera vez a situaciones tan particulares.

Productos. *Vínculos con la experiencia.*

Los productos son en sí mismos elementos que cuentan una historia y reflejan el sentir de un momento determinado en el cual fueron diseñados. Luego de transcurrido un tiempo, esos mismos productos son los encargados de mantener el vínculo entre la experiencia vivida y el presente. Un vínculo que abarca muchas situaciones, personas y vivencias. Como menciona la subdirectora del Centro Ecuestre: *“Para nosotros fue una muy buena experiencia, y lo tenemos presente porque estamos cotidianamente utilizando las cosas y remitiéndonos, más allá del objeto, a la experiencia (...) Al seguir utilizando los elementos, la experiencia está presente.”*³⁰

A través de los productos podemos volver a conectarnos con los momentos vividos, contar anécdotas, recordar dificultades atravesadas y logros obtenidos. Hoy podemos verlos con otra mirada, con la que el tiempo nos da y así aprender sobre la experiencia vivida.

La disciplina de diseño y el perfil social de la Práctica Profesional. *Aportes de todos.*

A raíz del cambio de perfil de las Prácticas Profesionales de 2010 se generó una gran apertura para el desarrollo de la formación en la disciplina del diseño, tanto en la posibilidad de profundizar en nuevas áreas de trabajo como en la generación de vínculos más estrechos con el medio. A su vez, trajo consigo nuevas formas de ver la formación en diseño desde el punto de vista de los actores del mismo, tal como menciona la subdirectora del Centro Ecuestre en entrevista realizada: *“Me parece bien que la carrera estuviese abierta a múltiples necesidades de la sociedad (...) Pienso, qué bien funciona la carrera, como que está realmente formando gente que puede trabajar en cualquier área.”*³¹

Este nuevo enfoque de la Práctica Profesional supuso también un gran cambio en la modalidad de trabajo. Si se tiene en cuenta que entre sus objetivos más importantes desatacan: lograr un acercamiento a una realidad específica y , a través del diseño, generar un aporte que contribuya a cubrir una necesidad detectada, en muchos casos

30 Valeria Lercari [entrevista]. Primer encuentro en Centro Ecuestre. 26 de setiembre de 2013. Comunicación personal.

31 Valeria Lercari [entrevista]. Primer encuentro en Centro Ecuestre. 26 de setiembre de 2013. Comunicación personal.

poco conocida, observamos que el aporte de los actores sociales es imprescindible para la cabal comprensión de la misma y que los aportes mutuos en todas las fases del proceso (análisis, detección, propuestas, desarrollo, resultados y valoración final) representan un enriquecimiento para todos los involucrados y un factor fundamental en los procesos de apropiación del tema, de los proyectos y de los resultados.

¿Y qué ha dejado esta experiencia? Se podría pensar que una serie de productos diseñados con un fin determinado, también una gran recopilación de información sobre la temática abordada; así como una serie de aprendizajes, conocimiento, relaciones con otros; ha permitido dar opiniones y sugerencias, ha enseñado acerca de la riqueza de los individuos y sus acciones, ha cuestionado las distintas tareas dando lugar a la reflexión, ha permitido aprender sobre las circunstancias de la vida y crecer a raíz de ellas.

Como hemos visto es de gran importancia lograr un seguimiento de los proyectos a lo largo del tiempo. Esto plantea un gran desafío a nivel institucional mediante la generación de las estructuras y canales que lo hagan posible. Es un desafío y una gran oportunidad para dar crecimiento a las prácticas que se realizan entre la EUCD y el medio, tanto para mejorar el desarrollo de los productos, como para mantener y profundizar los vínculos generados con los distintos actores externos.

Planteos. Ver más allá

Con respecto a las actividades de relacionamiento de la EUCD con el medio, luego de haber pasado por el proceso de sistematización, se considera de gran importancia que las prácticas deberían tener una planificación a largo plazo, pensar en las mismas como parte de un proyecto a nivel macro de desarrollo, tanto a nivel de las temáticas a abordar en los proyectos de productos como en los aprendizajes académicos que se pretenden alcanzar por parte de los estudiantes. Qué queremos de la extensión, qué obligaciones en el marco de la UdelaR existen en cada uno en los diferentes roles (estudiantes - docentes - egresados), y qué libertades y oportunidades se pueden encontrar en los diferentes espacios que nos brinda.

Lograr una coordinación en la cual en cada uno de los años-cursos se trabaje complementariamente para un fin común, así como compartir con la comunidad tanto de estudiantes como de docentes y egresados, las diferentes temáticas y proyectos realizados. De esta forma estos mismos proyectos podrían ser el inicio de otros y así lograr una mayor profundidad a través de proyectos de extensión y/o investigación, temas de tesis, etc.

Más alejado de lo visible y tangible, pero no menos importante, podemos pensar y reflexionar acerca de la influencia que tienen estas *prácticas* en relación a las experiencias vividas por parte de cada uno de los individuos involucrados, y éstos en su vínculo con los otros. Es muy valioso el aporte generado a raíz del relacionamiento entre los diferentes actores y cómo éste forma parte de un entramado, una red de vivencias, relaciones establecidas, logros alcanzados, frustraciones y experiencias de vida que quedan en cada uno los participantes y cómo los hacen ser, desde ese momento y en

adelante, solidarios, humildes, participantes, colaboradores y co-creadores de la vida de otros y de la suya propia.

Se da por sentado que el diseño es una actividad que se enriquece con la interdisciplinariedad, pero ¿qué tanto se tiene esto presente cuando hablamos del desarrollo de proyectos a nivel social? ¿Es posible pensar en el desarrollo de proyectos de la Práctica Profesional sin incluir a profesionales de las disciplinas de las ciencias humanas?

Resulta indispensable reflexionar sobre los alcances que se dan en estas prácticas a través del rol que cada individuo cumple y de los vínculos generados entre ellos. El docente se vincula con el estudiante, quien además se vincula con la institución, que se vincula con el paciente y con su familia. ¿Se es consciente de cuánto influye lo que hacemos y cómo incide en los demás?. ¿Es esto de mayor alcance y repercusión de la que imaginamos?

BIBLIOGRAFÍA

- » BERRUTTI, Leticia; DABEZIES, María José; BARRERO, Gabriel (editor). Apuntes para la acción II: Sistematización de experiencias de extensión universitaria. Montevideo: Extensión Libros. ISBN: 978-9974-0-0868-7
- » CANO, Agustín; MIGLIARO, Alicia; GIAMBRUNO, Rafael (editor). Apuntes para la acción: Sistematización de experiencias de extensión universitaria. Montevideo: Extensión Libros. ISBN: 978-9974-0-0714-7
- » COPPENS, Federico; VAN DE VELDE, Herman; Sistematización: Texto de referencia y consulta. Estelí: CURN-CICAP, 2005.
- » FUAD-LUKE, Alastair. Design Activism. UK: Earthscan, 2009.
- » GHISO, Alfredo. De la práctica singular al diálogo con lo plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Colombia: Funlam, 1998.
- » GHISO, Alfredo. Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. Revista Decisio número 28: 4-9. CREFAL. Enero-Abril, 2011.
- » JARA, Oscar. La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Ed. Eppal, 2013.



PROYECTO DE SISTEMATIZACIÓN
"Experiencias de extensión universitaria con
desarrollo en el campo de la salud mental".

PROYECTO DE SISTEMATIZACIÓN “EXPERIENCIAS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON DESARROLLO EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL”.

Nelson De León, Germán Dorta, Ana Gilmet, Florencia Jurado, Martín Leguisamo, Lorena Martínez, Adriana Miniño, Mikaela Rodríguez, Bruno Silvera.

Introducción

El presente proyecto se enmarca en el llamado 2013 a Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República. Las experiencias interdisciplinarias de extensión universitaria sistematizadas en esta propuesta, se desarrollan actualmente a nivel comunitario e institucional en el campo de la salud mental. Proviene de diferentes modalidades de fortalecimiento en el relacionamiento con el medio. En un caso, las experiencias se desarrollan en el marco del Espacio de Formación Integral “Salud Mental y participación” (Zonal 9, Bella Italia – Unión Ibirapitá) donde desde el año 2008 existe presencia universitaria. La otra experiencia, se desarrolla en la Biblioteca “Sueños de libertad” en el Hospital Psiquiátrico Teodoro Vilardebó, como continuidad a las actividades que desde el año 2009 se vienen desarrollando en coordinación entre el Centro de Rehabilitación y la Facultad de Psicología.

La pertinencia de proponer la sistematización de dichas experiencias en este Proyecto, responde a que ambas se desarrollan en el campo de la salud mental a través de dispositivos interdisciplinarios psicosociales, artístico-culturales de intervención, desde una perspectiva de derechos y con el propósito de aportar en la construcción de redes de inclusión social.

El Equipo universitario que ha desarrollado y desarrolla estas actividades en el campo de la salud mental está constituido por estudiantes, funcionarios, egresados y docentes provenientes de diversas disciplinas y Servicios Universitarios: Psicología, Derecho, Bellas Artes, Bibliotecología, Humanidades.

Descripción de las experiencias

El Espacio de Formación Integral “Salud Mental y participación”, se desarrolla a través de actividades dirigidas a niños, niñas, adolescentes y sus familias, y a personas adultas.

Espacio dirigido a niños, niñas , adolescentes y sus familias.

El trabajo está dirigido a niños, niñas y adolescentes del barrio Bella Italia, teniendo como objetivo principal el fortalecimiento y la promoción de sus derechos en cuanto a la inclusión y continuidad socioeducativa, así como el acceso a la información y desarrollo artístico- cultural. En función de ello, se ha trabajado en dos espacios:

institucional (en dos escuelas de la zona) y comunitario (en Unión Ibirapitá). Su desarrollo – fundamentalmente colectivo- incluye trabajar en los proyectos de vida, a través de pensar y ubicar sentidos posibles, el esclarecimiento de ideas y posibilidades formativas, la información y acompañamiento acerca del egreso y continuidad escolar; recorridos socio-ocupacionales; así como el acompañamiento psicosocial a niños, niñas y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad social.

Esta tarea se ha fundamentado y desarrollado a partir de las necesidades evidenciadas en el relevamiento dirigido a conocer las principales problemáticas del barrio, realizado en el inicio de actividades de extensión-enseñanza en Bella Italia en el año 2008. De acuerdo al relevamiento, se pudo visualizar la importante densidad de población de niña/os y adolescentes en la zona, los significativos niveles de discontinuidad y deserción educativa, la carencias de espacios verdes y de esparcimiento, así como las carencias de accesibilidad y atención en salud mental.

A nivel Institucional, las Instituciones Educativas involucradas en la experiencia han sido: Escuela N° 262 Clemente Estable y la Escuela N° 187. Las acciones realizadas consisten en la coordinación con equipos docentes de las escuelas para la implementación del Espacio de apoyo a la inclusión y continuidad socioeducativa, trabajando con los sextos años de ambas instituciones. A nivel comunitario, la conformación de Espacios colectivos lúdicos- recreativos, de expresión plástica y taller de música, dirigido a niños, niñas y adolescentes en la Organización Social y Productiva Unión Ibirapitá .

La experiencia se ha desarrollado desde el segundo semestre de 2011 hasta la fecha como Espacio de Formación Integral “Salud mental y participación”, funcionando desde 2009 con articulación de Actividades de Extensión y Enseñanza a través de las Pasantías de Grado “Grupos, organizaciones e instituciones del campo de la salud mental”, y “Perspectivas e intervenciones psicosociales en el campo de la salud mental” del Programa Estudio de las Formaciones Subjetivas, Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología- UdelAR, a cargo del Prof. Adj. Nelson de León.

Espacio dirigido a personas adultas: experiencia “El Roble”. Espacio de promoción de salud y producción artístico-cultural.

La intervención está dirigida a personas con padecimientos, usuarios de Servicios de Atención de Salud Mental. Los objetivos se dirigen a disminuir los efectos y amortiguar los procesos de exclusión, el fortalecimiento y desarrollo de redes de inclusión social; desde la promoción y acceso a la información y los medios culturales, el apoyo a la continuidad socioeducativa y la accesibilidad a la salud. Este trabajo universitario tiene la Sede de Unión Ibirapitá (Aparicio Saravia y Florencia) como enclave específico para el funcionamiento del dispositivo grupal y la Biblioteca Popular, desarrollándose también a nivel comunitario coordinaciones con grupos, organizaciones, instituciones y redes sociales de la Zona: Radio Comunitaria, SOCAT, Policlínica, Ferias Sociales.

