

Apuntes para la acción

Sistematización de experiencias de extensión universitaria



Apuntes para la acción
Sistematización de experiencias de extensión universitaria

Apuntes para la acción
Sistematización de experiencias de extensión universitaria

Compiladores: Agustín Cano, Alicia Migliaro, Rafael Giambruno

Extensión Libros.

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

Brandzen 1956, apto 201

11200 Montevideo, Uruguay

tel. (598) 2409 0286 y 2402 5427

fax. (598) 24083122

comunicacion@extension.edu.uy

www.extension.edu.uy

Diseño: Fabricio Leyton

ISBN: 978-9974-0-0714-7



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



extensión
Universidad de la República

Apuntes para la acción

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA

Sumario

Prólogo	7
<i>Humberto Tommasino</i>	
La sistematización de experiencias desde la extensión universitaria	11
<i>Agustín Cano, Alicia Migliaro, Rafael Giambruno</i>	
Reconstrucción y análisis de un proceso de integración de las funciones de extensión, enseñanza y aprendizaje: Área Trabajo y Cuestión Agraria	18
<i>Silvia Lema, Lorena Fernández, Dolores Aguiar, Magdalena Berzategui, María Echeverdiborda, Agrónoma Matilde Nauar, Patricia Pintos, Patricia Rodríguez, Yariffe Yazkan</i>	
Aporte a la sistematización de las actividades exteriores de Bellas Artes	43
<i>Magalí Pastorino, Samuel Szttern</i>	
Sistematizar e intervenir. Apuntes para una reflexión.	71
<i>Natalia Bachino, Gabriela Etcheverry, Andrés Granese, Jorge Maceiras, Fernando Texeira</i>	
El proceso de planificación en la sistematización de una experiencia de desarrollo rural	93
<i>Emiliano Guedes, Cecilia Corso, Ana Caludia ferreira, Lucía González, Andrea Vacca, Emiliano Herrera, Andrés Ramírez, Rúben Moreira</i>	
Crecemos en el Cerro	119
<i>Valeria De Leivas, Gabriela Di Landro, Fernanda Gutiérrez, Verónica Rodríguez, Carlos Torrado,</i>	
Praxis de incubación entre sujetos colectivos: el caso de URUVEN	151
<i>Lucía Abbadie, Damian Bentos, Victoria Evia, Martina Otero, Anabel Rieiro, Laura Rumia</i>	
Pica por Todos: de jugársela con el barrio al vínculo ciencia - sociedad	183
<i>Ana Laura Mello, Federico Hoffmann, Andrés Ligrone, Verónica De Souza, Marila Lázaro</i>	
La formación en extensión, compartiendo una experiencia	197
<i>Margarita Álvarez, Leticia Berrutti, María José Dabezies, Nicolás Rodríguez.</i>	

Prólogo

Sistematizar, proceso imprescindible para acceder a la praxis

Si partimos de la propuesta de Freire sobre praxis, a la que considera como la reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, podemos darle una real dimensión a la tarea de sistematización, concebida ésta como un esfuerzo sistemático y metódico de pensar y repensar nuestras prácticas.

Estas breves reflexiones iniciales incorporan algunos conceptos centrales que marcan un eje estructurante de todos los trabajos actuales de la extensión universitaria: la vinculación de la teoría con la práctica y la transformación como telón de fondo de todas las acciones.

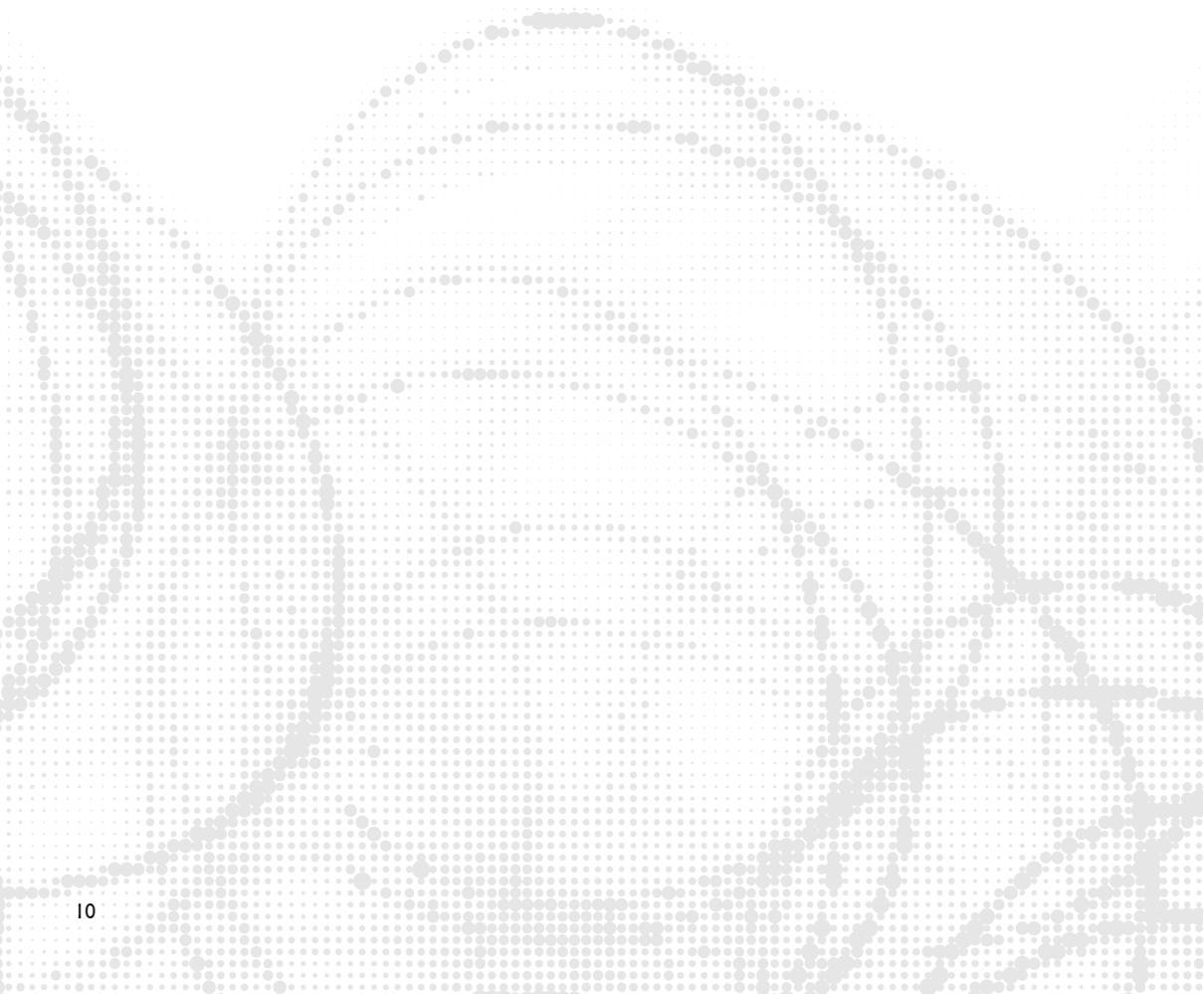
La praxis de la que hablamos en un inicio, no es sólo la articulación de la teoría con la práctica, implica procesos de transformación de la realidad, por eso, sostenemos que la sistematización constituye un proceso imprescindible para la praxis transformadora. Lo será si de transformar estamos hablando, será solo un ejercicio intelectual o académico, interesante pero no imprescindible, si esta articulación no tiene como fin transformar la realidad. Pero además -y retomando una de las líneas de pensamiento sobre la sistematización vinculada a la participación de los actores- será transformadora en un sentido de emancipación o de liberación si incluye definitivamente a los actores de los procesos en el acto o serie de actos que transcurren desde la práctica a la teoría, o desde la acción a la reflexión en un espiral dialéctico de profundización de cada uno de los sub-procesos.

Ahora bien, además de sistematizar debemos comunicar, y a eso se dirige esta publicación, a comunicar lo que sistematizamos, a dar a conocer y consecuentemente a ser producto de la crítica, el resultado del trabajo de elaboración teórico-práctica de varios equipos extensionistas de nuestra Universidad. En estos últimos tiempos hemos tenido una activa comunicación de la Universidad con la sociedad. En el caso específico de la extensión, a través de varios soportes comunicativos se ha procurado de una manera creativa divulgar lo que Extensión hace; esa es también una forma de "sistematizar" en clave de comunicación la práctica extensionista. Cuando iniciamos este periodo signado por la Segunda Reforma Universitaria, entendíamos que la escasa comunicación de las acciones de extensión, y en consecuencia la relativamente débil apertura a un debate más general, redundaba en ubicar a la extensión en un lugar generalmente centrado en la militancia y el compromiso, muchas veces con una visión endogámica y reiteradamente con rasgos de aislamiento a nivel del demos universitario. Valoramos esta práctica militante por que nos habla del compromiso de colectivos universitarios y en función de ello seguimos manteniendo un respetuoso reconocimiento a esta postura universitaria, de hecho, algunos de nosotros provenimos de esas trayectorias universitarias. Aun así, entendemos que la profundización

del debate sobre la temática extensionista y la concreción, acreditación y comunicación intensa de la extensión en todos los espacios e intersticios institucionales, es una tarea que legitimará fuertemente a la función dentro de la institución. Pero al mismo tiempo, entendíamos que no habíamos transitado en general por elaboraciones teóricas densas en la mayoría de las experiencias extensionistas y en consecuencia nuestras acciones muchas veces estaban -al decir de Freire- muy cercanas al “activismo”. Creemos que todos los esfuerzos realizados y que realizaremos vinculados a dotarnos como extensionistas de un instrumental teórico cada vez más profundo, es un paso imprescindible para acercarnos a la construcción de verdaderos espacios de transformación. Estas reflexiones sobre la práctica que permite el llamado a proyectos de sistematización, son parte de esta preocupación central.

Pero además debatir, discutir, analizar, pensar la práctica extensionista, implica discutir y repensar la Universidad que construimos cotidianamente. Implica posicionarnos sobre el rol social de la Universidad, sobre la pertinencia de las prácticas, los objetivos y propósitos que se traza cuando se relaciona con los distintos actores sociales; implica explicitar las prioridades que la Universidad impulsa cuando se relaciona con la sociedad. Implica discutir y poner en tela de juicio la posibilidad de posiciones neutras de la ciencia y la academia, en fin, discutir y pensar sobre la extensión que cotidianamente construimos está relacionado directamente con la consideración del rol de la Universidad en la consolidación o transformación de la sociedad.

Humberto Tommasino
Pro Rector de Extensión



LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Agustín Cano¹, Alicia Migliaro², Rafael Giambruno³

Unidad de Proyectos. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio

En el año 2009 la Universidad de la República realizó el primer llamado a proyectos de sistematización de experiencias de extensión. Este llamado se planteaba como principales objetivos: “i) *promover la sistematización de experiencias a efectos de generar aprendizajes desde las prácticas extensión universitaria*; ii) *estimular la producción de conocimiento con pertinencia social incorporando las voces de la comunidad en la producción de nuevos saberes.*” (Unidad de Proyectos: 2009)

Con este llamado se pretendía impulsar la sistematización de experiencias a efectos de promover la reflexión desde la práctica, posibilitando la mirada crítica sobre los procesos, y el aprendizaje a partir de los mismos. Se buscaba además jerarquizar esta perspectiva de generación de conocimiento que, coherente con los sustentos ético-políticos de la extensión crítica, posibilita la incorporación de la visión de las comunidades y colectivos con los que la Universidad trabaja. En este sentido, los proyectos concursables, fue una de las herramientas de las cuales se valió el SCEAM para promover la sistematización de experiencias; dentro de esta propuesta se destaca también la sistematización de experiencias desarrollada por equipos del propio SCEAM durante el año 2009 en conjunto con el colectivo “Ideas Nómades”.

Como resultado de la convocatoria fueron aprobados y financiados siete proyectos de sistematización, los cuales han finalizado o están próximos a culminar sus tareas. En esta edición se recogen ocho producciones académicas a modo de reflexiones teórico conceptuales; una por cada uno de los siete proyectos aprobados más una octava correspondiente a la experiencia de sistematización de los equipos del SCEAM.

Por otro lado, desde el equipo de la Unidad de Proyectos, en estas líneas iniciales plantaremos una breve reseña y evaluación preliminar de la primera convocatoria a proyectos concursables de sistematización de experiencias de extensión, así como una aproximación conceptual al término sistematización, que pretende delimitar la perspectiva teórica que guía la propuesta.

BREVE RESEÑA DEL LLAMADO EN CURSO

Teniendo en cuenta la novedad del llamado y la ambigüedad relativa en cuanto a los usos y alcances del término sistematización, puede considerarse que la experiencia fue positiva. Se presentaron a la convocatoria treinta proyectos de distintas disciplinas y áreas de conocimiento universitario; de los cual dieciseis fueron aprobados académicamente. De estas fueron financiadas las siete experiencias que se reseñan a

¹ Docente de la Unidad de Proyectos. Licenciado en Psicología. Master en Proyectos Sociales. Maestrando en Psicología y Educación. Facultad de Psicología. Universidad de la República

² Docente de la Unidad de Proyectos. Licenciada en Psicología. Maestranda en Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad de la República

³ Docente de la Unidad de Proyectos. Estudiante de Ciencias Políticas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República

continuación:

- **”Reconstrucción y análisis de un proceso de integración de las funciones de extensión, enseñanza y aprendizaje: Área de Trabajo y Cuestión Agraria”** (Facultad de Ciencias Sociales) - Este proyecto se propone sistematizar la experiencia de articulación de las funciones de enseñanza, investigación y extensión con productores rurales familiares en el marco de la licenciatura en trabajo social.
- **“Sistematización de la experiencia del grupo Pica por todos: recreación y educación en Malvín Norte”** (Facultad de Ciencias) - Se propone la sistematización de la experiencia de trabajo de un colectivo de estudiantes universitarios que realizaba actividades de recreación y apoyo escolar en un barrio popular de la ciudad de Montevideo.
- **“Sistematización del Proyecto CSEAM-PUR: Red de desarrollo local Villa del Rosario-Lavalleja”**. (Facultad de Veterinaria) Esta sistematización propone recoger la experiencia de trabajo de docentes y estudiantes de Facultad de Veterinaria con una red local de productores agropecuarios del Uruguay.
- **“Hacia la sistematización de actividades el IENBA realizada en el periodo 1960-2010”**. (Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes) - Sistematización de las actividades de extensión realizadas durante cincuenta años y de la vinculación de las mismas con las funciones de enseñanza e investigación.
- **“Creemos en el Cerro”**. (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología.) - Este proyecto se propone sistematizar cinco años de trabajo con adolescentes y jóvenes de un barrio popular montevideano en torno a un espacio de recreación socioeducativa.
- **“Sistematización del proyecto de Extensión, Mejoramiento de la Relación Asistencial en los Trabajadores del Centro Hospitalario Pereira Rossell”** (Facultad de Psicología) - Sistematización de la intervención institucional llevada adelante desde la Facultad de Psicología con trabajadores de un centro hospitalario respecto a las condiciones laborales y asistenciales.
- **“Praxis de incubación entre sujetos colectivos: el caso Uruven.”** (Facultad Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) - Este proyecto propone sistematizar la experiencia de acompañamiento de un equipo universitario con trabajadores organizados que, tras la quiebra de la empresa, recuperaron y gestionan en forma cooperativa una curtiembre.

Por lo general los resultados de los llamados expresan el grado de acumulación existente respecto a la materia a que refieren; a nuestro entender el resultado de este llamado responde a la poca acumulación realmente existente en sistematización de experiencias en extensión en la Universidad de la República. Es preciso considerar que los llamados a proyectos cuando responden a una política que les da direccionalidad contribuyen dinámicamente a transformarla. Por tal motivo, los resultados

alcanzados en esta primera edición fundamentan su consolidación, en tanto los objetivos que ameritaron su surgimiento mantienen vigencia y en tanto la herramienta a demostrado su pertinencia para alcanzar tales objetivos.

SISTEMATIZACIÓN DE SEGUNDO ORDEN

El propio proceso de implementación de los proyectos, en conjunto con la estrategia de apoyo y monitoreo implementada por la Unidad de Proyectos, ha ido explicando algunos nudos sobre la promoción de la sistematización de experiencias de Extensión Universitaria y se nos presentan hoy como una suerte de sistematización de segundo orden.

Por la propia diversidad de experiencias, los equipos proponen metodologías de abordaje distintas. Así, mientras algunas de ellas se acercan más a la investigación histórica con un fuerte acento en las prácticas institucionales, otras se acercan más a lo que podría definirse como investigación de acción participativa. Socializar y discutir sobre la variedad de propuestas metodológicas -sus alcances y limitaciones, sus implicaciones y su relación con las experiencias originales a sistematizar- constituye un importante avance en torno a la acumulación de la temática en la Universidad.