En el año 2010, se realizó una tarea de relevamiento y coordinación con organizaciones sanitarias, sociales, educativas, barriales, con el fin de implementar un dispositi-

vo de trabajo dirigido a usuarios de Servicios de Atención en Salud Mental en el marco de la Biblioteca de Unión Ibirapitá. Desde entonces funciona un dispositivo grupal, con frecuencia semanal y participando actualmente aproximadamente 12 personas. Desde 2011 se ha dado en llamar por los propios usuarios como *El Roble: Espacio de promoción de salud y producción artístico-cultural*. Se comparten problemáticas, se promueve la participación y empoderamiento de usuaria/os, se produce y difunde la Revista Cultural El Roble, con producciones e inquietudes de usuaria/os. En el segundo semestre de 2011 se consolidó como Espacio de Formación Integral, a través del Acuerdo de trabajo para la intervención de Servicios Universitarios en el Programa Integral Metropolitano, participando la Facultad de Psicología y la EUBCA.

Espacio “Sueños de Libertad” una Biblioteca para armar.

El Espacio “Sueños de Libertad” una Biblioteca para Armar, tuvo su primer desarrollo en los Ciclos de lecturas e intercambio literario realizados en el Hospital T. Vilardebó durante el año 2009³² recibiendo además la donación de una colección de libros de Literatura, Arte, Historia y Ciencias Sociales así como instrumentos musicales. Durante 2010, este espacio se consolidó a través del desarrollo de la extensión Universitaria el Taller “Una Biblioteca para Armar”, en coordinación con el Centro de Rehabilitación del Hospital T. Vilardebó. Como fue planteado en el Proyecto de Extensión (2010), “tratamos de construir espacios de lectura –lectura individual y silenciosa, lectura grupal, dialogada, disparadora de la comunicación serena o calurosamente polémica- de introducir en la vida Hospitalaria la calidez del contacto con el libro- objeto, siempre valioso, de recuperar la palabra (escrita, hablada), de echarla a andar. El funcionamiento de este espacio significa cumplir con los enunciados de la “Declaración Universal de Derechos Humanos” y los “Principios para la protección de los enfermos mentales y el mejoramiento de la atención de la salud mental” que postulan, el derecho a la libertad de expresión (y acceso a la información) y el derecho a la cultura. También poner en práctica uno de los objetivos de la biblioteca pública de acuerdo al Manifiesto para la Biblioteca Pública de la Unesco (1994): “ofrecer servicios y materiales especiales para aquellos usuarios que por una u otra razón no pueden hacer uso de los servicios y materiales ordinarios, por ejemplo, minorías lingüísticas, personas con discapacidades o personas en hospitales o en prisión”³³.

El 2010 nos permitió materializar el espacio de Lectura Colectiva e intercambio, fomentar la participación de usuaria/os, comenzar el armado de la Biblioteca, encontrándole y produciendo colectivamente el nombre “Sueños de Libertad”, socializando técnicas de organización bibliotecaria. También se enriqueció la Colección coordinando y gestionando la donación de centenares de textos de la Biblioteca Horacio Quiroga- Biblioteca Infantil y de la Biblioteca Circulante del Hospital, así como la solicitud y gestión de compra de una Enciclopedia para armar la Colección de Referencia.

32 Proyecto “Hacia la construcción de comunidades de intercambio y producción artístico-cultural dirigido a personas con padecimientos psicosociales usuarios del Hospital Psiquiátrico Vilardebó”, premiado y declarado de Fomento Artístico Cultural en el llamado a Fondos concursables para la Cultura, resolución ministerial M-478/09, 2009.

33 Proyecto de Desarrollo de la Extensión Universitaria: “Inclusión social: construyendo espacios socio-productivos y culturales en clave de derechos humanos, dirigido a usuarios/as del sistema de atención en Salud Mental, en proceso de externación” 2010.

Durante los años 2011, 2012 y 2013, se mantuvo la coordinación y el desarrollo del trabajo de extensión en el Dispositivo de Biblioteca “Sueños de Libertad”, a través de la coordinación del Centro de Rehabilitación del Hospital, el Colectivo Universitario “La Grieta: Salud Mental y DDHH” y las Pasantías “Grupos, organizaciones e instituciones del campo de la salud mental” y “Perspectivas e intervenciones psicosociales en el campo de la salud mental” del Programa Estudio de las Formaciones Subjetivas, Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología- Udelar. Este proceso de trabajo, se ha potenciado y afianzado aumentando la participación activa de las/os participantes y su producción escrita, la que ha sido plasmada en la publicación colectiva y la difusión de “Hojas”. También se ha implementado el préstamo de textos a domicilio y a Sala. Por otra parte, se ha profundizado la coordinación con los Equipos de Sala en el apoyo psicosocial de usuaria/os participantes de la Biblioteca, en sus procesos de externación e inclusión social.

Objetivo general de la sistematización

Producir conocimientos vinculados al trabajo en dispositivos psicosociales con personas en condiciones de vulnerabilidad.

Objetivos específicos

- Documentar el trabajo en dispositivos psicosociales artístico- culturales en el marco del E.FI. “Salud mental y participación” (Zonal 9- Bella Italia- Unión Ibirapitá) y Biblioteca “Sueños de Libertad” (Centro de Rehabilitación del Hospital Vilardebó).
- Realizar un análisis crítico- reflexivo de la experiencia desarrollada.
- Visualizar efectos en los participantes de los dispositivos artístico-culturales en relación a la participación, el acceso a la información y los medios culturales, así como el fortalecimiento de redes.
- Promover la participación de los participantes de los dispositivos en el proceso de sistematización.
- Difundir los aprendizajes generados a partir de la experiencia de trabajo en dispositivos psicosociales artístico- culturales en el marco del E.FI. “Salud mental y participación” (Zonal 9- Bella Italia- Unión Ibirapitá) y Biblioteca “Sueños de Libertad” (Centro de Rehabilitación del Hospital Vilardebó).

Aprendizajes conectivos con pertinencia social

En las experiencias que se transmiten, la dimensión política adquiere un relieve fundamental. Se puede observar su expresión, tanto en la concepción y el posicionamiento de los actores universitarios en la intervención, en el funcionamiento de los dispositivos y relaciones que se establecen; así como en la pertinencia social de las mismas, por las condiciones de producción y características singulares de sufrimiento de las personas participantes de las actividades. Por otra parte, la conexión entre la enseñanza y la extensión en estas condiciones de profundización en el relacionamiento con el medio, con problemáticas y actores sociales, avanza en una formación universitaria con relevante compromiso social y ético.

Tommasino y Rodríguez(2011) establecen cómo las intervenciones universitarias que implican conexión de funciones en el campo social, se componen en acciones de integralidad e intensidad formativa ético política.

Entonces, no debemos pensar la integralidad solamente como la integración y articulación de funciones, sino como la articulación de actores sociales y universitarios. Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio con miradas interdisciplinarias y por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial, interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas.

Así lo expresan estudiantes universitarios participantes de la experiencia, cuando reflexionan ante la interrogante: *¿Cómo caracterizarías esta forma de relacionamiento de la universidad con el medio? ¿Qué destacarías de esta forma de relacionamiento?*

“Sin duda que estar en contacto con ciertas realidades sociales, por ejemplo barrios carenciados, te ayuda a aprender y a comprender sobre las características de vida de otras personas y a pensar cómo puedes intervenir para ayudar en lo que sea necesario y puedas. Si no estás ahí, en el lugar, es difícil que puedas ver cuáles son las necesidades o requerimientos de las personas. Dentro de un salón se aprende teoría pero “hay que salir a la cancha” si no entre cuatro paredes no haces nada.”

“Las prácticas de extensión me parece que conllevan implícitamente mucho aprendizaje porque uno se acerca a la realidad que muchos desconocen y eso te da apertura y posibilidad de cambio. Destaco de lo vivido en el taller la posibilidad del conocimiento del aprender día a día cosas nuevas que te enriquecen el alma al conocer tantas lindas historias y poder compartirlas en el colectivo.”

“Las actividades universitarias interdisciplinarias de extensión, enseñanza e investigación, generan y fortalecen un vínculo de compromiso entre el saber universitario y la sociedad.”

“Se deberá pensar la Universidad como parte de la Sociedad, abierta, sin puertas, inserta en ella y como parte de ella. Debemos otorgarnos momentos de reflexión, de pensamiento crítico, para integrar de una forma real y concreta esta compleja relación. Y sobre todo, ser más conscientes de la capacidad transformadora de la extensión universitaria.”

“Las distintas vivencias-encuentros en el campo contribuyeron a la formación de nuevas herramientas y un aprendizaje constante. Personalmente, me encuentro sumamente agradecido de haber podido participar de propuestas de esta índole.”

“Creo que es bidireccional, en donde se encuentran dos tipos de saberes, por un lado el saber científico, y por otro el saber popular, interactuando de forma directa para producir un conocimiento que pasa por la experiencia de ser vivido por ambas partes y genera un saber que queda impreso en la memoria de los actores involucrados.”

“Creo que lo más destacado de este relacionamiento es el poder crear un conocimiento donde confluyen teoría y práctica.”

“El pasaje por una experiencia de extensión universitaria indudablemente me deja un rico aprendizaje en cuanto al conocimiento que se genera al interactuar en forma directa con la sociedad, un conocimiento que muchas veces no lo encontramos en los textos y que definitivamente adquiere mayor valor al ser vivido, al ponerle el cuerpo.”

Estas reflexiones -aportadas desde la implicación como estudiantes universitarios avanzados que se inscriben optativamente en las Pasantías “Grupos, organizaciones

e instituciones del campo de la salud mental”, y “Perspectivas e intervenciones psicosociales en el campo de la salud mental” del Programa Estudio de las Formaciones Subjetivas, Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología- UdelaR-, permiten observar la valoración que se le otorga a la conjunción de funciones y de saberes, produciéndose una formación universitaria con despliegue de dimensiones ubicadas en el campo social.

A propósito de esta potencia conectiva, Kaplún (2013) plantea cómo la integralidad contribuye a la recuperación del sentido del aprender, promoviendo situaciones en las que se aprende a partir de problemas concretos y complejos, donde el deseo es fundamental.

El deseo es el principal motor de los aprendizajes: deseo de saber y conocer, de comprender y transformar. Un deseo que es sistemáticamente ahogado cuando se aprende solo para salvar exámenes, sin el desafío de la vida social concreta. Por eso la relación entre enseñanza y extensión puede ser clave. O, mejor, entre aprendizaje e interacción social. (Kaplún, 2013)

A su vez, esta perspectiva universitaria, se va componiendo desde la comunidad por los actores sociales con quienes se producen los vínculos de reciprocidad ético deseante. Una integrante del Espacio El Roble³⁴, se manifestaba respecto a su opción participativa en este sentido: “*Que es una gran ayuda para todos, tanto como todos los que venimos al grupo, las personas que venimos, y los muchachos que estudian ¿no?, los estudiantes, y los que se recibieron también, y todos los que integran, es muy bonito, la verdad que es un grupo muy bueno y yo me siento muy cómoda.*”

Dimensión del deseo como potencia conectiva para construir nuevos saberes y transformar la realidad. Son posicionamientos móviles, que producen encuentros y despliegue de potencias.

Relación dialógica y construcción de dispositivos a partir de necesidades de la población y de articulación de saberes

Las relaciones que se establecen desde este posicionamiento universitario, incluyen al otro desde sus condiciones de existencia, tanto en las formas de expresión y comunicación de sus necesidades, como en las posibles formas de encontrarse para hacerlas visibles y encontrar posibles soluciones. Es un posicionamiento que se propone no hablar en lugar de o por los demás. Se trata de producir condiciones para dialogar conectando los diferentes saberes y experiencias.

Para Kaplún (2013) la integralidad exige integración de saberes, reconociendo que hay importantes y pertinentes saberes más allá del mundo académico, imprescindibles para acercarse a la complejidad de la realidad.

El diálogo con esos otros saberes puede, con frecuencia, acercar a la comprensión de la complejidad. Por otro lado, este diálogo se hace necesario si se quiere producir conocimientos socialmente apropiables, capaces de integrarse a las prácticas sociales y no solamente circular en el mundo académico. Desde los saberes tradicionales sobre medicina y agricultura hasta los saberes obreros sobre la tecnología y el trabajo,

34 Espacio de Promoción de Salud, producción e intercambio artístico-cultural El Roble.

hay mucho que los universitarios pueden aprender, y también mucho que pueden aportar, siempre que acepten desafiarse y desafiar, dialogar con otros. (Kaplún, 2013, p.50)

Los saberes disciplinares provenientes del campo de la salud mental, en el cual se inscriben las experiencias que transmitimos, padecen de encargos históricamente producidos tendientes a ejercicios de poder. Diferentes autores han establecido y estudiado estas modalidades, entre otros Foucault (1986), Castel (1986); esto hace que el diálogo académico con otros saberes y el relacionamiento con quienes padecen se incline a reproducir lógicas de poder, haciéndose necesario un cuidado ético permanente.