A su vez la propia inscripción de los proyectos en el ámbito universitario ha permitido explicitar (a modo de interrogantes) algunas reflexiones en torno a los alcances y limitaciones de la sistematización como herramienta de producción de conocimiento. La vigencia de estos cuestionamientos en el seno de la Universidad es una tensión que es preciso sostener y trabajar, tanto en su costado epistemológico como político-universitario.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

El concepto de sistematización es un término particularmente polisémico; por este motivo la Unidad de Proyectos propuso la aproximación conceptual que se expondrá a continuación. Este material de apoyo se presentó como una referencia para que manejaran los equipos universitarios en la elaboración de los proyectos. Vale aclarar que no se pretendía con este artículo imponer una perspectiva teórica y metodológica restrictiva; por el contrario, el llamado a proyectos abría la posibilidad a una diversidad de enfoques, pluralidad que se refleja en el resultado del llamado.

Orígenes del término

La cultura sistematizadora, propia del contexto latinoamericano, surge de la necesidad de ratificar y rectificar las prácticas. Es producto de las fermentales experiencias de trabajo con sectores populares que se desarrollaron a lo largo y ancho del continente de la mano de la teología de la liberación y de la educación popular principalmente desde mediados del S.XX. También es fuente del sustento teórico.

La inquietud por la sistematización de las experiencias comienza a impulsarse a partir de la década de los años '80. Más allá de la diversidad de prácticas -actividades de comunicación, capacitación, formación política- y de la diversidad de contextos

-comunidades campesinas, sindicatos, barrios, cooperativas-, el sesgo común era, y es, el objetivo ideológico del cambio social a través de la transformación de las relaciones humanas y el poder extraer líneas teóricas a través del análisis de tercer grado de las prácticas (Shön: 1983).

La evolución del concepto de sistematización está marcado por las diferentes motivaciones y necesidades que fueron surgiendo junto al crecimiento exponencial de las experiencias de trabajo y su complejidad. En un primer momento se trataba de registrar y comunicar las experiencias de trabajo. Luego, a este objetivo se le agregó la necesidad de aprender de los errores y aciertos surgidos desde las prácticas. En última instancia, se suma la necesidad de ensayar respuestas ante la crisis epistemológica de las ciencias modernas (Coppens: Van de Velden: 2005).

Ensayando definiciones

Sistematizar es -sencillamente y ante todo- reflexionar sobre la práctica. La disposición a aprender sobre las propias experiencias es una actitud epistemológica ante la vida; el complejo entramado cultural en el que nos movemos a diario descansa sobre prácticas -más o menos conscientes, más o menos reflexivas- que tienen detrás un lento proceso de acumulación de experiencias, de sedimentación de aprendizajes colectivos. El concepto de sistematización no tiene una significación única y precisa. Por el contrario, y en concordancia con la gran diversidad de prácticas y metodologías existentes, también encontramos diversidad en las formas de entender y practicar la sistematización. Entre las diversas conceptualizaciones, es posible identificar distintas tendencias que enfatizan uno u otro aspecto de la actividad sistematizadora, evidenciando el objetivo orientador de la propuesta (Jara, O: 1994).

Una primera tendencia conceptual de la sistematización pone el acento en la reconstrucción ordenada de la experiencia. Otra corriente plantea que la reconstrucción de la experiencia no basta, que la sistematización debe ser un ejercicio de conceptualización que pueda dar coherencia a la práctica. Asimismo, encontramos una tercera tendencia que enfatiza el objetivo de la producción de conocimiento como especificidad de la sistematización, basándose en el principio dialéctico de la educación popular: se trata de partir de la práctica para contrastarla con las referencias teóricas y, mediante la revisión crítica, ser capaz de modificar la práctica y transformar la teoría. Más recientemente, y guiados por la preocupación ante la profesionalización de la sistematización que amenazaba con dejar afuera a los propios protagonistas de los procesos, encontramos una cuarta tendencia que enfatiza el carácter necesariamente participativo de la sistematización de experiencias.

Tomando como base la vigencia de estos cuatro aspectos, Jara propone una conceptualización de la sistematización que destaca la interpretación crítica como objetivo principal: *“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo”* (Jara, O: 1994).

Finalmente, en este inconcluso proceso de definición de la sistematización encontramos también planteos que enfatizan la importancia de que la actividad sistematizadora derive en un producto consistente y sustentado: *“La sistematización adquiere así el carácter de actividad teórico-práctica, ya que la interpretación y la comprensión de la experiencia son imposibles sin referirla, de un lado, a los supuestos teóricos a partir*

de los cuales se proyecta la intervención y, del otro, al conocimiento empírico y teórico-conceptual existente. El proceso sólo culmina cuando se formalizan los aprendizajes obtenidos y se comparten y contrastan con los producidos a partir de experiencias similares” (Coppens: Van de Velden: 2005).

Parecido no es lo mismo

Por diferentes razones, entre las que se cuentan la polisemia del concepto, la proliferación de experiencias de sistematización en el último tiempo, así como la existencia de tendencias que procuran una “academización” del tema, es frecuente la confusión del concepto de sistematización con otras actividades que le están íntimamente relacionadas en la producción de conocimiento sobre las prácticas de trabajo en lo social: el registro, la evaluación, el monitoreo y la investigación social.

El registro, en sus diversas modalidades, es una acción concreta que tiene el cometido de preservar el discurso de los protagonistas de una práctica a fin de contribuir a su análisis en función de determinado objetivo por el cual se registra (investigación, monitoreo, evaluación, o sistematización de una experiencia). La sistematización necesita del registro, pero no es el registro.

La evaluación persigue el objetivo de medir y valorar los resultados de una experiencia en relación con sus objetivos iniciales: el acento está en los resultados y no en el proceso. Por cierto que la sistematización implica una perspectiva evaluatoria en sentido amplio, pero su centro está en la producción de aprendizajes sobre el proceso, no en valorar los resultados.

El monitoreo es una modalidad de evaluación permanente que se implementa en el transcurso del desarrollo de una experiencia. Su finalidad es aportar información sobre el desarrollo de un proyecto, constituyendo un instrumento valioso para la toma de decisiones y la implementación de cambios en su ejecución.

La investigación persigue un objetivo explícito y pre definido de generación de conocimiento. En su versión hegemónica, requiere un marco teórico para definir y acometer hipótesis y problemas, a los efectos de generar un producto que trascienda la propia experiencia y pueda ser generalizable. En otras versiones críticas, como la Investigación Acción Participativa (IAP), se incorpora la perspectiva de los saberes y conocimientos populares en articulación y confrontación con el conocimiento científico, involucrando a los sujetos populares en la generación de conocimiento sobre su realidad. Por cierto que estos diferentes instrumentos -registro, evaluación, monitoreo, investigación, sistematización- no son contrapuestos, sino que por el contrario son necesariamente complementarios. Al decir de Jara: *“Nuestra práctica es nuestra más importante fuente de aprendizaje y la que está más a la mano. Cómo aprender de ella es un desafío no sólo metodológico, no solo técnico, sino fundamentalmente político: permite construir capacidades, poder. En ese empeño coinciden tres esfuerzos complementarios: la evaluación, el seguimiento o monitoreo de la acción y la sistematización de experiencias”* (Jara: 1994).

Sistematización y producción de conocimiento

Los diferentes modos de concebir la sistematización están vinculados a su vez a diferentes concepciones en torno al conocimiento. Desde la perspectiva de la educación popular latinoamericana la sistematización cuestiona la tradición positivista de la investigación social. Al poner énfasis en el rescate de las experiencias concretas resignifica los procesos singulares y colectivos, recuperando al sujeto como protagonista en la producción de conocimiento, recuperándolo del destierro al que lo habían destinado las pretensiones de objetividad. De este modo, la sistematización destaca la importancia de los contextos, de los “aquí y ahora” locales, interpelando las verdades universales y atemporales. Recrea la tradición interpretativa de la realidad, admite disidencias, discrepancias, polifonía de opiniones, multiversidad de saberes. Habilita la mirada crítica y el cuestionamiento de las totalizaciones teórico-prácticas, leyendo el mundo en clave de complejidad.

La propuesta sistematizadora busca superar las lecturas lineales y simplistas de los procesos sociales, oponiéndose a las categorías dicotómicas de análisis: sujeto-objeto, teoría-práctica, local-global. Por el contrario se trata de dar cuenta de los fundamentos teóricos y de los objetivos políticos de las prácticas concretas, ampliando los niveles de comprensión de los sujetos que conocen, sobre su propio proceso y sobre aquello que están conociendo. Como parte de un proceso que apunta al cambio (la intervención) la sistematización se sabe implicada y no puede ser neutral, sus resultados siempre son “*aproximaciones intelectuales históricamente determinadas y éticamente comprometidas*” (Coppens, Van de Velden: 2005).

A MODO DE CIERRE

La sistematización de experiencias, como apuesta a la producción de conocimiento y reconceptualización de las praxis universitarias, se nos presenta hoy como un desafío propio del avance y consolidación de la extensión universitaria crítica. De acuerdo con este objetivo, proponemos la herramienta concursable como una de las vías válidas para la promoción y el rescate de la sistematización de experiencias dentro del ámbito universitario.

La problematización de estas ideas, conjuntamente con el incentivo propio generado por el financiamiento de equipos universitarios diversos - generando conocimientos específicos sobre la sistematización - no es azaroso, resulta de una mirada crítica de nuestras propias experiencias y prácticas. De esta forma, dinamizar la producción del conocimiento particular y ponerlo en común hace a un proceso político académico enriquecedor, en cuanto al lugar que ocupa la extensión crítica en el contexto universitario uruguayo.

Fuentes consultadas

- » - Coppens, F; Van de Velden, H. (2005) "Sistematización: Texto de referencia y de consulta" www.alforja.or.cr/sistem/curso_61_sistematizacion_completo.pdf.
- » - Jara, O. (1994) "Para sistematizar experiencias", Centro Editor Alforja, Costa Rica, 1994.
- » - Migliaro, A. (2008) "Propuesta de sistematización documental de la Unidad de proyectos del SCEAM", documento presentado en el marco de la aspiración al cargo de Ayudante de la Unidad de Proyectos del SCEAM, Montevideo.
- » - Shön, D. (1983) "El profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan". Paidós.
- » - Unidad de Proyectos(2009) "Aproximación al concepto de sistematización de experiencias" www.extension.edu.uy/proyectos/materiales/abordajes
- » - Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. Unidad de Proyectos (2009)
- » "Bases del llamado a proyectos de sistematización de experiencias de extensión universitaria" www.extension.edu.uy/proyectos/llamados_antiores/2009_2010

**RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE UN PROCESO DE
INTEGRACIÓN DE LAS FUNCIONES DE EXTENSIÓN,
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: ÁREA TRABAJO Y
CUESTIÓN AGRARIA**



RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE UN PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LAS FUNCIONES DE EXTENSIÓN, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: ÁREA TRABAJO Y CUESTIÓN AGRARIA

Silvia Lema, Lorena Fernández, Dolores Aguiar, Magdalena Berazategui, María Echeverdiborda, Matilde Nauar, Patricia Pintos, Patricia Rodríguez, Yariffe Yazkan¹

La experiencia que nos propusimos reconstruir consiste en un programa que contiene y promueve una modalidad de práctica universitaria que combina actividades de extensión, enseñanza e investigación, cuya área de estudio e intervención es el Trabajo y la Cuestión Agraria. El proceso de trabajo realizado ha sido el fundamento para que el equipo se proponga construir un espacio de trabajo integral: el Área Trabajo y Cuestión Agraria del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales.

Esta área tiene como objeto de preocupación al trabajo como fenómeno originario que determina y caracteriza, en germen, la esencia del ser social, los procesos de producción y reproducción de la vida del género humano. Pero también se busca comprender al mundo del trabajo en sus expresiones socio/históricas particulares en el marco de las relaciones sociales contradictorias del proceso de producción y acumulación capitalista, vinculadas específicamente a los espacios “rururbanos” (espacios rurales de la periferia urbana).

La separación entre el campo y la ciudad debe ser comprendida como una de las formas de la compleja división socio-técnica del trabajo en el sistema capitalista, que componen una heterogeneidad de formas de ser, de vivir y de pensar de individuos, familias, grupos y asociaciones. Pero a pesar de la diversidad de formas que se presentan en los procesos de producción, este espacio se orienta prioritariamente a abordar el trabajo familiar y el trabajo asalariado rural en sus múltiples expresiones y modalidades de contratación y uso como fuerza de trabajo.

En este sentido, es una preocupación fundamental profundizar en el surgimiento de la cuestión social y ubicar la cuestión agraria como constitutiva de ésta. La cuestión agraria se presenta entonces como expresión particular del conjunto de desigualdades que surgen del conflicto social por la apropiación privada y por la distribución desigual de la tierra, en tanto principal medio de producción que determinan un conjunto de relaciones sociales y una esfera particular del mundo del trabajo.

El programa ha desarrollado y desarrolla sus actividades en base a dos convenios de cooperación: con el Instituto Nacional de Colonización-INC (desde 2006) y con el Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural – MEVIR (desde 2008). De la totalidad del proceso y el trabajo realizado, se definió que este proyecto se centre en reconstruir y analizar aquellos componentes de la experiencia vinculados a la conjunción de las funciones universitarias, reflexionar en cómo esta modalidad de trabajo desarrollada ha logrado conjuntar las prácticas de enseñanza, extensión

¹ *Equipo docente del Área Trabajo y Cuestión Agraria.*

Participantes directas en este proyecto: Dolores Aguiar, Magdalena Berazategui, Lorena Fernández, Matilde Nauar, Patricia Rodríguez

e investigación, cuáles han sido los logros y dificultades que se han encontrado en el camino recorrido, cómo se han logrado superar las problemáticas que se fueron presentando y qué procesos de enseñanza-aprendizaje ha generado para docentes, estudiantes, colonos y pobladores de MEVIR y las instituciones involucradas.

El **objetivo general** es *“Contribuir al desarrollo de prácticas universitarias integrales y aportar al debate sobre las modalidades de trabajo que integran actividades de enseñanza, extensión e investigación a través de la reconstrucción y el análisis de la experiencia de trabajo concreta desarrollada por el Área”*.

Para lograr este objetivo, nos planteamos en primer lugar realizar una investigación bibliográfica, es decir, una búsqueda, recopilación y análisis bibliográfico sobre política universitaria, programas y prácticas universitarias integrales, incluyendo investigaciones, artículos académicos, así como documentos elaborados en ámbitos de cogobierno y por los órdenes. La experiencia realizada por el Área de Trabajo y Cuestión Agraria no puede pensarse descontextualizada de procesos socio-históricos más amplios, de transformaciones sociales, económicas y políticas, en la región, en nuestro país, en la Universidad y también en los diferentes servicios.

Asimismo, nos propusimos realizar el trabajo de recopilación, revisión y análisis de los productos obtenidos durante el proceso de trabajo del programa. Estos productos consisten en informes, documentos elaborados por los estudiantes sobre el proceso de práctica en su globalidad, evaluaciones de los estudiantes, informes finales presentados a las instituciones, artículos escritos por el equipo docente, entre otros.

El estudio de estos materiales se realizó a partir de la identificación de algunas categorías centrales y en el propio proceso de análisis de los textos, emergieron otras categorías que permitieron ir aproximándose al objeto, develando las mediaciones y determinaciones que lo configuran.

Por otro lado se realizaron entrevistas a representantes de todas las partes que integraron e integran esta práctica: colonos y vecinos de MEVIR, estudiantes, docentes y referentes de campo y referentes institucionales del INC y de MEVIR.

Con ellas se pretendió reconstruir el proceso, intentando comprender la experiencia en su historicidad, cómo fue vivida por los diferentes integrantes, así como también se intentó generar algunas reflexiones en torno a lo vivenciado y proyecciones en torno al futuro del Área Trabajo y Cuestión Agraria.

Sobre las entrevistas desgrabadas se trabajó de la misma manera que con los textos, se identificaron algunas categorías centrales y en la lectura y el estudio van emergiendo otras que son integradas para el análisis.

Teniendo en cuenta que el proyecto aún está en desarrollo, la tarea continuará por profundizar y complejizar el análisis del proceso, sintetizando y presentando elementos que permitan una proyección futura del área. Asimismo, se prevé la realización de instancias de devolución sobre el proceso de reconstrucción de la experiencia a los diferentes integrantes de la misma, como forma de poner lo analizado al servicio de una reflexión colectiva que abarque a todos los actores y que permita un nuevo proceso de objetivación.

¿Por qué reconstruir esta experiencia?

Desde la perspectiva desde la cual se posiciona el área se entiende que no es posible sistematizar experiencias, en el sentido de hacerlas sistemáticas o regulares, abstrayéndolas del momento histórico y del contexto en el que se suceden, así como de las relaciones que las condicionan y determinan.

Por el contrario, se considera necesario reconstruir las experiencias, intentando captar el movimiento dinámico de lo real, entendiéndolas en su historicidad y totalidad, develando las determinaciones y condicionantes de la práctica. En este caso, no sería posible entender esta experiencia sin comprender cómo surge, los convenios e instituciones que la determinan, el lugar que ocupa el Área en la Facultad de Ciencias Sociales, la coyuntura universitaria más amplia, los territorios en los que se desarrolla la práctica, las manifestaciones de la cuestión agraria en las personas con las que se trabaja, entre otras.

“...no se parte de lo que los hombres dicen, representan o se imaginan, ni tampoco del hombre predicado pensado, representado o imaginado, para llegar, arrancando de aquí, al hombre de carne y hueso; se parte del hombre que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida” (MARX, 1958, p 25). En este sentido, la práctica concreta desarrollada por el área en estos cuatro años, es el punto de partida del proceso a reconstruir. Esta concepción presupone una relación de unidad entre teoría y práctica, donde no es posible comprenderlas disociadas sino en un continuo proceso de retroalimentación.

Partiendo desde lo expuesto anteriormente se entiende que reconstruir esta experiencia y objetivar el proceso, problematizándolo, cobra relevancia teniendo en cuenta, por un lado, la fase de consolidación en la que se encuentra el Área; y por otro, atendiendo a los procesos más amplios que se están llevando a cabo en la Universidad, en la promoción de la integralidad. Asimismo, entendemos que se puede constituir en un aporte para el colectivo avanzar en el análisis de la particularidad de esta experiencia como un camino posible.

Breve caracterización de los territorios en los que se desarrolló la práctica²

En el marco del convenio con el INC la práctica se desarrolló en 3 Colonias: Rafael y Bernardo Berro en el departamento de Canelones; y Alonso Montaña y Damón en el departamento de San José.

Lo que determina estos territorios es la tenencia de la tierra a través del INC. La mayoría de los colonos son pequeños productores, donde generalmente la fuerza familiar de trabajo es la base y sustento de los emprendimientos. En Canelones se evidencia una producción centrada en lo agrícola/hortícola, y en las colonias de San José predomina el rubro de la lechería/quesería.

Por otro lado, también se desarrolló la práctica en la zona de Rincón del Pino, departamento de San José. Aquí la particularidad de la intervención está dada porque la tenencia de la tierra no está mediada por el Estado, diferenciándose de las Colonias. Se identifican también pequeños productores familiares, que se dedican en la mayoría de los casos a la producción lechera y a la elaboración de quesos en forma artesanal.

En cuanto al convenio con MEVIR, la práctica se desarrolló en el poblado de MEVIR San Antonio I y II en el departamento de Canelones y en el poblado de San Gregorio, departamento de San José.

Estos poblados fueron construidos hace veinte y diez años respectivamente, a través de la intervención de MEVIR y de la mano de obra aportada por la mayoría de las familias que actualmente los habitan. Se trata de familias que en general están vincu-

² Práctica entendida en un sentido amplio, como práctica social.

ladas al trabajo en el medio rural bajo la forma de asalariados y en menor proporción al trabajo en servicios, particularmente en el caso de Canelones por su cercanía al poblado de San Antonio.

Reconstrucción del abordaje de intervención en los diferentes territorios

La práctica en estos territorios tiene como base la vida cotidiana de las personas con las que se interactúa. Se trata de abordarla en algunos de sus múltiples espacios, especialmente en aquellos que se muestran como los más adecuados para una intervención pertinente; nos referimos a la vida familiar, a los espacios de participación colectiva, a las interacciones con las instituciones y a la inscripción en redes territoriales más amplias.

Vale mencionar que la forma de abordaje es de corte territorial, en el entendido de que es en el territorio particular donde se conjugan las relaciones familiares y comunitarias, las formas de trabajo específicas, el conjunto de valores y pautas compartidas, las relaciones colectivas, entre otras dimensiones. Con la mirada puesta en el territorio se definen diferentes estrategias de intervención en los distintos niveles de abordaje del mismo.

En cuanto a la **intervención con familias** las estrategias son diversas, pero partimos de la premisa de que el objetivo principal es la ampliación de conciencia de la familia sobre su propia situación, en términos de problematización de los diversos aspectos que sobresalen de cada particularidad a la luz de los procesos sociales más amplios, históricos y complejos. Las demandas y los problemas priorizados a partir de nuestro trabajo hacen a las condiciones materiales y subjetivas de vida. Por lo tanto las estrategias de trabajo, aún las de corte más asistencial implican considerar y trabajar en esta doble dimensión. En cuanto a las acciones más vinculadas al acceso a recursos y servicios, las líneas de abordaje consideran aspectos de: información, accesibilidad y concepciones sobre los problemas.

También en el abordaje familiar se hacen necesarias las estrategias que ponen más el acento en aspectos relacionales. Aquí se abordan temas como la propia concepción de familia, de roles de género y generación, proyectos familiares y proyectos individuales, etc. Pero, como decíamos, es difícil separar esto de las condiciones materiales de vida, lo que hace principalmente al trabajo como determinante fundamental. Del trabajo se desprende no solo el ingreso, sino también el lugar de residencia, el acceso a la vivienda, a la educación, a la salud, a los servicios, y son éstos aspectos los que median las relaciones familiares y de las familias con su entorno social. Como mencionamos más arriba, la estrategia fundamental es posibilitar a la familia pensar su realidad desde esta complejidad, y pensar alternativas posibles a situaciones que aparezcan como problemáticas o indeseadas.

En este proceso de trabajo con las familias, una de las estrategias que desarrollamos es la de favorecer la **organización colectiva, las formas asociativas**. Entendemos que los espacios colectivos son espacios sumamente favorables para la problematización de su propia realidad y la de su entorno. Los procesos de objetivación, al ser colectivos habilitan un intercambio más fecundo y por lo general permiten el desarrollo de estrategias más apropiadas para la resolución de problemáticas que suelen estar naturalizadas o que se perciben como individuales.

Las familias del área rural o de la periferia urbana, especialmente las más pobres, viven procesos de asilamiento de diverso orden. El espacio de “lo público” está su-

mamente restringido, a veces casi anulado. Estos procesos son vividos de diferentes maneras según las edades, el género y las diversas trayectorias vitales. Entendemos, y la práctica así lo viene demostrando, que simples espacios de ampliación de la sociabilidad suelen ser sumamente fermentales en términos de generación de organización, de esparcimiento, de tiempos para nada despreciables de gozo.

Nuestra práctica apunta, en este sentido, a propiciar estos espacios cuando no existen, y a fomentar y ayudar a desarrollar los que ya funcionan. Apostamos, como decíamos, al valor en sí mismo de formar parte de un espacio o acción colectiva. Nuestra estrategia es democratizar los espacios de participación; esto implica apoyar convocatorias más amplias y con objetivos de diversa índole. También nuestro trabajo ha implicado una problematización de la participación en términos de contrapartidas a servicios o recursos a los que acceden las comunidades, intentando favorecer participación, en términos políticos, más genuina.

Por último, tanto en el trabajo familiar como con los grupos y espacios organizados resultan de vital importancia las coordinaciones y el trabajo en conjunto con **redes institucionales y sociales**. Éstas por lo general trascienden las localidades concretas y se refieren a espacios territoriales más amplios, donde las pequeñas comunidades se inscriben. Esta línea de trabajo no sólo permite alcanzar objetivos en términos de acceso a recursos y servicios para las intervenciones familiares concretas, sino que habilita a que los propios individuos y grupos amplíen también el horizonte de sus expectativas, en tanto se visibilicen como habitantes de un territorio más grande y complejo, pero también más rico en términos de oportunidades.

RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE APROXIMACIÓN, CONSOLIDACIÓN, PROFUNDIZACIÓN Y CONSTITUCIÓN DEL ÁREA TRABAJO Y CUESTIÓN AGRARIA

Fase I: Aproximación (2006)

A principios del año 2006, se elaboró un acuerdo de trabajo entre el Instituto Nacional de Colonización y la Facultad de Ciencias Sociales / Departamento de Trabajo Social, a través del equipo docente de la asignatura metodología de la intervención profesional III (MIP III) correspondiente a 4º año de la licenciatura de trabajo social.

Este acuerdo se concretó en el **“Proyecto de fortalecimiento de los procesos de colonización: la familia como unidad de producción y reproducción y las modalidades asociativas en las colonias”**, que estuvo orientado hacia el abordaje de los procesos de colonización, como procesos socioeconómicos, que tienen en su centro a las unidades familiares como unidades de producción y reproducción social.

Se entiende que los procesos de colonización en el Uruguay, mediados por la intervención del Estado, se refieren a la forma particular en que un conjunto de familias rurales accede a una parcela de tierra que posibilita (aunque no lo garantiza) el desarrollo de un modo de vida particular, donde trabajo y afectos se entrelazan en un proyecto de vida de la familia. En este sentido, la finalidad del proyecto fue fortalecer los procesos de colonización a partir del mejoramiento de la calidad de vida de las unidades familiares y de la promoción del desarrollo participativo y sustentable de

éstas en emprendimientos asociativos en las colonias de referencia.

El trabajo, como ya se mencionó, se desarrolló en tres colonias pertenecientes a las regionales de Canelones y San José: Colonia Rafael Montelongo, Colonia Bernardo Berro y Colonia C. Alonso Montaña (Damón).

Esta primera etapa fue definida como una fase de aproximación a la caracterización y al análisis de los componentes más sobresalientes de las colonias; desarrollándose un proceso de trabajo en comunidad que generó una acumulación de conocimientos específicos, la identificación de demandas sentidas por los colonos y el establecimiento de vínculos y acuerdos con la población de referencia.

Desde un enfoque territorial e interinstitucional, se desarrolló el abordaje presentado anteriormente, que combina el abordaje de las unidades familiares, el abordaje de las prácticas asociativas y la inserción de las colonias en la región.

Fase II: Consolidación (2007)

En el año 2007, basados en el análisis y la evaluación de la fase anterior se decidió, conjuntamente con los referentes institucionales del INC, mantener centralmente la direccionalidad que se había establecido inicialmente para el proyecto. Como estrategia de trabajo global, se reafirmó la definición de que la realidad de cada colonia debía enfocarse desde la construcción de una metodología de trabajo que combinara los niveles de abordaje de la realidad desde una perspectiva territorial, intersectorial e interdisciplinaria. Se decidió la continuidad de las actividades en las tres colonias seleccionadas en el 2006.

El camino recorrido en la primera aproximación mostraba -como condición para un proceso que aspiraba a dar respuestas a las demandas recogidas de la población y a la complejidad que presentaba cada territorio- que se necesitaba de un equipo de trabajo estable y permanente. Con ese objetivo, se presentó una propuesta de trabajo al llamado a proyectos concursables -modalidad iniciación- de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Como resultado, se obtuvo la aprobación y financiación del emprendimiento. Los recursos otorgados permitieron la contratación de cuatro docentes grado I – 10 horas semanales.

El proyecto de extensión ***“Hacia el fortalecimiento de las prácticas asociativas en los procesos de colonización”***, abordó especialmente los procesos y prácticas asociativas de las colonias. Se propuso comprender y abordar los condicionamientos y potencialidades existentes para la concreción de modalidades asociativas en las colonias, teniendo en cuenta la diversidad de formas de uso del trabajo que se desarrollan en las mismas, los modos de vida a ellas asociados, los estrechos vínculos existentes entre producción y reproducción que se registra en las unidades familiares del medio rural, y las dimensiones objetivas y subjetivas de las relaciones sociales particulares. Se desarrollaron una serie de estrategias orientadas a contribuir al desarrollo de formas organizativas asociativas que rompan el aislamiento de los colonos entre sí, fortaleciendo las iniciativas, en germen o desarrollo, presentes en cada colonia.

Durante este año el equipo estuvo integrado por un docente encargado de la coordinación y supervisión de prácticas, cuatro docentes grado I (cuatro estudiantes avanzados de trabajo social y una ingeniera agrónoma) y doce estudiantes que desarrollaron sus procesos de práctica en la Asignatura MIP III. El trabajo en cada colonia estuvo a cargo de un subgrupo integrado por cuatro estudiantes curriculares y un

docente grado I como referente.

Se profundizó en el conocimiento de los procesos familiares de los colonos y en la identificación de problemáticas que estas familias presentaban³. Se realizaron entrevistas individuales y familiares, además de procesos de acompañamiento y coordinación con otras instituciones para facilitar el acceso de estas familias a servicios y prestaciones públicas.

El trabajo de orientación y acompañamiento implicó procesos de problematización con individuos y unidades familiares acerca del origen de las dificultades y/o demandas que presentaban, su vinculación con las trayectorias familiares y con los procesos de colonización en su globalidad. Al tiempo que se tomaron acciones hacia la concreción de algún tipo de solución para las problemáticas en cuestión, se trasladaron para el abordaje desde los ámbitos colectivos aquellas necesidades y dificultades que los colonos tenían en común.⁴

Se trabajó en torno a la promoción y fortalecimiento de las prácticas asociativas. En este sentido se desarrollaron actividades con Comisión de colonos, grupo de jóvenes, grupos productivos, así como también se trabajó en la realización de actividades para el tiempo de no-trabajo, en torno a la necesidad, uso y gestión de los espacios colectivos, entre otros.

También se inició el trabajo del proceso de reconstrucción de la memoria colectiva de las colonias. Durante este año el equipo también implementó un espacio de trabajo referido a la producción orgánica en una escuela de una de las colonias, que posee jerarquía y centralidad en el medio social y cuyo maestro-director había planteado la demanda de fortalecer un proyecto de este tipo en la escuela.

Al cierre del año, el equipo junto con grupos de colonos organizó la Primera Jornada Intercolonias, en la Colonia Damón, en la que participaron familias de las tres colonias. La misma tuvo como objetivos a) promover que los sujetos de las diferentes colonias se junten para tratar temas/problemas comunes que se han explicitado a lo largo del proceso de trabajo, con énfasis en la vinculación entre producción familiar y prácticas asociativas; b) compartir el entretreído de experiencias de colonización y las vivencias del trabajo en la agricultura familiar; c) fortalecer los espacios de sociabilidad y participación de los colonos, los grupos y las escuelas que han sido parte del proceso de trabajo en esta etapa, y d) generar un espacio de evaluación en virtud del cierre de actividades del año. La evaluación fue muy positiva, germinando desde entonces la II Jornada Intercolonias, a realizarse en 2009.

Respecto a la coordinación de actividades de enseñanza, los estudiantes incorpora-

³ Algunas de las demandas y problemáticas que fueron objeto de intervención: situaciones familiares con carencias materiales críticas y necesidades insatisfechas sin apoyo socio/asistencial, situaciones de precariedad de la vivienda y/o de la infraestructura productiva; ausencia del servicio de energía eléctrica; procesos de salud/enfermedad graves y/o crónicos sin cobertura de asistencia y/o sin tratamiento; problemas de alcoholismo; situaciones de discapacidad sin protección social; dificultades en el acceso a la información de la red socio asistencial de la zona; fenómenos posibles de ser caracterizados como violencia familiar, problemas de desamparo y aislamiento familiar, dificultades de inserción de jóvenes en el sistema educativo—proceso de desjerarquización de la educación; situaciones de endeudamiento y/o acceso precario a la tierra, conflictos familiares por tenencia de la tierra; fortalecimiento del vínculo de las familias con INC, dificultades en el acceso a la información sobre programas socio-productivos y nuevo sistema tributario; promoción de la circulación de información y la participación en los espacios colectivos.

⁴ A modo de ejemplo se puede mencionar aquellas problemáticas referidas a falta de acceso a información y apoyos de programas socio-productivos, necesidades de capacitación, demandas de mejoramiento de vivienda e infraestructura productiva ante MEVIR, necesidades de recreación y generación de actividades socio-culturales, entre otras.

ron al proyecto las actividades curriculares que debían realizar en el marco de la asignatura **“Taller de Investigación”** de cuarto año de la licenciatura en trabajo social. Como resultado, se obtuvo otro producto específico que subvenciona las actividades de investigación. Con la misma lógica se coordinó con el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Agronomía para que el curso sobre **“La pluriactividad como estrategia de permanencia de la agricultura familiar uruguaya”**, se revalidara curricularmente como “Seminario Optativo”. El trabajo final exigido por este curso se realizó en el marco de las actividades previstas de este proyecto, aportando un nuevo insumo en la misma dirección.

Fase III: Profundización (2008)

A partir del proceso continuo y sostenido, el año 2008 se diseñó como una fase de profundización tanto en las actividades de extensión como de enseñanza.

Respecto al trabajo en las colonias, los procesos de intervención continuaron orientándose de acuerdo a la finalidad y objetivos generales de las fases anteriores. En virtud de la realidad particular de cada colonia, así como de los procesos de trabajo allí desarrollados, se adecuaron los objetivos específicos y la forma de combinación y jerarquización de las modalidades de intervención.