Provocar el encuentro y promover la construcción de problemas con participación y la palabra de quienes generalmente están invisibilizados, puede ser un ejercicio en este sentido. Así es que Acosta y Bianchi (2009) establecen que, el encuentro con los problemas sociales exige: “El encuentro con el otro, sus historias, su contexto, sus saberes, abordar desde la cultura barrial los imaginarios colectivos que se construyen de la realidad, las modalidades en la búsqueda de satisfactores como respuesta a las expectativas socioculturales que se crean a partir de las necesidades que se identifican en el marco de un proceso educativo junto a la población, de descubrimiento compartido.” (p.128)

Vulnerabilidades

Como ha sido planteado, las actividades universitarias desarrolladas en el Zonal 9 datan de 2008, a través de la coordinación³⁵ con el Equipo del Programa Integral Metropolitano, consolidándose como Espacio de Formación Integral “Salud Mental y participación” en agosto de 2011. Del primer relevamiento de problemáticas en los territorios de Bella Italia y Flor de Maroñas, las principales enunciadas por operadores de ONGs e Instituciones Socioeducativas de la zona, ubicaron a las niñas, niños y adolescentes como poblaciones especialmente vulneradas. También surgió como destacable la insuficiencia de dispositivos para la atención de demandas de usuarios de Salud Mental. De aquel relevamiento en Bella Italia se desprendía: “Como principales problemáticas se indican las vinculadas al medio ambiente en el cual vive gran parte de la población, el acceso a la vivienda y el trabajo precario o las carencias del desempeño laboral. Son planteadas como causas estructurales productoras del sufrimiento. Por otra parte, se destacan las carencias de espacios recreativos para jóvenes, las dificultades de aprendizaje y de inserción educativas, así como el consumo problemático de sustancias y las conflictivas familiares. (...) Existe una importante demanda difícil de poder cubrir adecuadamente; fundamentalmente se centra en niños con dificultades de aprendizaje, así como con padecimiento psiquiátricos.”³⁶

Mientras que en la propuesta para el desarrollo de actividades de 2012, se establecía: “La construcción de los dispositivos específicos, tanto en niños/as y adoles-

35 La coordinación se ha realizado bajo la responsabilidad del Prof. Adj. Nelson De León, desde la articulación de actividades de enseñanza y extensión y la coordinación transversal desde el Área de Psicología Social y la Unidad Académica de Taller de la Facultad de Psicología, actualmente desde el Instituto de Psicología Social.

36 Idem.

centes como con adultos, nos ha permitido la emergencia singular de las condiciones de producción de sufrimiento y vulneración de derechos, así como las necesidades y posibilidades de abordaje a las mismas. Sintéticamente, podríamos afirmar que la violencia doméstica, la depresión y la soledad, el consumo problemático de sustancias y el difícil acceso a las prestaciones de salud y culturales han sido las más significativas en los adultos. Mientras que las dificultades de continuidad socioeducativa, de acceso a la salud y a lo recreativo, exigencias del mundo adulto en el cuidado de los hermanos menores y las repercusiones de situaciones de violencia y la fragilización familiar, aparecen como destacables en niños/as y adolescentes. Existen otras problemáticas emergentes, que vienen siendo expresadas con preocupación, como el impacto medio ambiental, en particular la contaminación con plomo en niña/os; las modalidades de vinculación violenta³⁷; el trabajo infantil; entre otras.” (De León, et al 2012)

Con estas condiciones de existencia y producción de sufrimiento, -que fue posible visualizar también en participantes del Taller de Biblioteca “Sueños de Libertad” del Hospital Vilardebó- es que se fueron estableciendo relaciones, construyendo visibilidades, concientización y transformación. Producción de condiciones de visibilidad y enunciación.

Dispositivos y tensiones en la intervención

Toda intervención supone tensiones, contradicciones y posicionamientos. Como hemos establecido, existen dimensiones políticas y éticas que ubican y pueden reconfigurar relaciones de poder. Para de León (2014), “En la intervención se establecen tensiones, trabajarlas en función de la construcción de la demanda y desde una perspectiva de derechos, promovería la palabra, el deseo, la apropiación del espacio y la expresión de las necesidades de usuaria/os. En términos de Carballeda (2002) en la intervención siempre se juega la tensión entre mediar desde la demanda y la injerencia desde la opresión.”

La noción de dispositivo, se presenta como una herramienta de utilidad para pensar la construcción de éste entre que va deviniendo en el proceso de la intervención. Consideramos el dispositivo, en estas experiencias –psicosociales artístico culturales- como un espacio de construcción; de posibilidad de producir condiciones reales de visibilidad. Según Deleuze (1999), se puede concebir el dispositivo como máquina para hacer ver y hacer hablar. Para nuestra tarea, la potencia que ofrece la máquina productiva y creativa del dispositivo es relevante, en tanto la dimensión política que caracterizábamos al inicio. Al decir de Deleuze, “todo dispositivo se define pues por su tenor de novedad y creatividad, el cual marca al mismo tiempo su capacidad de transformarse o fisurarse y en provecho de un dispositivo del futuro.” (p.159)

Breves conjeturas y esbozos sobre las observaciones participantes en dispositivos artístico-culturales

Pensando en los participantes de la Biblioteca “Sueños de Libertad” -personas que viven el encierro manicomial-, la cultura no es algo que le es ajeno, porque todo

37 Fue uno de los temas tratado en el Nodo Educativo barrial en 2010.

ser humano genera cultura. Acceder y producir medios culturales desde una visión no etiquetadora o desvalorativa, habilita posibilidades de encuentro. Para Gustavo Remedi (2014) - Doctor en Literatura Hispánica-, si a alguien lo despojan de la cultura lo despojan de su humanidad. Quizás ésta, sea una de las razones ético- políticas de trabajar el acceso a los medios culturales en clave de Derechos Humanos. En el Taller de lectura de la Biblioteca “Sueños de Libertad”, en ocasión de trabajar un sábado “Surrealismo”, una participante comentaba que Dalí “*quiso hacer un cambio en la cultura*”, haciendo referencia a un texto de Luis Buñuel acerca de Dalí.

Hablar sobre el acceso a los medios culturales y la información, implica ir cuestionando nuestras definiciones de cultura, nos lleva a plantear otras interrogantes sobre el orden político, económico, simbólico, ideológico de estas conceptualizaciones. Permite interpelar la práctica y reflexionar sobre nuestro trabajo en el campo de la Salud Mental y los Derechos Humanos.

Esta experiencia de encuentro mediado por la lectura, abre la puerta para repensar la praxis. Surge la interrogante: ¿será una forma de transformar las diferencias, de construir puentes?. Una mixtura que problematiza sobre las culturas que cohabitan en nuestros encuentros, en nuestras lecturas del mundo. Es desde esa mixtura, en ese entramado, que se configuran las tertulias, los intercambios en el Taller³⁸.

Respecto a la relación de los participantes con la lectura, se expresa que participar del Taller implica: “*distracción*”. Cuando se indaga acerca de los aspectos de mayor interés sobre la Biblioteca, comentan que es la obtención de libros para lectura solitaria, también se llevan textos de la lectura colectiva y los comparten con otros/as compañeros/as en la sala. La lectura, se podría decir, que circula más allá del espacio en concreto de la Biblioteca “Sueños de Libertad” en el Centro de Rehabilitación, toma vida en las salas del Hospital. Respecto a la opinión sobre los que participan directa o indirectamente del espacio, una de las entrevistadas plantea: “*Yo he acercado muchas chiquilinas, algunas han seguido viniendo, otras por otros problemas no. La verdad que es un espacio recreativo, abierto que te ayuda a pensar, pensando que acá no haces otras cosas.*”

Inclusión social: movimientos hacia la accesibilidad y la producción

Como se ha establecido, el eje de la sistematización y los objetivos de las actividades de enseñanza y extensión que se analizan, se ubican en relación a los procesos de inclusión social, haciéndose énfasis en tres dimensiones: acceso a la información y a los medios culturales, la participación y el fortalecimiento de redes.

Se piensa este proceso de inclusión, tomando la perspectiva de Robert Castel, quien plantea como “desafiliación” a la debilidad de los soportes del individuo moderno; definiéndola como el proceso mediante el cual un individuo se encuentra disociado de las redes sociales y societales que permiten su protección de los imponderables de la vida (Castel, 1995).

Coincidimos con la posibilidad de movimiento y de transformación micropolítica que supone esta concepción de desafiliación, en tanto propone que en lugar de

38 Se transmite a modo de ejemplo, un poema colectivo producido en esa red momentánea. Ver anexo I

pensar la exclusión en términos de ruptura, inmovilidad y de estados de privación, es conveniente visualizar la posibilidad de movimientos y recorridos hacia zonas de vulnerabilidad.

Para el autor, estos espacios de vulnerabilidad están ligados al lugar ocupado por la persona en la división social del trabajo, su participación en las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección.

En este sentido, una participante del Espacio El Roble, decía: *“El taller para mí es parte ya de mi vida y de mi familia, es una familia aparte de la que yo tengo actual que son mis hijos, mi esposo y mis nietos. Los martes ya sé que me levanto, que voy al grupo, es una familia. Ya hace tres años y nueve meses que estoy en el grupo, que se ha formado este grupo, y bueno, me llevo re bien con todos, y entiendo a ellos, ellos me entienden a mí, y sé que hay veces que me pongo pesada en las jodas, soy muy de embromar a las personas, o decirle cosas pero, también nos ponemos, tampoco podemos estar muy serios porque es para mismo desahogarnos, para salir un poco de casa, de los problemas que tienes.”*

Luego agrega: *“Por ejemplo, hay personas que yo comento lo del grupo y eso, y si, mirá, otra persona me comentó, de dónde es. O mismo porque acá estamos por la Facultad de Psicología, ahí ya una cantidad nos conoce. Nos invitan, tenemos invitaciones de otro lugares también, para llamar, para que vengan a conocernos, o ir, el grupo se siente.”*

El espacio y encuentro con otra/os produce sentidos y posibilidades de producción. En términos de Castel, “es necesario contar con una instancia, una matriz o un zócalo sobre los cuales (...) pueda apoyarse, y que le otorgue dicha consistencia. Le es necesario disponer de una cierta superficie, ocupar un cierto espacio en la sociedad, para desarrollar la capacidad de ser un individuo.” (Castel y Haroche, 2003: 21)

Estas condiciones de consistencia, dentro del movimiento de inclusión, se podrían entender desde la participación, tomándola como “...el proceso mediante el cual los individuos toman parte en la toma de decisiones de instituciones, programas y ambientes que los afectan” (Sánchez, 1998). Cuando el autor se refiere a ambientes habla de un interjuego de interacciones sociales (Sánchez, 1998), donde se construyen diferentes significaciones. Para ello es que las comunidades a través del tiempo han desarrollado la posibilidad de “hacer pesar” sus voluntades en las tomas de decisiones. Es un proceso mediante el cual la comunidad se apropia del ambiente en el cual vive, trabaja, etc. para luego tener la potestad de intervenir en él y transformarlo. Y va más allá de la modificación del propio ambiente en el que se mueve esa comunidad. Además habilita un lugar donde la comunidad puede tomar parte sobre las decisiones que el Estado ha decidido tomar sobre los problemas que en ese ambiente se suscitan. Para ello el autor plantea que debe darse una Participación Inclusiva.

A continuación, se transcribe un fragmento de narrativa de una de las observaciones realizadas en el Espacio El Roble, que permiten visualizar esta dimensión de producción, apropiación y transformación:

“Marta dice que está bueno trabajar y sacar la revista porque hoy en día muchas personas están pasando cosas similares, y que cuando sale una revista la lleva al barrio, la comparte con las vecinas y luego las invita a venir a El Roble. Es importante la revista porque ahí hay cosas escritas por nosotras y entonces no estamos enfermos, porque si podemos escribir cosas desde el corazón, estamos sanos, no enfermos. Continúa comen-

tando que un día estaba en un pozo depresivo y agarró la revista y vio el dibujo de una de sus compañeras y enseguida cambió, y agarró un libro, la biblia y se puso a leer y orarle, porque ella le ora mucho.”