En el abordaje familiar se continuó con los procesos de trabajo con las familias que presentaban mayores dificultades, intentando en algunos casos generar líneas específicas de intervención con una activa participación del INC y de otras instituciones. Con estas familias y con el resto de las familias colonas, se continuó promoviendo su participación en las formas asociativas en germen o presentes en cada colonia, así como en las actividades colectivas puntuales. Desde el abordaje de las prácticas asociativas, se apoyaron los espacios colectivos ya constituidos (los que refieren a la esfera productiva y reproductiva) y se buscó propiciar procesos de organización y participación mayores (vinculados a la esfera productiva, a los procesos de salud-enfermedad, a los temas vinculados con los jóvenes, al uso del tiempo libre, entre otros). Se continuó trabajando en dos de las colonias con el proyecto de producción orgánica en las escuelas.

Se amplió, retomó y profundizó la línea de trabajo orientada a la reconstrucción de la memoria colectiva. Específicamente para el desarrollo de esta línea, se coordinó con el **Programa de Comunicación del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio**, el cual se incorporó a trabajar activamente en una de las colonias al tiempo que brindó apoyo a los grupos de estudiantes de las otras dos. Como resultado de esta línea, se elaboró un material audiovisual por colonia.

Tal como había quedado planteado el año anterior, el equipo universitario junto con grupos de colonos, organizaron la II Jornada Intercolonias, en la Colonia Bernardo Berro, cuyo tema estuvo centrado en la producción familiar y las prácticas asociativas.

En relación con las actividades de enseñanza, se mantuvo la coordinación con la asignatura **“Taller de Investigación”** de la licenciatura en trabajo social y con el equipo docente del curso **“La pluriactividad como estrategia de permanencia de la agricultura familiar uruguaya”**, que en este año lectivo integró además de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, a estudiantes de Humanidades y Ciencias de la Educación como forma de abordar la temática en forma multidisciplinaria, integrando los aportes

de la agronomía y las ciencias sociales (trabajo social, sociología, antropología, etc.).

En la búsqueda de continuar ampliando el trabajo y profundizando en la temática Trabajo y Cuestión Agraria, se concretó un acuerdo específico de cooperación con la institución **MEVIR**. Este convenio realizado por ambas instituciones abrió un espacio de construcción conjunta de formas de trabajo y de red de relaciones sociales e institucionales en busca del mejoramiento de la calidad de vida de los vecinos de los poblados en los que se trabajó. La experiencia se inició en Canelones, en San Antonio I. El trabajo estaba a cargo del mismo docente supervisor (Grado 2) y de un docente Grado I con diez horas.

Se trabajó con el mismo enfoque teórico-metodológico asumido en los procesos de intervención con las colonias. Se realizó una fase de aproximación a la caracterización y al análisis del centro poblado de MEVIR San Antonio.

En síntesis, a partir de la combinación de estrategias, se desarrollaron diversas actividades: a) análisis de fuentes secundarias de información; b) entrevistas con las familias que habitan en MEVIR I, desarrollando procesos de intervención específicos de acuerdo a la demanda planteada en este nivel y a la problemática presentada; c) entrevistas a informantes calificados de la zona de referencia – San Antonio; d) entrevistas a grupos asociativos; e) entrevistas familiares para conocer experiencias asociativas anteriores y en curso; f) taller con los vecinos para trabajar en torno a necesidades e intereses en común en vistas de contribuir a la conformación de espacios colectivos en que abordarlos; g) acompañamiento de reuniones de vecinos que se mantuvieron luego del taller hasta fin de año; h) entrevistas con el Club de Niños; se trabajó en el proyecto huerta que esta institución desarrolla; se establecieron coordinaciones con otras instituciones públicas y privadas; i) reconstrucción de la trayectoria del centro poblado San Antonio y de los planes de vivienda de MEVIR, a través de la memoria colectiva.

Durante este año de profundización se detectó la necesidad inminente de llevar adelante procesos de investigación sistemáticos y en profundidad de algunos de los temas/problemas identificados en el proceso de trabajo llevado a cabo desde 2006, apostando a que la propuesta de trabajo contara con un desarrollo integral y sistemático de las funciones universitarias. Para poder concretar alguna línea de investigación específica, el equipo presentó una propuesta al llamado de proyectos de “Investigación y Desarrollo” de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la UdelaR. Esta propuesta fue aprobada a fin de año para que comenzara a ser implementada en 2009.

El proyecto ***¿Continuidades o rupturas en la producción familiar?: Estudio comparado sobre las formas actuales y perspectivas de sucesión en predios lecheros***, consiste en un estudio comparativo sobre las formas actuales y las perspectivas de sucesión de la producción familiar en el área de la lechería, a partir de la identificación de las posibilidades y limitaciones de los modos de vida y de los estrechos vínculos existentes entre producción y reproducción que desarrollan estas unidades familiares en el medio rural.

Fase IV: Hacia la constitución del Área Trabajo y Cuestión Agraria (2009)

En el año 2009 se continuó trabajando con el INC y MEVIR. En el caso del trabajo vinculada los procesos de colonización, se reconfiguraron las actividades, concen-

trando los procesos de intervención en el departamento de San José. Se continuó el trabajo en la Colonia Damón, iniciando una primera fase de aproximación a la colonia vecina, C. Alonso Montaña.

En el marco del proyecto de investigación *¿Continuidades o rupturas en la producción familiar?: Estudio comparado sobre las formas actuales y perspectivas de sucesión en predios lecheros*, se comenzó a trabajar con familias y prácticas asociativas de productores familiares cuyo acceso a la tierra y actividad productiva no está regulado por el INC, concretamente en la zona de Rincón del Pino, departamento de San José. La delimitación definitiva de esta nueva zona de trabajo se realizó junto con la Asociación de Productores de Leche de San José – APL; con el objetivo de buscar una zona que presentara características similares a las encontradas en las Colonias Damón y Montaña.

Asimismo, se coordinó con el Programa de Formación de Actores Locales para el Desarrollo Rural del SCEAM a través del cual se articuló con los Campos y Estaciones Experimentales de Facultad de Agronomía y Veterinaria (Centro Regional Sur y Campo Experimental No 2 de Libertad). Se participó del Ciclo de talleres “Prácticas de vínculo con el medio desde los Campos Experimentales de la Zona Sur del Área Agraria”.

Se organizó un trabajo entre el Campo Experimental N°2 de Libertad y el SCEAM para abordar el problema de la calidad de la leche y la elaboración de quesos de los productores de la colonia Damón. Este trabajo implicó: la recorrida por varios tambos de la colonia por parte de grupos docentes del Campo Experimental de Libertad, SCEAM, docentes y estudiantes del área, conociendo los tambos y las queserías, relevando cuales son las rutinas de ordeño y de elaboración de quesos. Posteriormente se realizó una charla taller a cargo de docentes de “Campos de Libertad” sobre “Calidad de Leche y Buenas Prácticas Agrícolas”, con la participación de aproximadamente veinte productores.

En el mes de diciembre 2009 se llevó a cabo el cierre de actividades con una jornada en el Campo Experimental N°2 donde asistieron aproximadamente setenta familias de productores y trabajadores rurales. Durante la actividad los productores y trabajadores manifestaron su interés en realizar actividades donde se abordara el manejo general de los diferentes componentes de los sistemas lecheros. Por parte de los docentes de Libertad se hizo referencia a la experiencia de cursos a distancia sobre producción lechera desarrollados desde el campo, que fue muy bien evaluado por parte de los productores. En este sentido se propuso que para el 2010 se formule una propuesta de formación y capacitación sobre los temas de interés expresados por los productores y trabajadores, con actividades tanto en el Campo Experimental como en las zonas próximas a los predios de los productores.

Por su parte, el trabajo con los poblados de MEVIR se amplió y profundizó. Se continuó el proceso de trabajo con el poblado San Antonio I y el equipo extendió su quehacer al poblado contiguo San Antonio II. En el trabajo familiar se elaboró una propuesta de trabajo con cada familia, definiendo no solamente los objetivos sino también las estrategias de intervención. El trabajo se centró en ofrecer un espacio de reflexión, donde se da la identificación conjunta de las temáticas a abordar, redefiniendo a veces la demanda inicial. El objetivo central de esta forma de abordaje, como ya mencionamos, es romper con el pensamiento basado en el sentido común,

permitir procesos autoreflexivos, que ayuden a desnaturalizar y a ver la dimensión social de los problemas. A partir de allí ver las acciones posibles a emprender, tanto por las familias como por los estudiantes, para la modificación de algunos aspectos de las problemáticas priorizadas.

Se entendió fundamental la realización de un acercamiento a las instituciones y/o servicios presentes en el territorio. Partiendo de la base de que el acceso a los servicios en ocasiones es restringido, se realizaron coordinaciones con los referentes como forma de establecer mecanismos de derivación y seguimiento, intentando un abordaje integral de las familias. Se entiende que este acercamiento aportó al equipo un conocimiento de las características de la zona en general y de las posibilidades y necesidades de su población.

Se participó de la Red Social de San Antonio, entendida esta no sólo como ámbito de socialización de la información, sino como un espacio para pensar colectivamente la realidad de la zona y trabajar en pos de encontrar soluciones.

Otra línea de intervención fuerte, como ya se ha venido mencionando es la de propiciar a partir del trabajo con las familias la integración de los espacios colectivos. Frente al aislamiento detectado, y frente a la naturalización e individualización con que son entendidas las problemáticas, la integración a los procesos colectivos parece ser el camino más certero de intervención en esto. Se realizaron reuniones conjuntas con los vecinos de MEVIR I y II. Entre otras cosas, se planificó y se llevó a cabo conjuntamente una celebración por el aniversario de ambos MEVIR, se efectuaron diversas reuniones intentando problematizar la participación, los espacios de reunión, intereses comunes que habilitaran una acción colectiva.

Por otra parte, a propuesta de MEVIR, se comenzó a trabajar en una nueva zona, el poblado San Gregorio ubicado en el Departamento de San José. En virtud de esta ampliación, se incorporó al equipo una docente grado 2 encargada de la coordinación y supervisión de las prácticas de diez estudiantes que cursan MIP III. A través del convenio con MEVIR, se contrataron dos docentes grado I, quince horas semanales.

En San Gregorio, si bien se desarrolló ampliamente el abordaje familiar, surge con fuerza la necesidad de fortalecer los procesos asociativos y la integración del poblado en el territorio. Principalmente por la necesidad sentida por sus pobladores de espacios colectivos capaces de desafiar el aislamiento al cual se encuentran sometidos. Se comenzó a trabajar con el colectivo a partir de la convocatoria de reuniones abiertas a toda la comunidad. Esto como forma de generar espacios más democráticos, que contemplaran diferentes modos de participación e integraran el aporte de todos. Se establecieron entonces reuniones quincenales, las cuales se efectivizaron hasta fines del mes de diciembre. El equipo de estudiantes y docentes acompañó dichas reuniones, donde se abordaron las temáticas de interés general que surgieron en el transcurso de la intervención: salud, educación, vivienda, acceso a servicios y capacitación.

En relación al trabajo de inserción del poblado en el territorio, se desarrolló en 2009, una coordinación estrecha con la Dirección Departamental de Salud del MSP que posibilitó una jornada de salud abierta al territorio, y la planificación de un curso de primeros auxilios y prevención en salud a realizarse en el 2010. Para la realización de este curso se llevó a cabo un censo dirigido a todos los pobladores sobre las condiciones de salud de los mismos.

Por otra parte, se trabajó con los vecinos y la escuela de la zona en pro de lograr el desarrollo del ciclo básico. Dicha propuesta fue aprobada por el CODICEN y hoy

se dicta séptimo grado en la escuela No 43 de San Gregorio. El equipo además de apoyar estas gestiones se abocó a la convocatoria y motivación para la inscripción a este curso de varios jóvenes y adultos de la zona, desvinculados de la educación formal hacía muchos años.

Cabe mencionar, también, que se realizaron en coordinación con el Área de Capacitación de MEVIR, talleres abiertos donde se pudieron relevar intereses de capacitación a partir de la inserción laboral de los pobladores. A partir de esto se planificaron dos cursos que se desarrollan en el 2010.

También se abordaron temas vinculados al mantenimiento y mejora del poblado de MEVIR en sí, como por ejemplo la pintura e impermeabilización de los techos de las viviendas, gestiones ante la IMSJ para que se efectivice un servicio de recolección de residuos, mejora en el acceso al agua potable, entre otros. Por último cabe agregar que en la actividad de cierre se presentó un video sobre la historia del poblado y la identidad colectiva realizado a partir de las entrevistas en profundidad que se desarrollaron durante el proceso de trabajo.

A finales de 2009 el Área Trabajo y Cuestión Agraria integra el grupo de referentes de los servicios que se propone avanzar en la concreción de un Programa Universitario Integral Rural Sur, con anclaje en el territorio de las zonas de influencia de los campos experimentales.

En síntesis, este proceso paulatino y acumulativo que se viene desarrollando desde 2006 en este programa integral de enseñanza, extensión e investigación en el campo del trabajo y la cuestión agraria, colocó al equipo ante el desafío de proyectar, en esta nueva etapa, la constitución de un área.

En este sentido, el área es entendida como espacio que vincula un conjunto determinado de prácticas universitarias, en las que confluyen y se sintetizan las funciones de extensión, enseñanza e investigación. Esta modalidad de trabajo y la orientación de la práctica que se desarrolla está sustentada en una concepción que aspira a colocar a la Universidad en el centro del devenir de los procesos sociales contemporáneos. Ello se funda en la idea de que: *“La Universidad existe para producir conocimiento, generar pensamiento crítico, organizar y articular los saberes, formar ciudadanos, profesionales y liderazgos intelectuales. El desempeño de esas nobles y decisivas funciones, no es algo que se resuelva en un plano abstracto (...) Todo lo que es humano le interesa. (...) Absorbe demandas y expectativas sociales variadas, a las cuales precisa responder, al tiempo que propone pautas y agendas, contribuye para la construcción de la autoconciencia social, ensancha fronteras culturales y somete a la crítica a la realidad, a las estructuras sociales y a las relaciones de dominación”* (Nogueira, 2004)

Repensando la experiencia

Tal como se anunciaba anteriormente en este artículo, se entrevistó a representantes de los colonos (Colonia Alonso Montaña, Damón, Montelongo, Berro) y vecinos de los poblados de MEVIR (San Antonio I y II, San Gregorio), estudiantes de los diferentes años que realizaron sus prácticas curriculares tanto en los poblados de MEVIR como en las colonias, docentes y referentes de campo y referentes institucionales del INC y de MEVIR. Se colocarán entonces las principales líneas de análisis que se han ido identificando y problematizando a lo largo del proceso.

De las diversas entrevistas realizadas a vecinos de las distintas comunidades con las que se trabajó, surgieron una serie de reflexiones acerca del proceso de trabajo desarrollado, recabándose diversos aspectos de la experiencia vivida, retomándose los aportes, las fortalezas y las debilidades del proyecto, así como la evaluación que hacen las distintas personas entrevistadas.

En este sentido vale señalar que la intensidad del trabajo realizado en los distintos territorios varía dadas algunas variables como: las características del lugar y los pobladores, las formas de trabajo y empleo, el tiempo de inserción del proyecto, las necesidades de la comunidad, entre otros. Vale mencionar además, que en algunos casos se trata de poblaciones con las que ya no se trabaja y en otros, con poblaciones que a la fecha se continúa desarrollando el proyecto de trabajo.

Quizá uno de los aportes que se identifica con mayor claridad desde las distintas entrevistas tiene que ver con el fomento de los espacios colectivos, entendidos como espacios de encuentro, socialización e intercambio con otros vecinos. En este sentido se destaca la unión que dichos espacios generan, permitiendo no sólo entablar mayores vínculos, sino fomentar la búsqueda de soluciones colectivas a distintos problemas de la comunidad. Asimismo, se señala la importancia de potenciar habilidades y prácticas entre vecinos, por ejemplo en la participación y movilización para lograr transformaciones en situaciones problemáticas.

Del mismo modo se reconocen aportes del proyecto en la difusión de la información y en el sostén de procesos colectivos, señalando la importancia de la constancia y del tiempo dedicado en la convocatoria a los vecinos. En el mismo orden se señalan mejoras en la realización de gestiones de servicios comunitarios.

Por otra parte, los vecinos hacen una gran valoración de la posibilidad de encontrarse con pobladores de otras localidades, en tanto se genera un intercambio rico en conocimientos y experiencias que permite no solo conocer otras formas de vida, sino reconocerse y reflexionar sobre sus propias realidades. Al respecto una vecina señala: *“cuando uno veía que era gente más humilde que las familias nuestras, se venía enriquecido de que uno había salido quizás un poco más adelante y que había que ayudar a gente que estaba más sumergida, o que quizá le llegaban menos los apoyos. Ahora cuando se fue a San José nos enriquecimos de ver que había unión, de que se trabajaba muy bien en la parte lechera, de que se trabajaba en un predio muchas familias; había muchas cosas lindas ahí”*.

Respecto a la vinculación de la comunidad con otros actores, en algunos casos se valora positivamente la coordinación iniciada con distintas instituciones. En este sentido se plantea que sirvió para continuar el trabajo llevado adelante una vez cerrado el proceso de intervención en las comunidades.

Surge también de algunos vecinos la valoración sobre la forma de trabajo de los distintos equipos de estudiantes. Se señala la importancia de trabajar con las distintas poblaciones de la comunidad (etarias y por género) así como el fomento del trabajo compartido intra generación e intra género. En este mismo sentido, se valora la forma de intervención del proyecto donde se busca no sólo profundizar en el fomento de los colectivos sino, además y fuertemente, conocer y comprender las necesidades, historias y dinámicas de las familias, en tanto única forma de comprender y generar cambios en la realidad de los distintos territorios.

Otras de las fortalezas que varios entrevistados colocan en el proyecto de extensión, refiere a la forma de organización del trabajo del equipo de estudiantes y referente. En este sentido se valora positivamente la posibilidad de tener contacto más cercano con un estudiante. Del mismo modo se destaca la importancia de contar con el referente en tanto da continuidad al proyecto y ayuda a generar vínculos entre vecinos y estudiantes.

Por otra parte, más allá de los aportes, se plantea una serie de debilidades del proceso de trabajo, que tienen que ver con diferentes aspectos del proceso. En este sentido algunos de los entrevistados señalaban la dificultad de sostener los espacios colectivos una vez que se fue el equipo de estudiantes. Las explicaciones más comunes para esta realidad tienen que ver con las dificultades propias de organización y convocatoria así como a las particularidades propias del trabajo que cada uno desempeña ya sea en su tierra como fuera de ella. Con esto nos referimos a las largas jornadas de trabajo, a las condiciones precarias e inestables de inserción laboral, a la sazonalidad de los empleos, etc.

En otro orden, aparecen debilidades propias de la forma de funcionamiento del proyecto universitario, destacándose los perjuicios generados por la alta rotación de estudiantes y de referentes en algunos territorios. En este sentido, si bien son pocos los territorios que han tenido esta dificultad, basta para resaltar la bondad de la figura del referente en tanto símbolo de permanencia y de confianza para los vecinos. Por último surge en varias entrevistas las dificultades ocasionadas por la falta de recursos de los equipos de estudiantes, señalándose las repercusiones en las posibilidades de generar cambios en la comunidad.

En suma, si bien se reconocen debilidades en los distintos procesos de intervención del proyecto universitario, los vecinos resaltan con mayor énfasis las fortalezas que tuvo, rescatando las experiencias que han dejado el trabajo conjunto de extensión universitaria, tanto para los estudiantes, que en muchos casos conocen una nueva realidad, como para los vecinos.

En relación a las entrevistas realizadas a los **estudiantes** involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, los mismos se pronunciaron sobre la metodología de trabajo que se propone, señalando las fortalezas y debilidades que se presentaron tanto al realizar el trabajo de campo como en las instancias de aula. Del mismo modo identificaron cuáles han sido las principales problemáticas presentes en los territorios, así como también se expresaron sobre el conocimiento de las actividades que se hacen desde el Área de Trabajo y Cuestión Agraria.

En primera instancia, se destaca que el proceso de práctica realizado por los estudiantes tanto en los poblados de MEVIR como en las colonias, se encuentra fuertemente condicionado por el año en que se desarrolla la práctica. A modo de ejemplo, los estudiantes involucrados en el primer año de la experiencia -cuando se comenzó

a trabajar únicamente en convenio con el INC- hacen referencia a dificultades que se presentaron por ser la generación pionera, a diferencia de la experiencia de los estudiantes de las siguientes generaciones, que destacan la importancia de la acumulación del trabajo de los años anteriores. “... *no llegabas a golpear las puertas de cero, se sabía que había un proyecto, eso de la acumulación estaba bueno porque permitía tener un trabajo más profundo con algunas familias o colectivo...*”.

En cuanto a la percepción sobre la integración de las funciones universitarias, los estudiantes plantean diferentes visiones, en algunos casos se identifican dificultades en el reconocimiento de la práctica entendiéndola como extensión. Sin embargo, en otros casos se destaca la importancia de la continuidad del proyecto como parte de dicha función: “*seguimos trabajando hasta febrero en el marco del proyecto de extensión y no ya con la práctica curricular...*”. En este sentido surge como fortaleza (también en función al año de práctica), poder realizar el taller de investigación y/o seminario en el mismo territorio, en el sentido de acumular e integrar de esta manera las funciones universitarias así como también vincularse con otras disciplinas “... *aportó bastante el estar trabajando en el mismo territorio con gente de sociología (...) de trabajo social (...) de agronomía...*”. Para la mayoría de los estudiantes, la investigación y la enseñanza se mencionan como dos funciones claramente visibles en el proceso, “*la investigación creo que es fuerte en la exigencia de pensar realmente la práctica, y una muy buena articulación con el teórico además...*”.

Debido a que es una práctica curricular y como tal tiene un calendario a respetar, a la hora de rendir parciales, presentar informes, presencia en territorio, espacio de planificación, entre otras obligaciones impuestas por el curso, los estudiantes expresan estar fuertemente condicionados por esta estructura “... *era un proyecto de extensión para mí (...) no se si los estudiantes lo vivimos como un proyecto de extensión (...) estás en una práctica curricular, estás encuadrado en una materia...*”. Queda planteado de esta manera la dificultad de poder identificar claramente las tres funciones universitarias durante el desarrollo de la práctica. Más allá de esta dificultad, luego de terminada la práctica, surge en la mayoría de las entrevistas una valoración positiva del proceso realizado y un reconocimiento o bien de las tres funciones universitarias o bien del esfuerzo por integrar estas tres funciones. “... *Se dio un proceso de aprendizaje dialéctico porque así como uno iba a dar conocimiento también recibía de la otra parte...*”.

Al buscar diferencias y/o similitudes, debilidades y fortalezas en relación a otros procesos de enseñanza – aprendizaje en aula, se menciona en la mayoría de los casos que esta experiencia es vivida como algo diferente a otras instancias curriculares. Expresan valoraciones positivas relacionadas a la intervención en los diferentes territorios, trabajar con una realidad concreta y poder discutir y reflexionar en base a eso en el espacio de supervisión. “... *te cuestionas cuál es tu forma de ver la realidad, de que forma vas a intervenir, me parece que ésta es la diferencia bruta con el resto de las materias (...) ir desde lo concreto a poder reflexionar a partir de eso, y a su vez se acompaña con que los teóricos que eran instancias más de aula para mí, sí hubo acumulación porque fue el ejercicio de cómo acercarte al territorio, cómo pensar las cuestiones que te estabas enfrentando en la práctica...*”.

Otra fortaleza mencionada refiere al abordaje en tres niveles, es decir el trabajo a nivel de unidad familiar, de espacios asociativos y de inserción en la región; “...

instancias colectivas donde estábamos todos los compañeros de colonización juntos y los vecinos (...) se trabajaba con familias y con la comunidad...". Se valora positivamente el realizar tanto el trabajo en territorio como la supervisión de forma colectiva y a la vez individual, abordando juntos la realidad pero distribuyéndose responsabilidades.

Se presentan también algunas contradicciones en función a esto, para algunos estudiantes la posibilidad de tener supervisión colectiva se ve como una ventaja en el proceso de enseñanza – aprendizaje y a la vez como desventaja por no tener instancias puntuales de discusión más individual. *"... era tan colectivo el proceso y todo que en realidad a veces, me parece que faltaba algún espacio como tenían otras supervisiones, que estaba el espacio más general de la supervisión y después supervisión por duplitas, por parejas debatidoras..."*.

Haciendo referencia a la práctica en el marco de un convenio institucional, ya sea con el INC como con MEVIR, se destaca la poca presencia de las instituciones involucradas. Al igual que ocurre con los puntos mencionados anteriormente, se presentan diferentes opiniones según el territorio implicado y el año en que se realiza la práctica. Hay estudiantes que plantean una presencia más fuerte de la institución en el trabajo a nivel de campo, en donde se coordinan actividades y se trabaja a través del intercambio y en otros casos se maneja como si fuera únicamente un marco institucional, que no está presente a nivel del trabajo con los estudiantes.

Las opiniones acerca de la organización del equipo de docentes y referentes de campo, así como también de la propuesta de espacios de trabajo refleja diferentes posturas dependiendo de la generación de estudiantes. En el año 2006 los estudiantes concurrían a territorio sin referentes de campo, a nivel de aula tenían el espacio teórico y un espacio de supervisión donde discutir y planificar. En este caso se ve la necesidad de sumar instancias de planificación y de tener referentes en los territorios que conozcan la realidad y puedan compartir con los estudiantes el momento de práctica.

Al incorporar al equipo los referentes de campo se suma otra instancia de aula donde se evalúa y planifica la salida al territorio, si bien esta propuesta y modalidad de trabajo se valora positivamente sigue siendo necesaria por parte de algunos estudiantes tener instancias de discusión con los docentes por territorio; *"no había mucha posibilidad de dialogar las cuestiones concretas, específicas de cada familia, eso faltaba un poco por ahí..."*.

En cuanto a las principales problemáticas presentes en los diferentes territorios, a nivel global se podría decir que mayormente se relacionan con la salud ocupacional determinada por el tipo de trabajo que realizan en el medio rural, la precariedad en la inserción laboral, el acceso a servicios de salud y educación y problemas relacionados a las desigualdades de género.

El conocimiento de las actividades que realiza actualmente el Área de Trabajo y Cuestión Agraria por parte de los estudiantes es diferente según los entrevistados. En algunos casos el conocimiento de las actividades se da por afinidad con los integrantes del equipo y en otros por compartir instancias en el ámbito universitario. Algunos de los estudiantes entrevistados manifestaron interés por mantener vínculo con el Área, principalmente visualizando la posibilidad de realizar la tesis final o de coordinar actividades en relación a espacios en los que están involucrados.

Por otro lado, también fueron entrevistados los **referentes institucionales** con los cuales el equipo del Área de Trabajo y Cuestión Agraria mantiene coordinaciones cotidianas y directas. Se expresan una serie de aspectos que colocan las fortalezas y

debilidades no sólo del vínculo entre las instituciones y la Universidad, sino del proyecto en particular.

En primer lugar, surge una evaluación positiva acerca de la forma de trabajo en convenio Universidad – instituciones, al señalarse que permite “abrir” la institución a una mirada externa, y potenciar los recursos de cada institución, estableciendo un proceso de conocimiento con diferentes visiones sobre el espacio donde se actúa. Se destaca además la riqueza del trabajo articulado entre las instituciones, en tanto plantea nuevos escenarios para los sujetos: *“que la gente vea otras modalidades de trabajo; yo hablo de democratizar el poder; en las localidades ven otras instituciones, saben que existen y que hay otras modalidades de trabajo”*.

Se agrega además la pertinencia del trabajo conjunto entre la Universidad e instituciones públicas, en tanto habilita nuevos conocimientos emergentes de la integración de las funciones universitarias. En este sentido, desde algunas entrevistas se destaca, la extensión como proceso de formación que permite conocer a través de la realidad concreta; y la conjunción de disciplinas que se da en el trabajo, a través de los acuerdos entre la Universidad y las instituciones.

En términos generales, la experiencia de trabajo desarrollada en estos años es evaluada de forma positiva. Señalándose desde los referentes del INC que para dicha institución significa incorporar las ciencias sociales y específicamente el trabajo social, disciplina que no está presente en la institución. Además se ha establecido un trabajo en conjunto donde se conjugan diferentes visiones sobre una misma realidad, estableciéndose un aprendizaje tanto para estudiantes y docentes universitarios como para los referentes institucionales.

Por otra parte desde ambas instituciones, los referentes plantean que se da en la interrelación una conjunción de objetivos y de intereses diferentes, por lo que se estima aún existen algunas cosas a superar en el relacionamiento Universidad - instituciones.

Desde los referentes del INC se identifican como los aportes principales del proceso de trabajo con la Universidad a través del Área Trabajo y Cuestión Agraria, el abordaje familiar y colectivo, en tanto permite generar relaciones más densas entre los vecinos, estrechando los vínculos con el INC, con otras colonias y con la comunidad. Se considera además que desde la Universidad se observan problemáticas que desde las instituciones o desde las disciplinas que posee la institución no se visualizan, en ese sentido se observa además la incorporación de nuevas herramientas de trabajo (metodología). El acuerdo ha establecido apoyo en algunos emprendimientos familiares, logrando que estos continúen en funcionamiento, además de generar conjuntamente con las familias un espacio donde se abordan problemáticas más allá de lo productivo. *“(...) creo que los productores y los colonos lo valoran como algo positivo y muchas veces necesitan que alguien vaya y les pregunte o tengan otro contacto que no es el productivo”*.

También se considera que en términos generales se potencia la capacitación entre la población con la que se trabaja, además de fortalecer su trabajo respecto a la gestión colectiva de los espacios donde habitan. Se considera que *“Hay una realidad de trabajo diferente a lo que en general se le ha hecho”*. Desde los referentes de MEVIR, por su parte, se señala: *“no tenemos sacado el jugo de aprender de lo que están haciendo ustedes”*. (Viera, M. 2010) *“Yo lo que veo más dificultoso, a pesar de que ya entramos en el tercer año, es la apropiación de la institución de los elementos más interesantes o que se destacan de la metodología”*. En este sentido, por parte de las instituciones, se

pone en cuestión las posibilidades de repicar esta forma de trabajo llevada a cabo por el equipo universitario, principalmente por las estructuras legitimadas dentro de las organizaciones.

Desde los referentes del INC se considera que las principales dificultades en la ejecución de los acuerdos han estado colocadas en dificultades operativas y de implementación. Respecto a las dificultades operativas se establece principalmente las dificultades para traspasar recursos desde la institución hacia la Universidad.

Las dificultades de implementación son diversas; entre ellas se considera que los recursos humanos en el INC son escasos; lo que dificulta las posibilidades de apoyar los procesos que se establecen. Se considera que los tiempos de la Universidad son diferentes a los tiempos de los procesos que se efectúan en las instituciones y en los territorios abordados. Se plantea además que debe considerarse la existencia de problemas estructurales cuya solución escapa al proceso que pueda desarrollar la Universidad y las instituciones.

Por otra parte, si bien se reconoce la riqueza de que distintos estudiantes realicen sus prácticas universitarias en el medio como proceso de formación, se señala los perjuicios que trae aparejado la rotación año a año de estudiantes y la consiguiente repercusión en las familias. En este sentido se señala que puede generar desaliento, más aún si éstas no se ven apoyadas en la resolución de sus dificultades.

Respecto a la forma como seleccionaron los territorios para realizar la práctica, desde MEVIR se señala que los criterios fueron: la no presencia de equipos técnicos de MEVIR trabajando en las zonas de influencia, la inexistencia de recaudador, y la distancia desde Montevideo. En este sentido se identifican como núcleos que aparecían como “zonas grises”, entendiendo como territorios de los cuales MEVIR cuenta con poca información y vínculo. En tanto desde los referentes del INC se señala que los criterios con los cuales se seleccionaron los territorios a incorporar en el convenio fueron variados, en algunos casos tiene que ver con criterios operativos: distancia por ejemplo. En otros casos, los criterios establecidos fueron la no existencia de otros proyectos universitarios en el territorio, las características y situación socioeconómica de las familias colonas, colonias con amplia superficie, donde se visualizaran diferentes realidades y procesos que merecieran atención.

En cuanto al lugar del convenio dentro de las instituciones, se señala que para el INC el convenio se puede enmarcar en términos generales en la línea de desarrollo de las colonias que se plantea el INC y concretamente en la Regional de San José. En tanto, MEVIR ubica el convenio con el Área Trabajo y Cuestión Agraria en el Programa Fortaleciendo Vínculos.

Respecto a la incidencia del trabajo desarrollado por la Universidad en la institución, desde el INC se considera que en el proceso de intervención de la Universidad se ha realizado una producción de información sobre las colonias en general y particularmente de cada una de las familias que la habitan, que trasciende los intereses de la institución, dado que está utilizada la información básicamente para refinanciar, re-adjudicar predios o complementar la base de datos de la institución.

De todos modos, se considera que es necesario contar con un diagnóstico desde el área social que permita a la institución tomar definiciones estratégicas y políticas. En el mismo sentido se establece la necesidad de poder contar de forma sistematizada con la metodología implementada por la Universidad en los territorios, marcando aciertos y errores en la implementación del proceso desarrollado. Se observa que desde la

Universidad no ha existido una devolución de lo trabajado a la regional del INC y se percibe desde este lugar que el trabajo es más entre la Universidad y los colonos que entre la Universidad y la institución (INC).

Desde MEVIR, se considera que se aspira a incorporar el trabajo que desarrolla el Área a la institución pero aún falta parte del proceso, dado que existen algunas dificultades a la interna de la institución que limitan la incorporación de la metodología o de los insumos que del proceso de trabajo surgen.