Sánchez (1998) privilegia el carácter de proceso de la participación, al que a su vez le adjudica el cariz de proceso formativo, en el cual todos los miembros van aprendiendo y formándose entre ellos, de forma dialógica. Por ello es colectiva y múltiple. Y es un proceso en constante construcción. Para lo cual cada uno de sus integrantes debe estar capacitado, haciendo mención al sentido de eficacia que los mismos deben poseer.

Una de las participantes del Espacio El Roble, cuando se le pregunta acerca de su participación responde: *“Pienso que yo participo... ayudo, me gusta escuchar a mis compañeros y a los muchachos y muchachas que vienen de acá de la Facultad y me gusta, pienso yo que les sirvo como ayuda o como participante, ¿no? Para seguir luchando y creando el grupo como el nombre que tiene, El Roble, ¿no? Somos parte de ese arbolito.”*

Otra de las participantes dice: *“Nosotros participamos sobre salud mental y eso, para ver si sacamos adelante a la gente esa... Porque dicen que somos locos, pero nosotros tenemos el otro, que decimos, seremos todos rayados, como dicen, pero locos no. Rayados estamos todos.”*

Se conecta la dimensión de participación, con el fortalecimiento de redes, en tanto se potencian y recrean los vínculos existentes. En tal sentido, se comparte con Dabas (1998), quien desarrolla una perspectiva basada en la reconstrucción y fortalecimiento de redes ya existentes y no la creación o construcción de ellas; se afirma que hay colectivos, redes y una organización social ya existentes antes de la intervención y que ésta viene a dar una perspectiva nueva, construida e inventada a partir de lo que ya está formado.

Se produce el fortalecimiento y también la ampliación de las redes sociales, es un punto importante para el desarrollo de la participación, ya que involucra a los propios integrantes a una dinámica de intercambio en función de la planificación y la toma de decisiones acerca de sus propias condiciones de vida. Esto, como proceso creativo colectivo, permite la interacción entre sujetos con similares condiciones de vida, sufrimientos compartidos, pero también potencia los recursos de cada quien que pueden estar puestos en juego en función de las distintas soluciones o respuestas ante los mismos problemas o dificultades.

Hay, en este posicionamiento, una perspectiva que re-significa los aprendizajes en las redes sociales y en los espacios de participación, ya que los integrantes pueden visualizar posibles soluciones a problemas comunes. De esta manera se acentúa el sentimiento de pertenencia a una comunidad o red social a la vez que surge un movimiento de transformación de las propias condiciones de vida. Se materializan así las transformaciones micropolíticas que se relacionan con la inclusión social y las posibilidades de incidencia real sobre los modos y condiciones de vida así como en los ámbitos de decisión de las políticas sociales.

Por otra parte, en relación a la dimensión del acceso a la información y los medios culturales, una participante del Espacio El Roble, transmite su vínculo con la lectura: *“Acá en el grupo, es el momento en que yo puedo desahogarme y ver cosas que no he*

entendido antes, que no puedo entender, entonces recién ahora me atrae más la lectura y escribir también.”

Cuando se le pregunta si ha variado el tiempo que le dedica a la lectura desde que participa en el espacio, contesta: *“Le dedico más porque me llama más la atención, porque gracias a los libros uno, si no puede salir del país o no tenés monetariamente cómo conocer otros lugares, los conoces por intermedio de los libros y las historias de otros países, de otros lugares.”*

Otra participante, cuando se le pregunta si siente que ha variado su acceso a la información, responde: *“... Nosotros nos informamos en... haciendo revistas, y en las revistas que hacemos nosotros se escribe, escrituras de nosotros, de historias, de cualquiera de nosotros, mismo del grupo está también ahí, hay dibujos que hacen compañeras que dibujan, que les gusta dibujar, para seguir avanzando, y hay varios lugares que nos conocen. Mismo hace poquitos días tuve que ir al BPS y ya me dijeron, justo la doctora que ya conoce el grupo El Roble, ya lo ha sentido, quiere decir que va creciendo.”*

Una mirada singular: espacio de niños/as y adolescentes.

El espacio de niños/as y adolescentes, merece una atención particular. Se toma como eje de intervención los principios que guían a la Convención de los Derechos del Niño, que oficia como marco legal regulatorio para la promulgación de la ley que decreta la aplicación del Código de la Niñez y la Adolescencia en nuestro país. La Convención tiene como fundamento a la Doctrina de la Protección Integral y al postulado de que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales, e imprime a los Estados parte el deber de la protección y promoción de los derechos del niño. Esta doctrina promueve una nueva perspectiva acerca de la conceptualización de la infancia declarando al niño como sujeto de derecho y promulgando su participación en asuntos de su propio interés.

La responsabilidad del Estado, se inscribe hacia la comunidad de adultos; incluyendo a actores que se vinculan directamente con niños/as. Para Efrón (2012), trabajar desde esta concepción, implica que las facultades del niño deben orientar y regular las responsabilidades de padres o miembros de la comunidad. “Es decir no se debe absolutizar ni descontextualizar la responsabilidad de los padres y de la comunidad en cuanto a su deber de proteger a los niños y proporcionarles una guía y dirección.” (p.22)

Es así que en los diferentes espacios de participación de niños/as y adolescentes llevados a cabo desde la propuesta del E.FI “Salud Mental y participación”, se han enfocado en la generación de ámbitos de escucha y consideración de la voz de sus participantes. Tomando en cuenta sus características y posibilidades.

Efrón (2012) plantea que escuchar a un niño requiere también tomar en cuenta la peculiaridad de su momento evolutivo. “El reconocimiento de esta peculiaridad es tomar en consideración los trabajos que se producen y que el mismo niño va produciendo en su subjetividad.” (p.23)

En cuanto a la dimensión de la participación, se pueden analizar diferentes aspectos trabajados. Uno de ellos se relaciona con que niños/as puedan nombrar el espa-

cio del cual participan. Los diferentes coordinadores, mayoritariamente estudiantes curriculares, han promovido la construcción colectiva del nombre del espacio como proceso desde los primeros encuentros. Aquí es importante mencionar el valor dado al nombramiento del espacio como lugar de referencia y pertenencia que intenta construir una identidad grupal y que oficia de red de inclusión, desde una perspectiva que toma en cuenta directamente lo propuesto por niños/as y adolescentes. Se observa el sentido del espacio para ellos/as en algunos nombres dados al Espacio, los cuales remiten a la diversión, los juegos, sentimientos de alegría y de disfrute: “Diverjuegos y colores” y su respectivo logotipo de identificación “lápiz de colores” en 2012, “Espacio abierto”, “Espacio divertido”, “Espacio grande” fueron otras denominaciones planteadas por niños/as participantes.

En relación a lo dicho anteriormente, también surge en registros de observaciones la apropiación del espacio en cuanto a lugar físico: “agarrar tambores, sentarse en el piso”.

Otro aspecto a mencionar, dentro de la participación, lo constituye promover y tomar en cuenta la real incidencia de los participantes en la toma de decisiones en cuanto a qué hacer y cómo hacerlo. Por ejemplo, algunas decisiones que conciernen a actividades, horarios, lugares y días de funcionamiento del grupo. Hay una clara intención, tanto por parte de la propuesta de E.F.I. así como de los coordinadores, de un constante involucramiento de niños/as y adolescentes en la planificación de las actividades a desarrollar como estrategia para fomentar el empoderamiento y ejercicios de derechos. Se considera fundamental la incidencia y la toma de decisiones en los colectivos que niños/as y adolescentes conforman, así como en la producción de sus propias condiciones de existencia, acorde a sus posibilidades.

También se observa en el relevamiento de material documental, la promoción de la participación de maestras y padres como referentes adultos de niños/as y adolescentes, en consultas sobre su perspectiva acerca del futuro socio-educativo por el mundo adulto. Esto se realiza a través de entrevistas, reuniones grupales o comunicaciones personalizadas. Es especialmente considerada la relevancia de la comunicación con las familias ya que éstas en su mayoría forman parte de sus grupos de pertenencia- referencia y redes de apoyo y contención.

La participación en la propuesta de E.F.I. “Salud mental y participación”, se acompaña directamente del trabajo en el fortalecimiento de redes. Es así que la comunicación y seguimiento con las familias se torna una estrategia fundamental de trabajo, así como la potenciación de los vínculos de confianza entre los participantes dentro de los grupos que se conforman. Hay una tarea también que concierne no sólo al fortalecimiento de las redes existentes sino también a la ampliación a lo que puede officar de nuevas redes de apoyo y contención, éste es uno de los motores de acción y fundamento de la conformación de los espacios y grupos que funcionan tanto en las escuelas de la zona así como en la Organización Social Unión Ibirapitá.

Algunos efectos del fortalecimiento y ampliación de redes, se pueden observar en las entrevistas realizadas a niños/as y adolescentes todos han contestado que han hablado o comentado de su participación en el espacio, todos lo han mencionado en su familia, dos de ellos también con compañeros o amigos de la escuela y uno con

amigos del barrio. Ante estos comentarios, las familias responden con aprobación, uno de los fundamentos mencionados es “así no pasábamos mucho en la calle”. Esto se relaciona con otra de las preguntas que refiere a los posibles cambios a partir de la participación en los espacios; donde uno asevera que no existieron cambios en su relacionamiento con otros, y dos niñas mencionan que sí. Responden que hubo cambios en su relacionamiento con amigos: “*me juntaba con amigos que peleaban... , ta de ellos me separé*” y otra dice que aprendió a “portarse bien”. De alguna manera, estas respuestas reflejan la percepción de un espacio de cuidado y cierta protección al grupo y sus integrantes. Se puede observar también una cierta valoración de lo colectivo al comentar que recomendarían a otros niños/as asistir al espacio y efectivamente al invitar a amigos/as y vecinos/as del barrio.

El acceso a la información y a los medios culturales se visualiza en diferentes aspectos. Tal vez haya uno que abarca a los demás y que es el concerniente a los derechos de niños/as, y dentro de ellos el derecho a la educación, aspecto trabajado directa e indirectamente en varios espacios conformados y también en el trabajo en las Escuelas. De él se desprende el derecho a la información, tema angular a tener en cuenta en los espacios de trabajo donde principalmente se ha brindado información a niños/as y adolescentes sobre recursos para la continuidad socioeducativa. Es así que se han pautado encuentros con referentes de programas estatales como lo es el Programa Aulas Comunitarias, en 2012; se han planificado visitas a Liceos de la zona y se ha favorecido la inclusión de las Maestras en su rol de referentes educativas.

Esta dimensión, también incluye el trabajo fundamentado en el acceso a nuevos aprendizajes, que posibilita obtener conocimientos e información novedosa en variados aspectos, por ejemplo saber y conocer propuestas educativas en U.T.U., acceder a ciertos conocimientos académicos, conocer libros. “Aprender a leer, a estudiar, a hacer divisiones”, menciona una niña participante en una entrevista.

Desde el punto de vista del acceso a medios de creación artística, durante estos años se han implementado constantemente diferentes espacios y talleres de música, de exploración de instrumentos, de creación de canciones y coreografías, lecturas compartidas, elaboración de collages colectivos. Todas estas actividades importantes para el desarrollo de la capacidad lúdica, creativa y recreativa de niños/as y adolescentes y que apuntan a mejorar la calidad de vida a través del ejercicio de sus derechos.

Por último, otra línea de trabajo relacionada al acceso a la información y a los medios culturales se vincula con el acceso a los medios de comunicación. En este caso se han explorado los medios culturales y recursos existentes en el barrio llegando a hacer visitas a la radio comunitaria y construyendo, en conjunto con otros actores comunitarios, la posibilidad de la creación en la radio comunitaria del barrio, de un programa radial llevado adelante por los propios niños/as y adolescentes en 2012.

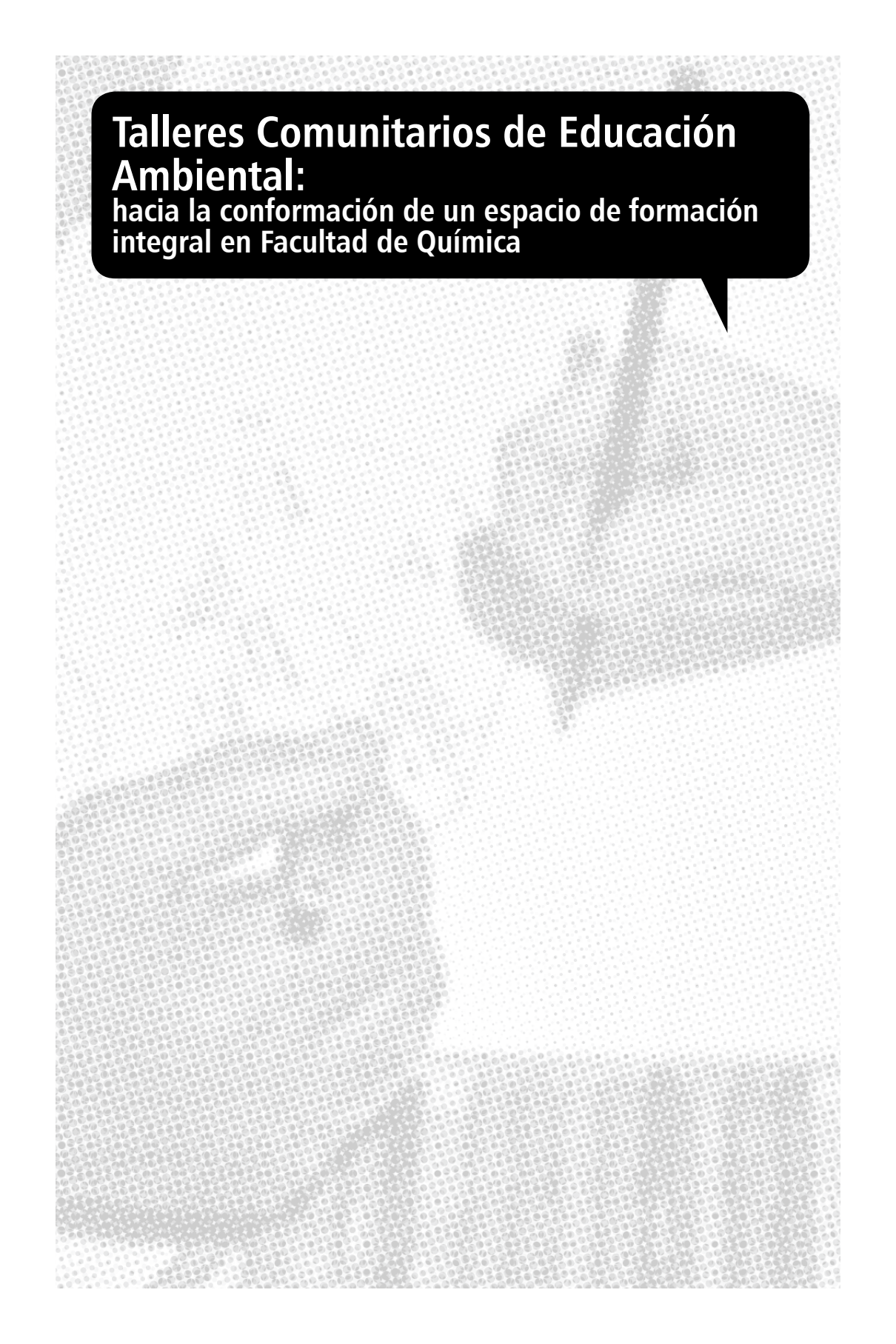
Márgenes y micropolítica

Los márgenes y las dimensiones micropolíticas, convienen para el encuentro con la diversidad y el despliegue de potencias. Guattari (1996) lo dice así: “La reconquista de un grado de autonomía creadora en un dominio particular, reclama otras con-

quistas, en otros dominios. Hay que forjar toda una catálisis de la recuperación de confianza de la humanidad en sí misma, paso a paso, y a veces a partir de los medios más minúsculos...” (p. 79). Es decir, la necesidad de generar espacios de convivencia, de solidaridad; al decir de Guattari (1996) de heterogénesis social, donde las personas devienen solidarias y cada vez más diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

- » ACOSTA, Sandra y BIANCHI, Delia. Programas Integrales: instrumentos para la transformación universitaria. En: Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Montevideo, Extensión Libros, Nordan, El Colectivo, 2009. [On line]. P. 125-136. Disponible en: <http://www.editorialelcolectivo.org/ed/images/banners/extenso1.pdf>
- » ARTEAGA, Nelson. Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Revista Sociológica* (23): 151-175, 2008.
- » Asamblea General de las Naciones Unidas. CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO: 1989. Nueva York.
- » Asamblea General de la República Oriental del Uruguay. CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA: 2004. Montevideo.
- » CARBALLEDA, Alfredo. La intervención. En: LA INTERVENCIÓN EN LO SOCIAL. EXCLUSIÓN E INTERVENCIÓN EN LOS NUEVOS ESCENARIOS SOCIALES. Buenos Aires: PAIDÓS, 2002.
- » CASTEL, Robert. De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Revista Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*. (21): 27-36, 1995. ISSN: 0214- 2686.
- » CASTEL, Robert. El orden psiquiátrico. Madrid: LA PIQUETA, 1986.
- » CASTEL, Robert. La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires: PAIDÓS. 1995.
- » DABAS, Elina. Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales. Buenos Aires: PAIDÓS, 1998.
- » DE LEÓN, Nelson et al. Acuerdo de trabajo para la intervención de servicios universitarios en el Programa Integral Metropolitano. Montevideo: Facultad de Psicología, UdelaR, 2012.
- » DE LEÓN, Nelson. Trabajo Final del Curso Teorías y prácticas de la comunidad. Doctorado en Salud Mental Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús, Bs. As. 2014.
- » DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? En su: MICHEL FOUCAULT FILÓSOFO. - - Barcelona: Gedisa, 1990. - - p. 159 – 160.
- » EFRÓN, R. Niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Del malestar al protagonismo y las vicisitudes del acompañar Editorial Académica Española, 2012.
- » FOUCAULT, Michel. Historia de la locura en la Época Clásica. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- » GUATTARI, Félix. Las tres ecologías. Valencia : PRE-TEXTOS, 1996.
- » KAPLÚN, Gabriel. La integralidad como movimiento instituyente en la Universidad. *Revista Intercambios* (1): 45- 51, 2013. ISSN 2301- 0118.
- » REMEDI, Gustavo. El apagón cultural y la música tropical uruguaya: Pailas, güiros y trompetas en el cuarto de atrás de la Atenas del Plata. [On line]. Consultado el 8 de mayo 2014. Disponible en http://eva.fhuuce.edu.uy/file.php/202/Remedi_Tropical_SLAPC_REV_LAST_.pdf
- » SÁNCHEZ, Euclides. Participación Comunitaria para la solución de problemas ambientales: un marco explicativo de su continuidad en el tiempo. En: Guevara, J., Landázuri, A., Terán, A. ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA AMBIENTAL EN AMÉRICA LATINA - - México: Instituto Mexicano de Investigaciones Psicosociales. Universidad Autónoma de Puebla. Universidad Nacional Autónoma de México, 1998. - - p. 97 - 114.
- » TOMMASSINO, Humberto y RODRÍGUEZ, Nicolás. Integralidad tensiones y desafíos. En: Cuadernos de Extensión N I Integralidad: tensiones y perspectivas. --Montevideo: CSEAM, UdelaR, 2011. -- p. 19, 42.

The background of the page is a light gray halftone dot pattern. Overlaid on this pattern are several faint, large-scale geometric shapes, including a large square and a large triangle, which are also rendered in a halftone style. In the top left corner, there is a black speech bubble containing white text.

Talleres Comunitarios de Educación Ambiental:
hacia la conformación de un espacio de formación integral en Facultad de Química

TALLERES COMUNITARIOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL: HACIA LA CONFORMACIÓN DE UN ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL EN FACULTAD DE QUÍMICA

Isabel Dol, Omar Fontes, Rocío Guevara, M. Rabinovich

Resumen

El presente artículo presenta la sistematización del trabajo realizado en el marco de los Talleres Comunitarios de Educación Ambiental impulsados por un grupo de docentes de Facultad de Química, durante los últimos seis años. Se trata de actividades de educación en medio ambiente que además de talleres participativos, incluyen recorridos y visitas en conjunto con la comunidad en Ciudad del Plata (San José) y Villa del Carmen (Durazno). Las mismas buscan la construcción compartida de conocimiento ambiental local a partir del encuentro, el intercambio de ideas y la reflexión crítica informada.

La sistematización se centró en el análisis de la relación comunidad – universidad en el marco de la extensión y de la problemática ambiental en el territorio. Se realizaron entrevistas a informantes calificados y un grupo focal de reflexión con la participación de vecinos, estudiantes y referentes institucionales que habían sido participantes de las diversas actividades. Esto se acompañó con reuniones periódicas de reflexión del equipo que desarrolló la sistematización.

Este trabajo permitió desarrollar reflexiones, aprendizajes y generó líneas de acción para nuevas actividades integrales que el grupo propone desarrollar a futuro para seguir en esta línea de trabajo.

Introducción

En Facultad de Química, algunos docentes solían recibir inquietudes de diversos actores sociales sobre medio ambiente. Esto llevó a que integrantes de la Unidad Académica de Gestión Tecnológica y del Curso Química Ambiental propusieran como medio de intervención, la realización de actividades de extensión sobre la temática. En el año 2007 comenzaron a implementar talleres de educación ambiental con la participación de docentes y estudiantes. Se propuso así intercambiar y construir conocimientos que fueran herramientas para la autogestión de las organizaciones sociales y que al mismo tiempo brindaran a los universitarios la oportunidad de acercarse a la problemática ambiental desde la perspectiva de los actores sociales. Esto en el entendido de que el abordaje de los problemas ambientales requiere de un trabajo integral desde múltiples perspectivas, contextualizado al territorio e interdisciplinario.

Hasta el momento se han realizado 11 talleres en los departamentos de San José y Durazno contando con la presencia de más de 300 participantes. Estos departamentos han sido escenario de cambios ambientales significativos a través del tiempo, en

la actividad económica, la distribución de la población, el territorio y los impulsos de conservación de áreas en protección. Teniendo esto presente la intervención consistió en la elaboración de agendas ambientales participativas y la reflexión colectiva sobre temas de interés para las comunidades. Las temáticas abordadas fueron la gestión local del agua dulce, residuos sólidos urbanos, eficiencia energética, calidad del aire, adopción de energías alternativas y áreas naturales protegidas.

El territorio

Las localidades de Ciudad del Plata (San José) y Villa del Carmen (Durazno) han sufrido fuertes cambios en dimensiones estructurales debido a modificaciones en los sistemas productivos, ambientales y sociales. Uno de los cambios importantes, se vincula con el ambiente, siendo una preocupación para los actores locales, quienes se interesan por comprender nuevos procesos y dinámicas que se están dando. Actualmente Uruguay se enfrenta al dilema del desarrollo sustentable, esto es el crecimiento económico en contraposición a la sustentabilidad ambiental. En las localidades referidas, se manifiesta claramente el impacto ambiental provocado por el modelo de desarrollo vigente.

Ciudad del Plata (San José)

El territorio donde se desarrolló la mayor parte de las actividades es Ciudad del Plata. A partir de la aprobación de la ley N° 18.052 (Legislativo, 2006), se delimita por el Río Santa Lucía, el Río de la Plata y el kilómetro 35 de la Ruta Nacional N° 1.

El Plan de Ordenamiento Territorial del Gobierno Departamental de San José (GOBIERNO DEPARTAMENTAL, setiembre 2012) establece ciclos territoriales que se dieron en la zona y que permiten entender algunos procesos de larga duración que hacen a la historia de la ciudad.

Los mismos se vinculan con fases del desarrollo regional y nacional. Según las antropólogas Beovide y Caporale (Beovide, y otros, 2013) la presencia humana prehistórica en esta área del país dejó importantes evidencias. El proceso colonial y el siglo XIX, dejaron hitos en el territorio que muestran los modos de apropiación del mismo; los más importantes se asocian al transporte de la producción agropecuaria hacia los saladeros de Montevideo.

Ciclo Posicionamiento Territorial Moderno (1920-1940)

Hechos fundamentales del ciclo fueron la construcción del puente giratorio de la Ruta 1 y la culminación de esta entre Montevideo y Colonia, lo que habilitó actividades económicas con vínculos con la capital y el Puerto de Montevideo. En otras áreas del territorio se generaron nuevas “prácticas modernas”, como la creación de balnearios (Playa Pascual) y las primeras urbanizaciones (Penino, Autódromo).

Ciclo de Formación, Conurbano Residencial e Industrial Metropolitano (1940-1980)

En estos años solo residían en la zona personas de modo disperso y al mismo tiempo se instalan grandes industrias (ISUSA, EFICE, BAO, PAYCUEROS). Con su localización se generan fuentes de trabajo que promueven la llegada de población a su entorno. A partir de esto se abren lotes para nuevos barrios (Delta del Tigre, Villa Rives, San Fernando y Santa Mónica). En otra área, en las primeras décadas del ciclo se consolidan las colonias agrícolas al oeste del territorio.