En lo que refiere al trabajo de área y la organización que esta posee para llevar adelante su tarea, se considera que es muy positiva la presencia del referente de campo acompañando a los estudiantes en todo el proceso de formación, pero además se visualiza que esto permite una mayor y mejor articulación teórica con el docente de aula y posibilita identificar problemas a investigar. Este proceso genera mayor conocimiento de la realidad rural por parte del área social, específicamente de los estudiantes de trabajo social, que luego se reflejará en planteos coherentes sobre la realidad rural.

Por otra parte, respecto a los recursos con los que cuenta el proyecto, se considera que es muy endeble la infraestructura que estudiantes y docentes poseen para llevar adelante el trabajo en territorio.

Desde el referente del INC se señala como una de las dificultades más importantes la personalización del acuerdo: *“quedas como responsable de que eso funcione si estás vos, sino no, eso pasa”*. Agregando que las instituciones se acostumbran a poseer interlocutores.

Por último se señala que para mejorar el desarrollo del Área Trabajo y Cuestión Agraria, es necesario establecer un proceso integral y de articulación con el resto de la Universidad.

Los docentes entrevistados han sido parte en distintos momentos del proceso de conformación del Área Trabajo y Cuestión Agraria, desempeñando diferentes roles. En este sentido, sus reflexiones reflejan la trayectoria de distintas experiencias las cuales han integrado el proyecto de extensión universitaria. Es así que de las entrevistas emana un conjunto de tensiones, fortalezas y debilidades respecto a las diferentes dimensiones del trabajo: con instituciones, con vecinos, con estudiantes y con la Universidad.

En primer lugar, surge de las entrevistas los desafíos que implica la integralidad de funciones en la Universidad, teniendo en cuenta el actual escenario de fragmentación de sus funciones. Se afirma que la realidad no puede ser conocida desde la fragmentación, sino que debe existir entre otras cosas una unidad teoría-práctica. En contraposición, se afirma que actualmente existe una Universidad con una estructura fragmentada, donde se da una especialización del conocimiento, una separación de la realidad por niveles de abordaje, y una separación del pensar y el hacer. Si bien se ha comenzado a percibir una coyuntura más favorable, se reconoce que la tendencia hacia la integralidad no corresponde a una corriente hegemónica, planteándose como una contra tendencia. Eso se puede identificar en la distribución de los recursos, valoraciones sobre los productos, identificándose falta de voluntad política para apoyar las iniciativas integrales. Esto genera dificultades para la conformación de equipos de trabajo con la carga horaria necesaria que estimen la tarea a realizar. Por tanto, cuando se piensa la integralidad, se debe pensar en docentes que cumplan esa función con la carga horaria necesaria para cumplir con las tareas que significa la integralidad.

Respecto al vínculo que se ha mantenido desde la Universidad y específicamente desde el equipo docente con las instituciones convenientes (INC y MEVIR), se identifica que no ha tenido mayores dificultades, evidenciándose en general disposición para el trabajo conjunto, identificándose en ambos casos la importancia de poseer un referente de la Universidad en dicha institución para realizar una mejor articulación entre ambas partes. De todos modos se identifica principalmente en el INC algunas dificultades: *“Hay un elemento central, en el relacionamiento que el instituto tiene de destinar recursos humanos a desarrollar en el trabajo conjunto, no tiene gente, no tiene a quien decirle...y es una dificultad que no sólo la tiene con nosotros, sino que la tiene en primera instancia con los colonos”*. En este sentido, se identifican con esta institución diferentes momentos de sintonía en el proceso de trabajo.

En relación al vínculo y al trabajo con los estudiantes han existido algunas dificultades que se instalan en la existencia de algunos desfases entre la parte teórica de la materia donde se inserta la práctica y el espacio de abordaje de la realidad, además del interés particular de algunos estudiantes por aprobar la asignatura, sin identificar un proceso más amplio que trasciende la aprobación de una materia.

Mientras tanto, se considera que el vínculo con los colonos y vecinos plantea grandes desafíos en tanto la modalidad de trabajo -donde existe una institución conveniente con la Universidad- es esta última quien está en permanente contacto con la población. Al respecto, desde las distintas entrevistas, se identifica que los vecinos y colonos valoran la forma de trabajo que se desarrolla por ser una modalidad de abordaje y de llegada a las personas diferente, donde se establece una continuidad en el tiempo y se plantea la posibilidad de movilizar hacia el encuentro con otros.

Por lo antes expuesto, acerca de las formas de aproximación a la realidad, y por la certeza de que la Universidad debe reconocer la realidad donde se inserta, es que el equipo docente identifica la importancia de desarrollar un área temática sobre Trabajo y Cuestión Agraria. En este sentido, el énfasis de la perspectiva teórico metodológica de la cual parte, está en entender la realidad como una totalidad, que es dinámica, histórica, social y por lo tanto los sujetos sociales son los que construyen esa totalidad. Se considera que *“no hay posibilidades de conocimiento desde una posición de exterioridad de la realidad. Uno conoce la realidad en la medida que es parte de la realidad que se involucra y genera un proceso”*.

En este sentido se plantea que si bien en la Facultad de Ciencias Sociales, existe un área vinculada a lo rural, el Trabajo Social se mantuvo alejado de ese espacio, en parte por la conformación del plan de estudio y en parte por la poca demanda e inserción de trabajadores sociales en el medio rural.

Respecto a la organización del área y su perspectiva teórica metodológica se considera que sus diferentes integrantes se reorganizan de acuerdo a los diferentes proyectos y líneas de trabajo que ésta posee. De todos modos, se estima necesario trabajar hacia el fortalecimiento del área, con un equipo docente que posea mejores condiciones de trabajo.

SÍNTESIS

A modo de síntesis del presente artículo se puede afirmar que el Área Trabajo y Cuestión Agraria es un espacio donde confluyen las funciones universitarias, el trabajo de la Universidad en cooperación con otras instituciones, las modalidades de abordaje familiar y prácticas asociativas desde las perspectivas territorial e interinstitucional.

Tiene como objeto de preocupación al trabajo como *fenómeno originario* que determina y caracteriza, *en germen*, la esencia del ser social, los procesos de producción y reproducción de la vida del género humano. Pero también se busca comprender *al mundo del trabajo en sus expresiones socio/históricas particulares* en el marco de las relaciones sociales contradictorias del proceso de producción y acumulación capitalista, *vinculadas específicamente a los espacios "rururbanos"*.

Para pensar y actuar desde esta concepción se comparte además la preocupación hoy presente en la Universidad, por generar procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la relación efectiva de docentes y estudiantes con la realidad que nos implica y determina.

En este sentido, hay en la forma de trabajo una apuesta ético política de este área por la coherencia teórico metodológica. Y en especial por aportar en un camino que sabemos cargado de contradicciones como lo es el del real involucramiento de la Universidad con las problemáticas más sentidas de nuestra sociedad.

Es por esto que comenzar a profundizar en el análisis del proceso nos está permitiendo una autorreflexión, que habilitará los cambios necesarios para seguir transitando este camino. Por eso estas páginas presentadas son sólo el comienzo del análisis que se vuelve necesario de emprender para efectivizar estos cambios.

Bibliografía

- » BERAZATEGUI, Magdalena. “Pisando firme...Análisis, comentarios y reflexiones en torno a las prácticas de Trabajadores sociales en el medio rural uruguayo desde 1970 a nuestros días”. Monografía Final de Grado. DTS/ FCS/ UdelaR – 2010
- » GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade do serviço social. Cortez Editora, Sao Paulo 1999
- » _ A ontología do ser social: bases para a formação profissional. En: Serviço Social & Sociedade, N° 54, Julho de 1997. Cortez Editora.
- » NETTO, José Paulo. Razao, ontologia e praxis. En: Serviço Social & Sociedade, N° 44. Cortez Editora.
- » _ Notas para a discussao da sistematização da prática e teoria em Serviço Social. En: Cadernos Abess, N° 3. Cortez Editora.
- » _ Teoría, método e historia na formação profissional. En: Cadernos Abess, N° 1. Cortez Editora, 1993
- » MARX, Karl y ENGELS, Federico, La ideología Alemana, Editorial Pueblos Unidos, Montevideo, 1958
- » TOMASSINO, Humberto. “Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación” Mimeo, s/d

Otros documentos elaborados por el Área

- Proyecto “Hacia el fortalecimiento de las prácticas asociativas en los procesos de colonización”- 2007 (Financiado por Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio) <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/>
- Proyecto “Hacia la búsqueda de la unidad perdida: integración de la producción de conocimiento y práctica profesionales”- 2008 (Financiado por Comisión Sectorial de Enseñanza) <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/>
- Proyecto “Continuidades o rupturas en la producción familiar? Estudio comparado sobre las formas actuales y perspectivas de sucesión en predios lecheros” 2008 (Financiado por Comisión Sectorial de Investigación) <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/>
- Proyecto “Reconstrucción y análisis de un proceso de integración de las funciones de extensión, enseñanza y aprendizaje: Área Trabajo y Cuestión Agraria”2009 (Financiado por Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio) <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/> Propuesta de Espacio de Formación Integral presentada a la Comisión de Extensión FCS <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/>
- Informe de actividades del “Proyecto de fortalecimiento de los procesos de colonización: La familia como unidad de producción y reproducción” y “Las modalidades asociativas en las colonias” entregado al INC, 2007. <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/>
- Informe final de actividades correspondientes al año 2009 entregado a MEVIR <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/>



**APORTE A LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS
ACTIVIDADES EXTERIORES DE BELLAS ARTES**



APORTE A LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EXTERIORES DE BELLAS ARTES¹.

Análisis discursivo de casos

Pintura Barrial de las Viviendas Económicas de Rossell y Rius (2008). IENBA/2010.

Magalí Pastorino, Samuel Sztern

INTRODUCCIÓN

A fines de 2008 y comienzos de 2009, el IENBA realizó la pintura de las fachadas de las Viviendas Económicas Rossell y Rius, situada en la calle Garibaldi entre Rocha y Marcelino Sosa.

En el marco del proyecto de Sistematización de la Extensión (CSEAM-2009) -a cargo de un equipo cuyo responsable es el profesor Samuel Sztern- se produjeron varias actividades de exploración y registro para la producción de una base de datos de imágenes y documentos sobre las actividades en el medio de nuestra casa de estudios desde sus comienzos en la Universidad, más precisamente desde 1960, año de la reforma de su plan de estudios, coherentes con la propuesta de esta reforma de formar al estudiante en contacto con el medio social promoviendo el desarrollo de la percepción estética en el medio y fortaleciendo a sus estudiantes y docentes con los aportes de la sensibilidad popular.

La base de datos no está cerrada, pues se sigue recogiendo información pertinente. Para esto se diseñó y se realizó un protocolo que permitiera continuar añadiendo documentos, durante el transcurso del tiempo, a la base de datos.

Por la calidad de la información y por el contexto político e histórico que atravesó el IENBA desde sus comienzos en los años '60, es muy difícil la localización de documentos anteriores a su reapertura en 1985, en particular el periodo de sus doce años de clausura durante la dictadura militar, que implicó entre otros daños la quema de sus archivos.

Al momento de la reapertura recibimos nuestro local totalmente vacío de las instalaciones que habían demandado doce largos años de esfuerzos, las cuales conformaban una infraestructura que permitía el funcionamiento de los talleres de cerámica, moldeado, imprenta, fotocinematografía, etc. Construimos talleres, vigas, techos, graderías para la experimentación simultánea de 650 sorprendidos alumnos. Reconstruimos, con mano de obra militante (léase benévola) lo que nos robaron, dispersaron o demolieron en el festejo de la victoria de los bárbaros.

Ni un clavo, ni una pinza... todo reconstruido de la casi nada..."²

¹ Escrito elaborado por la docente licenciada Magalí Pastorino y el profesor Samuel Sztern. Primer periodo de Estudios. IENBA. Facultad de Artes.

² Editorial de la revista Taller N° 4 – 2° época – 1987 (AEBA)

Es por lo expuesto que la base de datos producida continúa abierta a posibles descubrimientos de documentación.

En aras de producir un registro actualizado, y dadas las condiciones, se ha tratado de poner énfasis en el registro de la actividad de pintura de la fachada de las Viviendas Económicas de Rossell y Rius como un modo de ensayar posibles formatos de registro, estudios críticos y difusión de la memoria colectiva de las actividades de extensión, tomando como modelo a una de las más recientes. La memoria colectiva no sólo es a nivel de los vecinos que tuvieron una ruptura en su cotidianidad y en su paisaje barrial, sino también a nivel de cómo se llevó a cabo la realización de dicha pintura, que atravesó todos los cursos de los dos periodos de estudio.

En este trabajo lo que se muestra es una elaboración de la memoria de los vecinos de las viviendas, comerciantes y sus habitantes sobre dicha actividad. Para esto se recolectaron testimonios que permitan el abordaje a través del análisis de discurso, estudio de las repercusiones y consecuencias a partir de los comentarios volcados por estos vecinos, tomando como herramienta para esto, fundamentalmente, el programa Atlas.ti.

Esta presentación atenderá a los aspectos considerados en la planificación de una actividad exterior desde la práctica, por un lado, y desde la memoria de los entrevistados por otra.

CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN SISTEMATIZADA

(brindar información sobre sus objetivos, actividades, localización geográfica y población con la que trabaja, y demás información necesaria para la comprensión del trabajo realizado).

Desde la reforma del plan de estudios de la Escuela Nacional de Bellas Artes (I.ENBA-UDELAR), impulsado fundamentalmente por sus estudiantes y aprobado en 1960, este servicio universitario incorporó curricularmente a la extensión universitaria como la forma por excelencia de formar al estudiante en contacto directo con el medio social.

ART. 1º. - La enseñanza del Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes", perseguirá los siguientes fines:

- a) La formación integral del artista plástico, y*
- b) Su ubicación como tal artista, en el medio social.***

ART. 2º. - Esos fines se alcanzarán mediante:

- a) Un régimen didáctico basado en la función activa, espontánea y principal del estudiante, a quien se le ofrecerán todas las posibilidades formativas, de capacitación técnica y de investigación artística;*
- b) La vinculación del estudiante con el medio social y sus auténticos requerimientos;***

c) *El respeto a la libre determinación individual en la creación artística.*

Desde hace cincuenta años, los artículos 1º y 2º han mantenido sus contenidos a través de las diferentes modificaciones que fue sufriendo su plan de estudios a través del tiempo.

Como consecuencia de la voluntad plasmada en la letra es que históricamente la ENBA ha producido diferentes tipos de actividades en el medio que implicaron diferentes formas de participación de la comunidad: una de ellas son las llamadas “pinturas barriales”.

La pintura barrial implica un proceso curricular, cuya parte de diseño es asumida por los estudiantes del segundo periodo de estudios (también puede contar con la participación de docentes en la elaboración de diseños) y tiene su concreción a través de la ejecución de un diseño estético plástico en las fachadas de agrupamientos de viviendas, donde generalmente tienen participación todos los cursos del servicio, desempeñando un rol que va a depender de su ubicación en el primer o segundo periodo de estudios. Los estudiantes del primer periodo son iniciados de esta manera a las actividades extensionistas, conociendo a través del trabajo conjunto la idiosincrasia de la población, nutriéndose con sus problemáticas y sensibilidad, para luego, ya en el segundo periodo, poder volcar, soluciones que colaboren con el fortalecimiento y desarrollo de la gente como tal, aplicando su formación estético-plástica y técnica.

Por supuesto que para encarar una actividad de estas características se debe contar con el consentimiento de los vecinos involucrados y de las autoridades municipales si corresponde. En esta oportunidad, la relación con la IMM trascendió la necesidad de los permisos correspondientes. Cabe destacar que la intendencia no sólo apoyó económicamente el emprendimiento sino que se comprometió a realizar tareas complementarias y de apoyo a la pintura, como fueron el arreglo de veredas, la poda de árboles, el arreglo del cableado, colocación de andamios. El involucramiento con la propuesta por parte de jerarcas y trabajadores resultó en una coordinación sumamente ágil y altamente productiva, sin ningún tipo de trabas burocráticas que pudieran obstaculizar el normal funcionamiento de la actividad.

Durante el desarrollo del proyecto en el barrio se abre, de forma natural y espontánea, la posibilidad de intercambio de saberes y conocimientos, sin prejuicios respecto de los roles convencionales de docentes y estudiantes ya que, si bien la responsabilidad del docente para con el proceso formativo del estudiante sigue vigente aún en la calle, también el estudiante tiene un rol didáctico hacia el medio, y estudiantes y docentes aprenden juntos de la vivencia en general y de los aportes de los vecinos en particular.

Se produce una experiencia excepcional y prácticamente insustituible para estudiantes, docentes y vecinos en lo que atañe a la investigación estético-plástica, y también se posibilitan las prácticas en clave de valores: respeto, confianza y solidaridad, que se vuelcan a la dialógica cotidiana que inaugura una actividad en el medio, promoviendo la revaloración y afirmación de diferentes pautas sociales de convivencia.