Ciclo de Reposicionamiento Territorial Múltiple (1980 a 2012)

A mediados de los años 80 se produce la consolidación de la ocupación residencial, con un crecimiento continuo. La población de Rincón de la Bolsa y sus vecindarios- tal como se denominaba a esta zona-, hacia 1985 se estimaba en 12.500 personas (Marsiglia, Agosto 2012). Actualmente, según cifras del último censo (INE, 2012), Ciudad del Plata cuenta con 31.146 habitantes, siendo la única región del país con crecimiento poblacional joven.

Este ciclo, signado por la apertura democrática generó un proceso de mejora de elementos para el desarrollo. Emergen diversas organizaciones barriales (comisiones de vecinos) y nuevos equipamientos urbanos locales como los centros CAIF y el MIDES. También se producen “cambios de escala” en las infraestructuras territoriales. Entre los más importantes se identifican los accesos a Montevideo, ampliación de la Ruta 1 y nuevo puente sobre el Río Santa Lucía. La creación de centros educativos, la central térmica de Punta del Tigre (UTE), el sistema de transporte colectivo metropolitano, la aplicación de un tercer nivel de gobierno creándose el municipio de Ciudad del Plata y la incorporación de este territorio al proyecto de área natural protegida de los bañados de Santa Lucía del SNAP.

Es de destacar que también existen otras actividades productivas de menor escala en la ciudad como explotación arenera, pesca artesanal, artesanía con junco, comercio y otras prestaciones de servicios.

Finalmente, algunos datos y elementos importantes de la ciudad permiten comprender las dinámicas en el territorio: más del 80% de la superficie está categorizada como rural; menos de un 30% está ocupado por fraccionamientos de naturaleza urbana; más de 20 empresas de porte grande y medio; cerca del 50% de la superficie municipal es de interés para la conservación ambiental nacional; 60% del área rural es natural. También es “zona ecológica” de interés municipal y cuenta con humedales protegidos. Al mismo tiempo persisten problemas como los riesgos de inundación en varios sectores; ausencia de saneamiento, etc.

Villa del Carmen (Durazno)

Se encuentra ubicada en el centro del departamento de Durazno, a 53 km de la ciudad capital (Durazno), comunicándose por la ruta 14 con la misma y con la segunda ciudad del departamento (Sarandí del Yí). Desde sus inicios la localidad se caracterizó por la plantación de viñedos, siendo ésta y fundamentalmente la Granja Faraut, el rubro históricamente generador de empleo en la zona. El cierre del emprendimiento marcó a la localidad, generando altos índices de desocupación. A partir de ese hecho

y otros cambios productivos la actividad económica de la localidad se diversificó, con nuevas actividades económicas como la forestación y la ganadería. Según el Censo de población del año 2011, cuenta con 2.692 habitantes y existen 1.142 viviendas (INE, 2012).

Villa del Carmen fue fundada el 10 de junio de 1874 en calidad de pueblo y re-denomina “Pueblo del Carmen” al núcleo de población conocido como “Carmen”, por la Ley 3.305 del 4 de julio de 1908. Recién el 29 de abril de 1975 con la Ley 14.363 se declaró como “Villa del Carmen”.

Antecedentes

Las actividades sistematizadas en el presente trabajo fueron llevadas adelante por dos grupos académicos de la Facultad de Química: la Unidad Académica de Gestión Tecnológica (GESTEC) y el Curso de Química Ambiental. Ambos tienen variados antecedentes en las temáticas y metodologías de trabajo utilizadas.

GESTEC ha participado de actividades de extensión en temas ambientales desde 1994, principalmente a través de proyectos tales como “Formación de Líderes Juveniles Ambientalistas”, “Campamento Experimental Sustentable” (en Parque Nacional de Santa Teresa, Rocha), “Formación de Jóvenes Emprendedores en Universidades para el Fortalecimiento de la vinculación con el Sector Productivo y Tecnológico”, entre otros.

Por su parte, el Curso de Química Ambiental se dicta desde el año 2003, bajo la coordinación del Departamento Estrella Campos. Es semestral y obligatorio para las carreras Químico opción Agroquímico y opcional para el resto de las carreras; también lo cursan estudiantes de otros centros universitarios. Se estructura de forma interdisciplinaria involucrando a las siguientes disciplinas: química inorgánica, orgánica, analítica, microbiología, fisicoquímica, radioquímica, toxicología, minería y ciencias sociales. Es dictado por docentes de diferentes cátedras e invitados externos. Cada año se toma un tema central como eje a desarrollar, en función de la realidad nacional e internacional. Consta de 16 semanas. Durante las primeras 9 se dictan clases teóricas; de la semana 10 a la 16 se realizan actividades de carácter práctico, seminarios, salidas de campo, vistas a fábricas, y desde 2007 se incluyeron las prácticas en la comunidad con el inicio de los talleres de educación ambiental.

Fecha	Descripción	Énfasis	Contrapartes	
2007	Talleres y Realización de la Agenda Ambiental Local. ONG 's, Villa del Carmen, (Durazno). Escuela Villa Rives, Ciudad del Plata (San José).	Agenda ambiental local	ONG 's Koplring Uruguay. CSEAM financia Programa Actividades en el Medio	Asombro y novelaría de los estudiantes al trabajar con la comunidad.
2008	Talleres en Ciudad del Plata basados en la Agenda Ambiental Local. Residuos sólidos urbanos "Generación y gestión" "Agua: usos en Ciudad del Plata." Recorrida Salida de campo a "Reserva Penino."		ISUSA, Escuela 88 (San José)	
2009	Talleres en Ciudad del Plata. "Calidad de aire", "Ahorrando con energía." Realización de Colector Solar en Escuela Villa Rives. Charla: "Ahorrando con Energía", a niños de 5to. y 6to. año de Escuela de Villa Rives.	Educación ambiental en instituciones educativas	ISUSA, Escuela 88 (San José)	Preparación de los estudiantes para el trabajo en la comunidad en el aula con dinámica de grupo.
2010	Visita y encuentros con la comunidad: A cooperativa de junqueros, a los humedales de Santa Lucía y a una empresa local (ISUSA), sobre "Eficiencia en el uso del agua".	Inter- relaciones locales: producción, ambiente y comunidad. Interés de la comunidad por áreas protegidas	Cooperativa Junqueros, ISUSA, Junta Local, SNAP, ONG Aves del Uruguay.	
2011	Talleres sobre energía: "Eficiencia, energías alternativas y realización de colectores solares" con estudiantes del Liceo Playa Pascual. Taller con Estudiantes de UTU en forma conjunta con otras instituciones sobre áreas protegidas, incluyendo recorrida por reserva de áreas protegidas y la participación de la ONG Aves del Uruguay. Visita a Planta "Puntas del Tigre" de UTE y Parque eólico de Kentilux. Charla: Eficiencia Energética a docentes y alumnos de la Escuela Técnica Alfredo Zitarrosa (Ciudad del Plata). Proyecto estudiantil de medición y mejora de consumo eléctrico en hogares de los alumnos de la Escuela.	Educación ambiental en instituciones educativas	Dirección de Liceo Playa Pascual, UTU Ciudad del Plata, UTE, ISUSA SNAP, ONG Aves del Uruguay.	Se incorpora además la presencia de un asistente social con información relevante de la comunidad en el aula.
2012	Varias actividades relacionadas con: Residuos sólidos: UTU Ciudad del Plata. Eficiencia energética: Liceo Playa Pascual, Ciudad del Plata Áreas protegidas: UTU Ciudad del Plata Puertos de aguas profundas en La Paloma, Rocha	Educación ambiental en instituciones educativas y actores sociales	UTU Ciudad del Plata, Liceo Playa Pascual, SNAP, Alcalde de Rocha, ONG 's locales	

Construcción de la sistematización

Se partió de acordar qué se entiende por sistematización: "...el concepto de 'sistematización' denota algo dinámico y subjetivo: una acción o intervención nuestra tendiente a identificar esta estructuración preexistente, a atar cabos sueltos entre

elementos cuyas articulaciones no se manifiestan a simple vista” (...) “La conceptualización realmente debe surgir de la interpretación de los procesos vividos, es decir de la praxis, concebida como ‘práctica reflexionada’” (Coppens & Van de Velde, 2005). En este sentido, se propuso la recuperación de las prácticas desarrolladas para reflexionar sobre las mismas e interpretarlas.

La sistematización contribuye a la experienciación (interiorización de los aprendizajes significativos que resultan de la vivencia colectiva) y también a la concienciación (construcción de la propia conciencia). Es también un proceso de construcción de aprendizajes: “tiene un potencial enorme como ejercicio teórico-práctico de interpretación y transformación de la realidad, como proceso constructor de pensamiento, de identidad y de sentido, como factor de unidad y de edificación de propuestas alternativas, como aporte a la renovación de la teoría y la práctica de los procesos educativos y organizativos.” (Coppens & Van de Velde, 2005)

En este marco, se definió también para qué sistematizar coincidiendo con Jara cuando afirma que lo hacemos para aprender críticamente de las experiencias y así poder mejorar las prácticas, compartir los aprendizajes con otros y enriquecer la teoría. Según dicho autor, para lograr lo anterior: “La sistematización de experiencias, de la manera que se haga, siempre tendrá que poner acento en la interpretación crítica del proceso vivido.” (Jara, 2001)

Por último, entendemos la sistematización como un proceso colectivo que implica desafíos. Según Ghiso, en las propuestas de sistematización es necesario: “... reconocer, recuperar y expresar lo que se conoce del hacer, implica exigencias, asumir retos y agenciar procesos de elaboración, reelaboración y concertación de textos y significados entre quienes realizaron la experiencia.” (Ghiso, 2011)

Las experiencias sistematizadas se enmarcan dentro de lo que se ha llamado educación ambiental o educación para el desarrollo sostenible según la cual se entiende: “... una educación que promueva la formación de individuos y grupos sociales con conocimientos, habilidades, sentimientos, valores y conductas favorables para la construcción de un nuevo paradigma social caracterizado por pautas de convivencia social y con la naturaleza que conduzcan a la sustentabilidad política económica y ecológica” (SEMARNAT, 2006). Según Caride y Meira (2000) deberá ser también una práctica social crítica que cuestione las relaciones sociales, ambientales y educativas con la finalidad de transformarlas. El papel transformador de la educación ambiental ha estado presente en las experiencias sistematizadas ya que se trata de promover la reflexión informada y el cuestionamiento orientado a la búsqueda de alternativas sustentables de acción.

La educación ambiental está en la base del desarrollo sustentable y es una herramienta para formar ciudadanos con capacidad crítica, responsables, comprometidos y activos que impulsarán acciones orientadas hacia el logro de un desarrollo sustentable en su comunidad. Según Paulo Freire (Martínez, J., 2003): “No pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar”. Esto se contrapone a la “educación bancaria”: “La educación (que) se torna un acto de depositar, en que los educandos

son depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.”

La propuesta se planteó desde su inicio, en esta línea de pensamiento, no la transmisión de conocimientos, sino el intercambio de saberes entre universitarios y comunidades locales. Se orientó por un doble objetivo: por un lado, apoyar a una comunidad local con elementos útiles para la gestión de sus propios problemas ambientales y por otro, brindar a los futuros profesionales de la química, herramientas útiles para interpretar, conocer y sobre todo respetar el saber de la comunidad. Si bien este enfoque es adecuado a todos los ámbitos educativos, es especialmente necesario en temas ambientales los cuales suelen estar esencialmente ligados a un territorio y/o comunidad y su problemática específica, donde se hace esencia el intercambio de conocimientos y sensibilidades.

Basado en lo anterior, la sistematización fue abordada desde una perspectiva amplia que permitiera contemplar la perspectiva de todos los actores involucrados. Surgió así un eje central alrededor del cual reflexionar: la relación comunidad – universidad. Esta relación está en el fondo de todas las actividades de extensión universitaria pero en el presente trabajo se aborda para el caso de la temática ambiental, con sus características particulares. En el contexto actual de aumento de la conflictividad ambiental en nuestro país, esto adquiere especial relevancia ya que posiblemente la universidad esté cada vez más, llamada a participar desde la extensión sobre problemáticas ambientales.

Objetivos y ejes de la sistematización

El trabajo se centró en conocer la relación comunidad – universidad en el marco de actividades de extensión y en el ámbito de la problemática ambiental en el territorio. El objetivo fue sistematizar el conocimiento sobre la práctica de los talleres de educación ambiental, generado a través de la reflexión crítica de los actores involucrados.

La estrategia metodológica desarrollada fue la siguiente:

- Consulta de opinión, mediante entrevistas sobre los principales aspectos de la experiencia, a participantes de las actividades realizadas en Ciudad del Plata.
- Reflexión en profundidad problematizando la experiencia en un grupo focal de discusión con la participación de participantes seleccionados.
- Reuniones de análisis de los resultados de las actividades de sistematización.
- Evaluación de los posibles aportes de la experiencia a la futura conformación de un Espacio de Formación Integral (EFI) sobre medio ambiente, en la Facultad de Química.

Para las entrevistas a informantes calificados se seleccionaron personas representativas de su área de actuación, siendo los criterios principales la representatividad y el grado de influencia sobre el problema. Se utilizó una guía de preguntas abiertas.

También se realizó un grupo de discusión con participantes claves seleccionados. En el mismo se profundizó en la reflexión compartida sobre aspectos centrales de la experiencia. Se realizaron paralelamente reuniones del equipo de proyecto para el procesamiento de la información y el avance de las actividades de sistematización.

Análisis crítico de la experiencia

La estrategia definida fue consultar a tres poblaciones de participantes de las experiencias sistematizadas: estudiantes del Curso de Química Ambiental, vecinos y referentes organizacionales o institucionales. El relevamiento de los datos se llevó a cabo en Ciudad del Plata, dado que la mayoría de las actividades se realizaron allí.

Discusión grupal

En el grupo de discusión se reflexionó sobre las vivencias de los participantes en los talleres de educación ambiental en Ciudad del Plata. En el mismo participaron 6 referentes de instituciones que han sido parte de las actividades desde su inicio. Se identificaron aspectos netamente positivos como el aporte que ha realizado la experiencia para una mejor identificación y apropiación de ecosistemas locales. También se destacó como positivo la aplicación práctica de conceptos teóricos. Esto es especialmente valorado por los representantes de centros de estudios, como una forma de apoyo a los temas dictados de forma teórica por los docentes. Asimismo se destacó la importancia de la adquisición de conocimientos aplicables a la vida cotidiana citándose el ejemplo de la fabricación de un colector solar en el hogar de uno de los asistentes a partir de la elaboración de uno de forma colectiva en uno de los talleres. El intercambio de información fue valorado como un insumo positivo para la toma de decisiones informada por parte de los vecinos. También se valoró que la metodología de trabajo en la experiencia permitió “aprender haciendo a una generación que aprende de otra manera” y una “opción para alumnos con dificultades con el aprendizaje tradicional”, esto en referencia principalmente a adolescentes y niños.

También se valoró la experiencia como un impulso externo que dinamiza actividades a la interna de los centros de estudio. Por último los participantes manifestaron que en todos los casos se trató de actividades accesibles a todos los participantes, así como manifestaron “sentirse cómodos”.

Como aspectos negativos o a mejorar en el futuro se manifestó la devolución a la comunidad sobre resultados; esto se nombró como una característica en general de las actividades de la universidad en la localidad donde se manifestó que es frecuente la presencia de tesis e investigadores que solicitan datos a los vecinos y luego no informan los resultados de las investigaciones realizadas. Específicamente sobre la experiencia se nombró la baja participación en algunas instancias y también la falta de continuidad en el largo plazo, luego de la realización de la actividad puntual.

Al ser consultados sobre propuestas para la mejora de la experiencia a futuro, los participantes hicieron valiosos aportes. Se propone incorporar nuevas escuelas de la zona a la experiencia. También asignar recursos no sólo a los talleres sino también a su continuidad y fortalecer la comunicación, difusión, seguimiento. Asimismo, se propo-

ne promover la participación y la intervención a través de actividades específicas tales como participar desde dentro en actividades típicas o relevantes para la comunidad, mejorar la convocatoria (por ej.: difundir beneficios que obtendrán los participantes), convocar a referentes de la zona y también convocar a individuos previamente motivados por el tema.

Estudiantes

Se realizaron entrevistas a ex estudiantes egresados del Curso de Química Ambiental que participaron en prácticas en la comunidad; existió dificultad en contactarlos ya que no se disponía de una base de datos que contuviera datos de contacto como correo electrónico o teléfono. Se envió a todos los estudiantes ubicados y se obtuvieron 8 respuestas: 3 participantes en 2007 en taller abierto en San José, 1 participante en 2007 en taller abierto en Durazno, 3 participantes en 2012 en taller con estudiantes en UTU San José, 1 participante en 2011 en taller en liceo, en San José. Es de destacar que todos son profesionales egresados, se desempeñan o han desempeñado en el área ambiental y recordaban los talleres como una experiencia enriquecedora.

Como aspectos positivos, se nombró el alto grado de interés que mostraba la gente por los temas tratados en los talleres. También destacaron que en los mismos las personas pudieron opinar con conocimiento, algunos manifestaron: “conocimos el temor y el desconocimiento de la gente; principalmente por influencia de los medios de comunicación”, “no hay otros talleres al alcance de la gente”, “se siente bien poder ayudar a los demás no solo acercándoles la ciencia sino también respondiendo inquietudes de otros tipos, por ejemplo, me pasó que los chicos me preguntaban acerca de las carreras que podían hacer en la facultad.”

Un ex alumno recuerda: “la gente creía que tenía lluvia ácida en su barrio y no era así, los productos químicos que se usaban sí podían por ejemplo corroer el metal de las ventanas pero no provocar lluvia ácida, la gente no sabe y se asusta, creen que es una cosa y no es, ven las cosas como graves y no son. También pasa que piensan que la solución no está o no existe”. Otros resaltaron la experiencia de la interacción “el entusiasmo de los niños de la UTU de Ciudad del Plata y el interés que demostraron frente a la problemática ambiental. Durante la jornada recolectamos residuos en el patio de la UTU y los clasificamos, aprendieron la diferencia entre los diferentes tipos de residuos y tomaron conciencia del daño que les podía provocar tanto a su salud como al medio ambiente dicha contaminación”.

También se hicieron puntualizaciones desde la esfera personal. Algunos destacaron el valor de la experiencia en sí puntualizando que fue la única experiencia de este tipo que realizaron en su formación de grado “diferente al resto de las experiencias prácticas que tuve en cursos posteriores”. También se mencionó: “enfrentarme a personas que no conocía y transmitirles mis conocimientos por primera vez suma mucho en la formación integral de un profesional.” Se destacó la experiencia de interaccionar con chicos, “noté que no solo ellos aprendieron y sacaron cosas positivas,

sino también nosotros que a veces se nos olvidan muchas cosas que pasan a nuestro alrededor.”

Al ser consultados sobre aspectos negativos o a mejorar, se destacó la continuidad: “al ser un solo taller no hay posibilidad de seguir y profundizar en el tema”, “tengo idea que después de ese día no hubo ningún tipo de feed-back con la comunidad”. También se hizo referencia a las temáticas abordadas: “el tema de las pilas que tratamos era jodido porque le explicabas todo a la gente y luego le tenías que decir que no hay una solución al problema, pero eso es algo que va más allá de la Facultad de Química. Hoy en día tratar el tema de la minería en este tipo de talleres sería bueno.”

En cuanto a propuestas para la mejora, se propuso la realización de dos talleres con tiempo entre uno y otro, “para que sea más útil para la comunidad para poder hacerles una devolución mejor en el segundo encuentro a partir de las temáticas de su interés que surgen en el primero.” También se propone extender este tipo de experiencia: “todos los que estudiamos en química deberíamos realizar este tipo de talleres y esta materia que da una buena puesta a punto de la responsabilidad y los problemas ambientales que existen”. Otro estudiante planteó: “considero que una materia como ésta debería ser obligatoria para todas las carreras, ya que la problemática ambiental no solo es tema de debate para el químico en medio ambiente.”

Vecinos

Se realizaron entrevistas a vecinos de Ciudad del Plata que participaron en los talleres ambientales desde el año 2007 a 2012. En diferentes encuentros en los hogares de los vecinos se conoció la opinión de los mismos acerca de la experiencia vivida en los talleres ambientales. Se consultó a 3 vecinos participantes de los talleres sobre pilas y residuos en Ciudad del Plata; 4 vecinos participantes en talleres sobre colectores solares y calidad de aire; 1 vecino que participó en un taller sobre residuos. Todos residen en el barrio Villa Rives de Ciudad del Plata.

Como positivo, se destacó el buen intercambio (conocimiento y diálogo) con “la gente de la universidad” y se reconoció que docentes y alumnos demostraron “ganas de enseñar y aportar soluciones a problemas de la comunidad.” Especialmente se nombró a los trabajos grupales: “muy positivos, permitían escuchar, opinar y crear conclusiones conjuntas”. También se destacó que “personas con poco conocimiento ambiental tienen la oportunidad de aprender y mejorar” en un “lindo espacio para conocer a otras personas que trabajan en otras áreas de interés.”

Se mencionó que “las personas concurrían con conceptos ambientales equivocados y en el taller se explicaba porque no se daban ciertos fenómenos en la comunidad (por ej.: lluvia ácida de industrias)”. También se evaluó como positiva la participación de empresas, la intendencia y la universidad trabajando juntas por temas de la zona. Se destacó que los talleres sirvieron para que “la universidad traiga a la intendencia y a las empresas a la comunidad.” Se nombró que se producen instancias que “abren la cabeza” y “permiten ver la cosa más clara en temas ambientales”, “los talleres permiten entender temas que muchas veces pasan por arriba del conocimiento de los vecinos.” Asimismo se destacó también en sí mismo como un espacio de encuentro:

“lindo espacio comunitario para expresar ideas, problemáticas y sumarse a iniciativas” y en el cual jóvenes liceales se encuentran con universitarios: “para la comunidad es clave, un nuevo espacio de capacitación y oportunidad para que los jóvenes visualicen los resultados de estudiar”.

Como aspectos negativos o a mejorar, se nombró la poca participación de vecinos en algunos talleres, en algunos temas que no motivaron. También se hace referencia a la continuidad, “no se realizaron devoluciones, sensación de que quedó todo en un cajón”; también que se realizaron “pocos talleres”. En otros aspectos se nombró la falta de folletería “para llevarse para la casa y leer tranquilo”. En cuanto a los contenidos, se nombró que algunos temas “no se bajaron a la dinámica diaria de los vecinos”. También la escasa participación de las personas que toman decisiones en temas ambientales de la zona.

Como propuestas, se mencionó extender los trabajos grupales con los estudiantes para dar continuidad al vínculo. Se propuso incluir nuevos temas como los vinculados al cuidado del ambiente en el hogar (residuos, energía), también otros temas con el enfoque de la química (efectos de las drogas) y “química básica para vecinos”, por ejemplo, realizar productos que los vecinos puedan aplicar en su casa (detergente, mata yuyos, etc.). También enseñar en los talleres sobre el “mal uso” de los productos químicos en el hogar; así como las consecuencias de no usar los equipos de protección o seguridad; otro vecino propuso: “hay que enseñar en los talleres, cómo sacar muestras, registrar problemas y conocer a dónde hay que ir para que se solucione.” En cuanto al desarrollo de los talleres se propuso hacer énfasis en actividades prácticas: “tiene que tener siempre algo práctico para hacer; así la gente se va motivada para hacerlo en la casa...”, “ los temas de los talleres tienen que vincularse con lo que pasa en el hogar”, “la gente que le gusta el medio ambiente, no solo quiere sentarse a escuchar, le gusta ensuciarse las manos”. También se propuso promover la participación, por ejemplo yendo a las reuniones de organizaciones de la ciudad para invitar a los talleres, también identificar a los referentes de los vecinos en cada barrio y brindarle folletos, afiches y material para que inviten a personas nuevas. Asimismo, se propuso la creación de un curso local de “gestor ambiental” para que se reconozca a las personas que trabajan por el medio ambiente en la ciudad.

Como primeras reflexiones, surge que la recolección de información resultó enriquecedora, tanto por la consulta con los participantes de la experiencia como por las reuniones de reflexión del equipo de trabajo.

Como es posible advertir en las diversas instancias emergen ideas y propuestas que retomamos para reflexionar alrededor del eje central definido, la relación universidad – comunidad en el área ambiental.

Un primer tema que surge es la cuestión de la carga que trae la palabra “universidad” en la sociedad; surge la imagen de que los universitarios vienen a “extraer” de la comunidad (conocimiento, experiencia, muestras, etc.) pero luego no devuelven (resultados). Si bien en el caso de las experiencias aquí sistematizadas no se trataba de una investigación u otra actividad que fuera a tener resultados específicos, sino que se trataba de actividades de encuentro e intercambio de informaciones, igualmente debe llevar esa carga ya que los vecinos lo asocian con la “universidad” en general.