Para la realización de estas actividades, se organiza un dispositivo docente de enseñanza e investigación, sobre el que se asienta la investigación estudiantil que va a derivar en la producción de proyectos factibles de ser incorporados en las fachadas y patios, y desde el que se brindan insumos para tal hecho.

Dicho dispositivo, en este caso, estuvo centrado en la presentación de los proyectos en foros organizados y coordinados por el equipo docente del primer periodo de estudios, dentro del curso seminario-taller de las estéticas III, que nuclea a toda la población estudiantil del segundo periodo de estudios. En estos foros se promueve el análisis y discusión estética y plástica de los proyectos, procurando colaborar con el proceso formativo de los estudiantes directamente involucrados en la creación de diseños, apoyándolos desde su punto de vista estético y expresivo, al tiempo que mantener una actitud didáctica hacia la totalidad de los estudiantes y docentes presentes.

La presencia en el foro es curricular para todos los estudiantes del segundo periodo, convoca a todos los docentes del IENBA y es abierta para los estudiantes del primer periodo. También en el espacio de este curso se realizaron los aportes sobre los aspectos históricos y vivenciales de la zona, y se repartió la información necesaria (relevamiento de medidas, fotos, etc.) para la elaboración de los bocetos, maquetas y otros modelos de representación.

Cabe aclarar que a este curso le corresponde la discusión estético-plástica de las propuestas, pero no resolver sobre el carácter constitutivo. El carácter de las propuestas a ser realizadas como actividades exteriores del servicio, implican una resolución de carácter político académico, que se resuelve por acuerdo en la Asamblea de los Órdenes. Éste es el organismo máximo de democracia directa que tiene el IENBA, que reúne a los estudiantes, docentes y egresados del servicio. En dicho ámbito es que se resolvió realizar la actividad de pintura barrial de 2008.

En este caso, se produjo dicha actividad en las viviendas Rossell y Rius, las que son patrimonio histórico y cumplieron cien años en 2009. Fueron planeadas y construidas a principios del siglo pasado por el filántropo uruguayo Rossell y Rius, con el fin de resolver las condiciones de las habitaciones destinadas a la vivienda popular. Se subraya su reflexión sobre la dignidad de la vivienda para el sector social popular en el marco de los juicios morales propios de su época y la mirada asistencial propia de su clase social.

Las viviendas se ubican en una zona francamente comercial y su frente se encuentra sobre una calle muy concurrida y de mucho tránsito: Garibaldi. Por esta calle, enfrente a su fachada principal, se ubican negocios que brindan servicios varios (farmacia, ciber, almacén, etc). También hay una cerrajería en la esquina de las viviendas y, por sus orígenes, sus dueños participan de la vida de la vecindad.

Cuando se estaban colocando las esteras en las ventanas, un equipo de trabajo realizó algunas entrevistas a los vecinos y comerciantes de la zona. A través de estas entrevistas semidirigidas a algunos vecinos de las viviendas de Rossell y Rius y comerciantes circundantes se propuso:

- la identificación y el estudio de las características del barrio donde se ubican las viviendas;
- la identificación y el estudio del efecto producido en los vecinos de las viviendas en relación a la actividad de Bellas Artes sobre la fachada de las viviendas;
- la identificación y el estudio del significado que se le da a las actividades de Extensión Universitaria;
- la identificación y el estudio de los aspectos sociales y simbólicos (respecto de determinados valores atribuidos a elementos) circulantes entre los vecinos y comerciantes de la zona.

Estas entrevistas fueron realizadas a fines del año 2009, en diciembre, al año de la ejecución -con la participación de aproximadamente cuatrocientos estudiantes del IENBA- del proyecto de pintura mural elaborado por estudiantes del Segundo Período de estudios de Bellas Artes (Universidad de la República) en la fachada de las viviendas de Rossell y Rius, como actividad central de extensión universitaria del IENBA, del ejercicio 2008. Dichas entrevistas recogen los testimonios de algunos vecinos de las viviendas y de algunos comerciantes que tienen sus negocios enfrente a la fachada principal. Por las características de este estudio, se enfatiza en las narrativas, de modo que la cantidad de testimonios no es lo que importa para este abordaje sino las notas cualitativas que se extraen de ellas, y su reiteración en el colectivo relevado.

METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACIÓN UTILIZADA

(incluyendo sus fundamentos teóricos y una conceptualización de su proceso de implementación).

Parte de la metodología de sistematización se volcó hacia el relevamiento de las repercusiones en la zona de las viviendas y por el mismo, tratar de comprender los significados que los ciudadanos le otorgan a las actividades de esta índole.

A través de dicho relevamiento se pudo dar una mirada evaluativa y procesual de la actividad; esto significa que se puede dar cuenta de cómo pudieron apropiarse de la actividad los vecinos, cómo sintieron el “desembarco” en sus espacios, cómo se establecieron los vínculos, qué sistema de valores se juega en la apreciación de la propuesta a posteriori de realizada.

Hay aspectos de la implicación que debemos subrayar: fueron entrevistas hecha por parte de los actores (IENBA) y se realizaron al año de haber culminado la etapa de la ejecución de la pintura propiamente dicha; esto fue al colocar las esteras en las ventanas. Estimamos que en ese momento ya había quedado atrás parte del entusiasmo inicial de la pintura (así como las fiestas tradicionales y las elecciones nacionales) para permitir cierto decantamiento de posibles entusiasmos perecederos. Esto significa que las narrativas relevadas tienen sus cotas en estas condiciones de trabajo.

Por ello, lo que elegimos para este trabajo de reflexión es dicho relevamiento, por su capacidad de elucidación y de propuesta para futuras actividades.

Sobre los procesos técnicos:

1. Anotaciones metodológicas sobre las entrevistas.

Se decidió mantener las iniciales de los participantes de las entrevistas porque la comunidad que enmarca las viviendas Rosell y Rius es muy pequeña y de este modo se pueden recordar las personas para el entrevistador y para quienes produjeron este análisis, que en nuestro caso éramos los mismos.

Asimismo, por lo antes dicho, se hace posible para otros investigadores reconstruir la información (en caso de pérdida) o profundizarla (o aclararla) con el entrevistado. Cabe aclarar que se contó con la anuencia expresa del entrevistado para la utilización de su testimonio.

Las entrevistas producidas en las viviendas y en los comercios que se ubican enfrente, en total, fueron doce. A nivel de la cantidad no es suficiente si quisiéramos producir una visibilidad estadística; pero para nuestro caso se trata de identificar cuáles son los repertorios discursivos (las narrativas) que resuenan sin anteponer a priori una categoría; esto es con el fin de identificar los significantes circulantes en la zona (entre vecinos de la viviendas y los comerciantes).

Si bien este trabajo se propone como una unidad hologramática de lo que sucede en el microespacio social del entorno de las viviendas, deja cierta incertidumbre porque una conclusión en un abordaje cualitativo, produce una clausura del pensamiento. Lo que no significa que el agregado de más testimonios no nos dé la posibilidad de identificar mejor las consistencias discursivas (es decir, encontrar ciertas repeticiones que puedan confirmar una afirmación provisoria).

En este sentido, una afirmación provisoria se desprende de la concepción compleja de lo que es la sociedad, una compleja red sociohistórica y cultural cuya dinámica no es tan fácil de abarcar en su totalidad. Por esto, las conjeturas producidas se enmarcan en estas cotas explicitadas. Lo que se repite en las narrativas es parte de un repertorio que circula, que posiblemente sea parte de una matriz discursiva producto de prácticas sociales y condiciones sociohistóricas; pero lo novedoso también es significativo en tanto que se emplaza fuera de los repertorios discursivos dominantes y nos proponen una cisura entre ellos.

Como se decía anteriormente, las entrevistas fueron algo cercanas en el tiempo con la finalización de la pintura; esto puede suponer cierta postura y cuidado en lo dicho por parte de los vecinos y cierta repetición concentrada en un decir “correcto”, en una respuesta cordial, en una actitud positiva. Por esta razón, una de las categorías relevadas está vinculada a los aspectos positivos y negativos de la actividad, pero no lo tomamos como valor puro, sino para dar cuenta de una matriz axiológica previa y disponible, así como también de los recursos verbales sobre lo estético y plástico.

2. Procedimientos

Después de haber realizado la grabación de las entrevistas, se realizaron las desgrabaciones con el consentimiento de los vecinos en su utilización. La desgrabación se realizó según los criterios de marcación de las normas jefersonianas.

Se pasó a una lectura profunda y, a continuación, al relevamiento de los núcleos significativos de las entrevistas para la identificación y elaboración de grandes con-

ceptos que marcaran una narrativa, un orden. Cabe señalar que la utilización de la herramienta informática conllevó naturalmente a un abordaje inductivo. Por esto, los conceptos fueron surgiendo a través de la lectura de la entrevista, y a medida que iba tomando mayor densidad enunciativa se confirmaba su eficacia para la significación. Por otra parte, se trató de no inaugurar categorías nuevas sino de fortalecer aquellas que parecían resonar en todas las entrevistas.

Se utilizó una matriz que representara la cantidad de repeticiones sobre los conceptos hallados y se interpretó para este caso, sólo los que mayormente se repitieron.

3. Caracterización de las entrevistas

Para su caracterización, se dataron y describieron los aspectos ambientales de la situación de entrevista.

Se aclara cómo se trató el anonimato en la transcripción y su codificación. También se aclara en qué grupo se adscribió cada una de ellas.

Cabe señalar que en una primera instancia de ordenamiento se produjeron dos grupos: a) vecinos de Rossell y Rius y b) comerciantes establecidos en el mismo complejo habitacional.

Si bien se tomaron entrevistas grupales, atendiendo a la riqueza que provoca estos dispositivos, se toma como una participación discursiva y se indica cuántos participantes concurren a la instancia. Así, la participación es un número ordinal y los participantes se codifican por la inicial de su nombre o alguna particularidad que ayude a la reconstrucción del acontecimiento.

4. Listado de agrupamientos de códigos y su descripción

Se llegaron a una serie de conceptos (códigos), parafraseados de las entrevistas realizadas a los vecinos, que se expresan en los ítems que se establecen a continuación³.

A. Antigüedad de los vecinos en el barrio

Trata sobre cuántos años el vecino habita el barrio en general.

En el caso de los vecinos de las viviendas son los años que vivieron allí; y de los empleados o comerciantes sobre los que trabajan en el barrio.

Este punto nos define el conocimiento del entrevistado sobre las características de las viviendas económicas que fueron objeto de la actividad.

Los años vinculados a dichas viviendas de los entrevistados, varían en relación a si son empleados de los comercios, inquilinos de las viviendas o sus dueños.

Las grandes categorías etarias son: los que viven hace más de veinte años en dichas casas o los que viven o trabajan allí hace menos de cinco años.

Conviven quienes vivieron el “Uruguay de las vacas gordas” en el barrio, que tienen un arraigo diferente con la zona, en particular con las instituciones referentes (iglesia, colegios, Hospital Español) con los que hace poco están en el barrio, y el contexto es el “post corralito”, es decir las grandes crisis económicas de comienzo de este siglo.

³ Los parafraseados responden a razones de espacio que no permiten la transcripción textual de la totalidad de los comentarios, cuyas transcripciones están a disposición en el registro institucional.

Este aspecto se relaciona con otro código: la caracterización del barrio.

B. Aspectos negativos de la pintura barrial

Se trata de recabar los aspectos negativos de la pintura relacionados a un modo desvalorizador de la actividad de extensión. Si bien no se encontraron cuantitativamente expresiones ligadas, se entiende que puede ser por la cercanía en el tiempo y la implicación. En este punto se encontraron las siguientes manifestaciones:

- desconfianza ante la propuesta de pintar desinteresadamente las viviendas, principalmente a partir de estar en conocimiento de cierta participación de la IMM;
- la no autorización, por parte de un vecino de las viviendas, de pintar sobre su parte de fachada por temor a la falta de mantenimiento futuro de la pintura;
- "...poco discreto la disposición de los colores", "...se va a ver desde General Flores".

Se entiende que este último punto está relacionado al impacto de la pintura barrial en los vecinos en lo que concierne a la aparición del color contrastando con el gris ciudadano. Nótese que la "paleta de colores" utilizada en esta ocasión es más baja (agrisada) que la utilizada quince años antes en la calle Emilio Reus. También se expresa el temor de que "su" casa quede demasiado individualizada, fundamentalmente porque previo a la aplicación del color, no son todos los vecinos los que analizan la totalidad de la obra, deteniéndose sólo en la observación de la parte del proyecto que involucra a su propia casa. Durante el proceso de pintado, esta percepción se va modificando, ya que las relaciones de contraste, ajustadas de acuerdo a un proyecto que estudia especialmente estas relaciones, va dando lugar a una atenuación de los contrastes previstos e incluso, potenciando la percepción de los vecinos a las relaciones de color más sutiles.

C. Aspectos positivos de la pintura barrial

Se trata de identificar qué aspectos son relevantes para los vecinos en relación a la pintura realizada.

Se relevaron las siguientes expresiones (parafraseadas), muchas de ellas referidas a la generalidad de los vecinos, no limitándose a su sola percepción:

- gustó a la gente y se fue acostumbrando a la pintura realizada;
- no hubo queja, se participó en la actividad;
- la buena onda de los estudiantes y docentes;
- quedó más lindo, más prolijo;
- se apoyó el cambio, se estaba a favor;
- quedó limpio, perfecto (en relación a los arreglos de la vereda por parte de la IMM y a la responsabilidad con que trabajaron los estudiantes y docentes de Bellas Artes);
- vecinos allegados preguntan cuándo le tocará a ellos que le pinten la fachada;
- le dio vida a la calle, se trabajó mucho;
- fue posible la adaptación.

Este punto se entiende que está relacionado al impacto de la pintura barrial en los vecinos.

D. Caracterización del barrio

Se trata de indagar sobre cómo se caracteriza el barrio para quienes lo habitan. Se procura rescatar los imaginarios y también las instituciones referentes. Fueron recogidas las siguientes manifestaciones:

- tiene gente avejentada;
- no se respeta a los viejos;
- es un barrio tranquilo;
- antes eran llamados “cotorros” (lugares pequeños donde vive mucha gente aglomerada, relacionado con la idea de pobreza y promiscuidad);
- es una zona comercial dinamizada por el hospital que reabrió hace pocos meses;
- no hay lugares de esparcimiento (sólo un cyber para los chicos y un club de bochas para los “viejos”) y la plaza que es tomada por los niños que salen de la escuela;
- no hay lugares de participación política ciudadana;
- la iglesia es tomada como punto de reunión, lugar de congregación;
- tiene muchas líneas de acceso a nivel del transporte;
- se entiende difícil la participación de los vecinos en actividades para el bien común.

Es claramente percible que se sufre mucho la ausencia de bares en la zona, los que en otros tiempos permitieron la dinamización social informal. En los últimos diez años cerraron por lo menos tres “boliches” que eran parte importante de la base de socialización de la población de la zona (dos en la intersección de Garibaldi y General Flores, entre ellos el popular y antiguo “Faro”, y el tercero en la esquina de Garibaldi y Pando).

No podemos dejar de señalar que esta ausencia de bares también fue un obstáculo para iniciar el relacionamiento de la ENBA con el barrio, ya que tradicionalmente éstos fueron la plataforma desde la que empezamos a vincularnos con la zona, a hacernos conocer individual y colectivamente junto con las intenciones que nos llevaban al barrio y -a su vez- conocer nosotros la idiosincrasia del barrio a través de los parroquianos y -fundamentalmente- los dueños de los boliches, con quienes por lo general se jugaba la carta de presentación al barrio.

Por otra parte, también podríamos entender cierta relación asociativa con otros conceptos, como ser:

Hospital, en tanto que aparece como referente institucional que le confiere ciertas características a la zona (asistencia pública, dinamizador de la zona, acceso a la salud de la población vieja, etc.).

Antigüedad de los vecinos (está relacionado a la producción de un discurso que provoca una caracterización desde el conocimiento de la zona a través de la existencia).

Información de los vecinos sobre el proyecto de la pintura barrial (está relacionado en tanto que la información de los vecinos y qué hacen con ella es una característica de los habitantes de la zona).

Convivencia entre vecinos de las viviendas (está relacionado en tanto posible atributo o no de la zona).

E. Convivencia entre vecinos de las viviendas

Se trata de rever el tipo de relacionamiento que existe entre los vecinos de las viviendas económicas así como también de ellos con los vecinos de toda la zona.

Hallamos que no se han podido resolver problemas prácticos de buen modo entre ellos (la instalación del portón, la mejora de la medianera); parece estar relacionada a ciertas rigideces de comportamiento; las diferencias económicas y las diferentes categorías de habitantes (los compradores, los inquilinos y los que son compradores, pero aún pagan cuota).

F. El barrio después de Bellas Artes

Se procura identificar en la mirada del vecino los cambios producidos.

- lo ven como un motivo para que se cuide un poco mejor la vivienda en su totalidad, así como el entorno;
- se ve con alegría que se repararon las averías estructurales y el entorno.