Sin embargo, los vecinos también reconocen a la “universidad” como un interlocutor válido, con la capacidad de convocar a otros actores sociales (intendencia, empresas, políticos), hacerlos presente en la localidad y generar instancias de búsqueda colectiva de soluciones para los problemas existentes.

En cuanto a las relaciones interpersonales entre los universitarios y los demás participantes, de los comentarios se desprende que éste es un punto significativo a tomar en cuenta. En la experiencia, todos los consultados manifestaron haberse sentido cómodos e incluidos en las actividades. Los vecinos destacan como positivo el haber podido comprender los conceptos manejados y participar activamente en las actividades propuestas. Por su parte, los estudiantes también rescatan el valor de haber podido relacionarse con los habitantes de la localidad. Los ex-estudiantes consultados, ahora egresados, en el ejercicio de su profesión (la mayoría en el área de medio ambiente) valoran la experiencia de haber conocido la perspectiva de los actores locales (y sus implicaciones) ante los problemas ambientales. Sin embargo, es de destacar que los estudiantes consultados plantean una visión propia de quiénes van a enseñar o a aclarar conceptos a la comunidad. Es de destacar que durante todo el trabajo con los estudiantes el equipo de docentes de proyectos transmitió la idea del intercambio y la construcción compartida de conocimiento. Sin embargo esto parece chocarse con la cultura universitaria dominante que va en sentido contrario, siendo claramente un aspecto a seguir profundizando a futuro.

En relación a las propuestas de mejora para la experiencia, podemos conocer las expectativas de los actores sociales. Se advierte la amplia gama de pedidos por parte de los vecinos sobre temáticas que podrían ser incluidas en la experiencia; muchas de ellas trascienden a la Facultad de Química. También se le exige continuar o mantener el seguimiento de los problemas ambientales tratados, lo cual claramente no es función de la universidad sino de los propios actores locales. Por su parte, los estudiantes también manifiestan haberse sentido “en deuda con los vecinos por no haberlos apoyado lo suficiente”, aunque los objetivos previamente establecidos de los talleres fueron cabalmente cumplidos. Seguramente el tema de hasta qué punto la universidad puede y debe intervenir en la gestión de los problemas ambientales locales, es para reflexionar en un contexto de cambios y conflictividad ambiental a nivel nacional. Asimismo trae a la luz el tema de la intervención social desde el extensionismo.

En cuanto a la metodología de trabajo en el desarrollo de la experiencia (talleres participativos y actividades prácticas), fueron confirmados como exitosos por parte de los consultados. Especialmente las actividades prácticas son una buena herramienta para el desarrollo de la extensión en el área ambiental.

Aprendizajes

En cuanto al proceso de sistematización fueron surgiendo diversos aspectos que se transformaron en aprendizajes. Desde el punto de vista operativo, durante el proceso se hizo evidente de que no disponíamos de toda la información que creíamos tener, el trabajo de recuperación de contactos personales y registros fue engorroso. En este sentido el aprendizaje tuvo la importancia de mantener y asegurar la dispo-

nibilidad de registros y documentos. Por otro lado, el modelo metodológico elegido y desarrollado, funcionó según lo esperado, permitiendo obtener información relevante para reflexionar sobre el tema elegido. También el proceso de sistematización permitió poner a prueba la integración interdisciplinaria del equipo, ya que tuvimos que intercambiar y sintetizar ideas provenientes desde diversas formaciones disciplinarias.

En cuanto a la experiencia de extensión en sí misma, el proceso de sistematización brindó aportes significativos. En primer lugar, fue enriquecedor retomar contacto con ex participantes, principalmente con los estudiantes que son quienes más rotan (con muchos vecinos se mantiene un contacto frecuente). Fue un gran aporte su visión de la experiencia luego de varios años, ya siendo hoy egresados en el desempeño de su profesión, reafirmando la necesidad de continuar formando a los estudiantes del área química en medio ambiente y en prácticas que le permitan estar en contacto con la comunidad para una adecuada comprensión de los problemas ambientales. También fue una experiencia significativa convocar a vecinos y representantes de organizaciones participantes para reflexionar sobre el camino recorrido. Pudimos comprobar que se trata de una instancia enriquecedora ya que surgieron variadas propuestas de mejora, profundización y ampliación de la experiencia por parte de los convocados. Esto demostró el interés y motivación por continuar la experiencia en el futuro, sobre todo por parte de representantes institucionales, al mismo tiempo que reafirmó la vigencia de la necesidad de acceder a información ambiental que perciben los ciudadanos.

Otra instancia fructífera fue la realización de reuniones periódicas del equipo durante el proceso de sistematización. Usualmente éste se reunía al inicio de año para planificar y cuando era posible, a fin de año para evaluar las actividades. Las reuniones más frecuentes dieron la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas realizadas y sobre todo cuestionar cómo seguir a futuro.

Desafíos e interrogantes

Desde la extensión, algunas interrogantes que se abren se relacionan con la estructura y también con los contenidos de la experiencia. En cuanto a la estructura surge la posibilidad de seguir con actividades que si bien se relacionan entre sí, son unitarias y puntuales (taller, actividad práctica, recorrida, etc.) o cambiar hacia una estructura de continuidad de las actividades. Esto último surge de las opiniones recibidas y refiere a realizar por ej.: series de talleres sobre un mismo tema, cursos de formación teórico – práctica para vecinos, etc.

También surgen interrogantes sobre la estrategia a seguir, existen propuestas de integrar la actividad a otras realizadas por otros actores (clubes de ciencias, actividades de ONG o instituciones locales, etc.), también surge la posibilidad de mantener la autonomía (o aislamiento) de las actividades.

Asimismo surge el cuestionamiento sobre el público objetivo de cada experiencia, lo que ha variado a través de los años; ahora existe el cuestionamiento sobre si trabajar con estudiantes (de escuela, liceo o UTU), o con un público amplio (ej.: talleres

abiertos a vecinos) o con representantes de instituciones locales. Asimismo se plantea como interrogante la ampliación de la propuesta a nuevos territorios o el mantenimiento en la misma comunidad local.

En cuanto a los contenidos, surgen algunas certezas tales como los beneficios de los trabajos prácticos y las actividades participativas. También algunos cuestionamientos como las diversas opciones de temáticas a abordar, que en el área ambiental son variadas.

Desde la docencia, los estudiantes y los docentes participantes de la experiencia manifiestan el valor de la experiencia en la formación profesional. Se evidencia como un desafío seguir trabajando en el proceso de la curriculización de estas actividades en las carreras de la Facultad de Química. Es necesario integrar estas prácticas innovadoras en un centro universitario donde en general se consideran los aspectos sociales como ajenos y donde hay pocas prácticas interdisciplinarias de este tipo.

Desde la investigación, la experiencia desde un inicio fue planteada como una actividad de extensión, de docencia, pero también de investigación educativa. El desarrollo de nuevas metodologías de trabajo con la comunidad desde la universidad fue siempre el objetivo central de la experiencia así como también eje central del trabajo de sistematización. Esta primera publicación es un primer paso para consolidar ese camino. Asimismo, se abren nuevas posibilidades como la de integrar pasantes de final de carrera a la experiencia o tesis de la área de medio ambiente o del área de educación.

Finalmente, se abre el desafío de continuar y potenciar esta experiencia integradora. Un camino posible es la conformación de un espacio de formación integral en medio ambiente en la Facultad de Química. Ese nuevo espacio permitirá poner a dialogar diversos enfoques que actualmente se encuentran fragmentados en la formación de los estudiantes.



BIBLIOGRAFÍA

- » BEOVIDE, Ana; BEOVIDE, Laura y CAPORALE, Marcela. 2013. Ordenamiento, Patrimonio Cultural y Arqueología. Ciudad del Plata- San José: s.n., 2013.
- » CARIDE, J y MEIRA, P. 2000. La Educación Ambiental como Estrategia y Prácticas: Señas de Identidad y Perfiles Históricos. Educación Ambiental y Desarrollo Humano. Cap. 5. Madrid: Ariel Educación, 2000.
- » GOBIERNO DEPARTAMENTAL, DE SAN JOSÉ. Setiembre, 2012. Plan Local de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible de Ciudad del Plata y su área de Influencia-Posicionamiento Inicial y Pistas Estratégicas-. San José: s.n., Setiembre, 2012.
- » INE. 2012. Instituto Nacional de Estadística. [En línea] 2012. [Citado el: 14 de 2 de 2014.] www.ine.gub.uy.
- » LEGISLATIVO, Poder. 2006. Parlamento del Uruguay. [En línea] 31 de Octubre de 2006. [Citado el: 14 de Febrero de 2014.] www.parlamento.gub.uy.
- » MARSIGLIA, Javier. Agosto 2012. Problemática Social y el Desarrollo Local de Ciudad del Plata en el Marco de la Elaboración del Plan de Ordenamiento Territorial. Ciudad del Plata: s.n., Agosto 2012.
- » SEMARNAT. 2006. Estrategia Nacional de Educación Ambiental y para la Sustentabilidad en México. México D.F.: SEMARNAT, 2006. www.extension.edu.uy. [En línea]
- » MARTÍNEZ, J (2003). "La pedagogía liberadora del brasileño Paulo Freire y el hipertexto". Hispania 86.1. 9-16
- » GHISO, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, Desicio, 3 - 8.
- » JARA, O. (2001). DILEMAS Y DESAFÍOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. Seminario ASOCAM (págs. 1-8). Cochabamba: CEP - Publicaciones Alforja.

ANEXO PROYECTO: "EXPERIENCIAS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON DESARROLLO EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL".

Te amo me da vergüenza
Yo lo amo pero me da vergüenza
Todos tenemos derecho a amar y ser amados
Descubrir un mundo nuevo contigo
La lluvia cae en el párpado de la mañana
Un amor prohibido
Un amor amarillo
El viento sopla en mis oídos
El suave tintineo
un corazón destrozado.
No seas tan triste
mis lágrimas de diamantes para tus ojos de amatista
Danzar la vida
Mis lágrimas se cristalizan al ver tus manos
blancas acariciándome
Mirando la ventana viendo tantos árboles
juntos vuelven hacia mí
No tengo nada que contar
Me gustó todo
no tengo nada que contar
lindas reflexiones
con amor
serenidad mi corazón está
Mis hijos me esperan
Como la luna acuna un niño quisiera
que esta noche mi amor tú me acunarás
a mí
beso desolado.
Margen psi

Oficio

el que

llega no

que llega

el oficio

aquel
 que se guarda
 en los cajones
judiciales
 de
 el oficio Psi
 de pensar

ese
 Oficio
 que no llega
 se escapa
 se me escapa
en las
 penumbras
 estudiantiles
 en

 esa lluvia fría

en esa estereotaxia
 lobotomía
 en esa micro
que no es un micro
 que
 apaga
 el delirio
y otros ítemes
 en la estereotaxia
 del sentir
en la frialdad
 de la lluvia académica

en esa
 retórica
 de creernos
 con oficio
 sin dar oficio
ni cursos
 ni transcurso transcurso
 en las nocturnas ideas

y por allí me atraviesa
 la Avenida Sarandí
en esa
 Rivera en Diego Rivera
 me quedo sin el nombre del escriba

Relatando
 en las penumbras
 de un oficio
 que todavía no me llega
porque transcurro
 paulatina
 despacito por la calle Psi

 je n' en parle pas
 Psi
 transcurro si
por la margen Psi

Lorena Martínez Messina.

Esta publicación, nacida a partir de la intención de compartir los aprendizajes de experiencias universitarias que transitaron por procesos de sistematización, se ha transformado en una herramienta fundamental para consolidar la socialización de las experiencias y la construcción de conocimiento que de ellas nace.

En esta oportunidad se presentan seis experiencias que no sólo se propusieron sistematizar sus apuestas, desafíos, dificultades, alegrías, sino que, para ello presentaron su propuesta a la quinta edición de llamados de sistematización de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República (CSEAM) y fueron aprobados.

Durante el proceso, participaron además del espacio de formación en sistematización de experiencias que desarrolla el eje Sistematización, fuertemente ligado desde 2013 a fortalecer la formación de los proyectos que fueron financiados por la CSEAM.

"Ahora bien, una vez que escudriñamos la experiencia y reconocimos los aprendizajes, el reto es comunicarlos, ya que una de las finalidades de la sistematización, si no es que la más importante, es compartir lo aprendido para 'los otros'." (extraído del Prólogo)

ISBN: 978-9974-0-1170-0