G. Hospital

Se encuentra que esta institución, el Hospital Español, es la institución más referida, dicho esto por los negociantes, en tanto que dinamiza la zona, y por los vecinos en tanto que por la vejez, utilizan mayoritariamente este servicio asistencial. El hospital hace un año reabrió las puertas de la Emergencia; si bien no significó un cambio cuantitativo para los negocios, sí es tomado como positivo porque la población más vieja tiene acceso al hospital público en la zona.

Por otra parte, también señalamos ciertas palabras significativas que dieron cuenta de algunos aspectos sociales; es el caso particular de “el hospital”. Primero se señaló la expresión por aparecer en muchas de las entrevistas, y luego se extrajo su contexto para identificar los valores que con ella iban implicados. Así apareció el protagonismo en el barrio del hospital y la reapertura del servicio de Salud Pública en un barrio avejentado.

Este punto se relaciona con la caracterización del barrio.

H. Impacto de la pintura barrial en los vecinos

Se trata de recabar aquellas miradas que den cuenta del impacto de los vecinos: *se nota pila el cambio; los antiguos vecinos que hace tiempo no están, por vivir en Argentina, tomaron fotos; sale en el diario digital a todo el mundo y esto hizo que la hija de una vecina pueda comentar a través de internet sobre la pintura de la fachada por leerlo en el diario digital; los vecinos del barrio preguntan a quién se le pide; cuánto sale; etc.*

I. Información de los vecinos sobre el proyecto de la pintura barrial

Indagación sobre la información que el vecino de las viviendas y de la zona tenían sobre la actividad de Bellas Artes. Los comerciantes de la zona no estaban informados sobre las intenciones de pintar la fachada por parte de la ENBA. Obviamente los vecinos que viven sobre las fachadas fueron los que estuvieron más informados. Los demás vecinos no tenían el mismo nivel de información. Por otra parte, muchos de ellos sí demostraron conocer y apreciar particularmente las características de la pintura barrial realizada por el IENBA en la calle Emilio Reus. El primer día que fuimos a conversar directamente con ellos sobre la propuesta (sábado en la tarde) y solici-

tar la correspondiente autorización, los vecinos –que primero abrían tímidamente la puerta- llamaban a otros miembros de la familia e iban saliendo a la vereda a medida que golpeábamos sus puertas. Algunos fueron formando círculos conversando entre ellos y otros se iban sumando a nosotros acompañándonos a recorrer las otras casas, curiosos por saber cómo los demás recibían la propuesta, hasta conformar una mini manifestación. Una de las vecinas que nos abrió la puerta salió emocionada a la vereda y abriendo los brazos dijo con voz fuerte: “hace quince años que los estamos esperando” en clara referencia a la pintura barrial del Reus, provocando un coro de risas...

J. Las viviendas económicas antes de la pintura barrial

Se procura identificar en la mirada del vecino los cambios producidos; dar cuenta del modo en que se naturaliza la nueva fachada realizada por Bellas Artes y los tiempos que lleva a este proceso.

Antes de la pintura en la fachada habían problemas estructurales de construcción, que fueron solucionados por el convenio con la intendencia, en tanto que son viviendas patrimonio histórico (este arreglo fue planteado por Bellas Artes en el convenio, junto con el arreglo de las veredas); además los vecinos no cuidan ni tampoco pueden reparar por falta de recursos económicos.

K. Participación

Se trata de dar cuenta de cómo se identifica la participación del vecino en la actividad de realización de la pintura de la fachada. La participación se vio mayoritariamente como colaboración, tanto por parte de los vecinos como de los negocios.

L. Propuestas de los vecinos

Se intenta ver el aprovechamiento del vecino y su capacidad propositiva.

Sólo uno de los entrevistados propone algo nuevo en relación a la actividad y viene de la mano de la demanda, pide farolitos pero no por la falta de luz, sino que su argumento se basa en una razón estética, decorativa, con el fin de darle un carácter pintoresco y diferente.

M. Relación entre estudiantes de Bellas Artes y vecinos

Indagación de los modos de relacionamiento entre estudiantes y docentes con los vecinos de las viviendas: buen trato; educados; respetuosos.

N. Sobre Extensión Universitaria

Se trata de identificar las opiniones sobre la extensión universitaria de parte de los vecinos de la zona y de las viviendas económicas.

Sólo un entrevistado habló de su conocimiento como universitario que era; la entrevistada de más edad no sabía qué era y otro dio cuenta que se trataba de una injusticia en tanto que los estudiantes trabajan como obreros pero no les pagan.

5. Redes conceptuales

Lo que sigue es la descripción de la red conceptual creada a partir de la conexión de códigos y viñetas desprendidos del estudio que enmarca al presente trabajo.

Caracterización del barrio: En esta red se identificarían los aspectos sociosimbólicos aportados en las narrativas, que podríamos relacionarlos con los efectos de la dictadura del 73 y la consecuente ruptura del tejido social.

Podríamos destacar en las narrativas:

- mala convivencia (aspectos de la sospecha, de la mala gestión de la diferencia tanto económica como social, falta de flexibilidad en la negociación de los límites, etc.)
- la reciente incorporación de la emergencia del hospital español donde acuden quienes tienen servicio asistencial público (y su relación con los vecinos más pobres y viejos).
- la diferencia de tiempos de los habitantes que hacen a la diferencia de historicidades (los propietarios con más de veinte años allí, los inquilinos menos de cinco años, los comerciantes indistintamente) lo que produce la sensación de que no hay un barrio sino una zona comercial y asistencial.
- la indiferencia por las actividades en la zona, la falta de información, etc.

Los comerciantes: en esta red se visualizarían los testimonios de los comerciantes que viven frente a las viviendas, exceptuando el cerrajero ubicado en la misma construcción, que hace menos de cinco años que están en la zona, que viven en otro barrio o lejos de allí y son jóvenes.

Sus testimonios difieren por el grado de implicación con el barrio.

En este sentido, consideraremos el testimonio del cerrajero formando parte del discurso de los vecinos porque vivió mucho tiempo allí, hace más de cinco años trabaja allí y la vida familiar se desarrolla en el lugar.

Ética ciudadana y aspectos históricos sociales: esta red visualizaría los aspectos conjuntos sobre lo que llamaremos ética ciudadana (una cierta flexibilidad de los vecinos para afrontar las contingencias que los englobe como colectivo y resolver de la mejor forma los avatares cotidianos) y aspectos históricos sociales. Aparece la hipótesis sobre los efectos de la dictadura en el entramado social de la zona, donde las observaciones negativas de los vecinos y comerciantes sobre el nivel de convivencia, la participación e información configuran, implícitamente, un escenario social empobrecido, desinteresado, pasivo. El funcionamiento del centro de asistencia del Hospital Español parece ser una metáfora de los deseos de los habitantes de la zona por volver a una antigua época de dinamismo y cobertura social. La diferencia de los años de antigüedad de los vecinos y comerciantes en la zona produce una brecha comunicacional (diferencias vivenciales del arraigo en la zona, diferentes referentes institucionales, modos de comprender lo colectivo).

Aspectos relacionados con la extensión universitaria: la relación entre vecinos y estudiantes alrededor de la actividad; la participación como modo de apropiación de los vecinos sobre los beneficios de la actividad y producción de propuestas; impacto a posteriori.

Impacto de la pintura: el impacto está compuesto de testimonios sobre los aspectos positivos y negativos de la actividad, así como también de las diferencias entre

lo pasado y lo presente como modo de inaugurar una nueva historicidad existencial. En esta noción se imbrican también aspectos sociosimbólicos que circulan en el imaginario social, propios de una sociedad de postdictadura.

Sobre extensión universitaria: en este punto se relacionan los testimonios de los vecinos y comerciantes que tienen alguna posición sobre la extensión universitaria.

Las miradas son muy diferentes y la cantidad de testimonios no son suficientes como para producir una afirmación.

CONCLUSIONES

(resultados del proyecto, relación entre resultados y objetivos, conclusiones sobre el proceso).

Conclusiones provisionales I

Para dar cuenta de las conclusiones, se seleccionaron las conexiones que se pudieron hacer relativas a los testimonios y a su proceso de abordaje. Se trató de formular aquellas que tuvieron mayor consistencia discursiva.

Llamaremos consistencia discursiva a ciertos aspectos vinculantes que sirven como criterio de validación y son tenidos en cuenta:

- la densidad (la repetición de un enunciado en varios testimonios); esto daría cuenta de lo que circula en el imaginario social y su peso en el discurso del sujeto.
- la antigüedad (la cantidad de años del entrevistado viviendo en la zona o trabajando en ella), lo que daría cuenta de los procesos históricos psico-sociales de la zona, atravesando la existencia histórica del sujeto.
- las correlaciones posibles con otros conceptos. Esto apuntaría a estimar la fortaleza o el nivel de aplicación de los códigos creados para la comprensión.

I - Lo invisible: el entramado socio-histórico post dictadura en Montevideo

a. Ética ciudadana y efectos socio-simbólicos actuales de la dictadura.

Aparece la hipótesis sobre los efectos de la dictadura en el entramado social de la zona, donde las observaciones negativas de los vecinos y comerciantes sobre el nivel de convivencia, la participación e información configuran, implícitamente, un escenario social empobrecido, desinteresado, pasivo. El funcionamiento del centro de asistencia del Hospital Español parece ser una metáfora de los deseos de los habitantes de la zona por volver a una antigua época de dinamismo y cobertura social. La diferencia de los años de antigüedad de los vecinos y comerciantes en la zona produce una brecha comunicacional (diferencias vivenciales del arraigo en la zona, diferentes referentes institucionales, modos de comprender lo colectivo).

Como ya dijimos, través de los testimonios aparece la hipótesis sobre los efectos de la dictadura en el entramado social de la zona, y la puesta de nuevo en funcionamiento del Centro de Emergencia del Hospital Español fortalece la añoranza por volver a una época anterior donde el barrio tenía cobertura asistencial y social provista por el Estado y existía una dinámica diferente, considerada más vital por los vecinos. Es percibida la brecha comunicacional instaurada entre vecinos que se trasladaron

al complejo habitacional en diferentes épocas, que de alguna manera ayudan a comprender las diferentes visiones existentes respecto a los referentes institucionales de la zona (escuelas, iglesia, hospital).

La añoranza de los vecinos también reconoce otros elementos que colaboraron a generar cambios culturales en la zona y pautas de relacionamiento. Es así que también se ubican en esta mirada de los habitantes la desaparición de los bares, a la que ya hicimos mención, como la de los cines barriales que podían frecuentar en años previos a la dictadura: *Lutecia* (Gral. Flores y Concepción Arenal); *Ocean* (San Martín y Colorado). También, ya en los límites de la zona naturalmente abordada por los vecinos para sus actividades culturales o de esparcimiento, estaba el cine *Larrañaga*, ubicado en Luis A. de Herrera (ex Larrañaga) y San Martín, el cual era por su gran tamaño en comparación con las otras dos salas (tres filas de butacas abajo y también butacas en la planta alta), y en parte por su programación, un eslabón entre las salas del barrio y las del centro, lo que justificaba el desplazamiento de esas diez cuerdas largas que lo separaban de Garibaldi. La desaparición de esta sala de cine fue algo previa a 1973, a fines de la década de los '60, cuando la crisis económica y política ya apretaba en Uruguay. Las referencias a las matinées incluyen añoranzas por la socialización que las mismas permitían a partir de “diversiones sanas”.

Si una ética ciudadana implica cierta flexibilidad de los vecinos para afrontar las contingencias que los englobe como colectivo y resolver de la mejor forma los avatares cotidianos, se podría afirmar que hoy no existe un desarrollo de éste modo de prácticas colectivas, y los ejemplos que lo muestran se vinculan con los problemas suscitados en los límites de la zona del habitar (los portones en los pasajes y las medianías).

b. Aspectos de la Extensión Universitaria.

Estos pocos testimonios nos sugieren cierto desaprovechamiento, por parte de los vecinos de la zona, de las actividades de Extensión en lo que atañe a su posible integración. Si bien la relación entre estudiantes y vecinos fue cordial, respetuosa y colaborativa, no aparece evidenciado un interés marcado por apropiarse de algunos de los beneficios de la actividad por parte de los vecinos, y poca producción de propuestas nuevas que resuelvan situaciones actuales. Lo cuál es lógico en la medida en que el posible conocimiento adquirido por estos vecinos en lo que respecta al desarrollo de su percepción artística, no es necesariamente racionalizado por éstos, no se trata de aprender una técnica, son elementos que van mucho más a la conformación integral de la persona. Salvo alguna excepción, no aparece el intercambio ni la producción conjunta como modo de relacionamiento. Por otra parte, si bien el impacto fue mayoritariamente positivo, no existe una idea clara de lo que se propone un estudiante cuando hace extensión (apareció un comentario asemejándolo con un “obrero” pero esta connotación fue traída negativamente).

Esto lo adjudicamos, en parte, a la subestimación que los vecinos tienen sobre su capacidad de aportar hacia la formación de los estudiantes, lo que -por otra parte- fue clara y positivamente valorado por los estudiantes en las evaluaciones colectivas de la actividad. Fueron varios los vecinos que se manifestaron expresamente, durante los trabajos, sobre la generosidad que implicaba por parte de estudiantes y docentes del IENBA, dedicar su conocimiento y tiempo a la comunidad en una labor desinteresada, donde -incluso- el hecho de asumirlo como un trabajo colectivo de la Escuela, implica

la no trascendencia de individualidades. Estos, junto a otras expresiones espontáneas que se daban a diario, fueron aportes sumamente importantes para la formación de los estudiantes y docentes, que los vecinos no llegan a definir como tales.

Por otra parte, si bien los pocos testimonios no llegan a dar cuenta de ello, hubo vecinos y estudiantes que a partir de la práctica cotidiana desarrollada durante la actividad, establecieron vínculos que trascendieron al lapso que duró el trabajo de pintura barrial y que continúan en la actualidad, como pasa con vecinos del Barrio Reus.

También hubo en Garibaldi, quienes nos dejaron las llaves de su casa para que podamos pintar las ventanas por dentro cuando ellos estaban en el trabajo, lo que demuestra la integración generada. Es muy interesante de esto último, que las llaves se las dieron directamente a los estudiantes, sin buscar para ello referentes de autoridad entre los docentes. La sorpresa y responsabilidad de los propios estudiantes, ante el hecho de que las personas confiaran la custodia de sus bienes en ellos, con quienes no tenían una relación previa, más allá de la que podían ser los antecedentes del IENBA, se transformó en normal con el correr de los días, asimilando en la práctica, lo fácil que puede ser romper las categorías que separan a las personas conocidas de las desconocidas. Ese tipo de acciones dio la dimensión a los universitarios de la responsabilidad que implica abordar el relacionamiento con la gente a partir de la generación de acciones que tienden a realizar un aporte hacia la sensibilidad de la misma. Lo que la ENBA les aportó a los vecinos, si bien tiene una carga material, es fundamentalmente apreciado por el cambio cualitativo que se produjo en su vida cotidiana a partir de la incorporación del color y el redibujo de las fachadas, así como por la forma en que se realizó.

La ENBA se propone colaborar con el desarrollo de la percepción artística de la gente, integrar el arte a su vida cotidiana es una de las formas para ello.

Padecemos las sensaciones como estímulos mecánicos o irritantes sin tener un sentido de la realidad que hay en ellos y tras de ellos: en la mayor parte de nuestra experiencia los diferentes sentidos no se unen para decirnos una historia común y más amplia. Vemos sin sentir; oímos pero solamente un informe de segunda mano, porque no está reforzado por la visión. Tocamos, pero el contacto permanece tangencial porque no se funde con las cualidades sensibles que están bajo la superficie. Usamos los sentidos para despertar la pasión, pero no para satisfacer el interés de la intuición, no porque ese interés no esté potencialmente presente en el ejercicio de los sentidos, sino porque cedemos a condiciones de vida que obligan a los sentidos a quedar como una excitación superficial.⁴

Es claro encontrar que la experiencia compartida por los estudiantes y docentes, junto con los vecinos, así como el residuo de la misma, dan claras señales de que ella implicó una experiencia en el sentido en que la define J. Dewey; se marca claramente un antes y un después de la experiencia, donde los protagonistas perciben un enriquecimiento de su persona a partir de diferentes factores que inciden en ellos.

La experiencia en este sentido vital se define por aquellas situaciones y episodios que espontáneamente llamamos “experiencias reales”; aquellas cosas de las que decimos al recordarlas “ésa fue una experiencia”. Puede haber sido algo de gran importancia, una disputa con alguien que fue alguna vez un íntimo, una catástrofe finalmente advertida por una insignificancia. O puede haber sido algo relativamente ligero, y

⁴ John Dewey, *El arte como experiencia*. 1ª edición en español, 1949. Fondo de Cultura Económica, México, pág 21

que quizá a causa de su misma ligereza ilustra mejor lo que es una experiencia. Hay en los restaurantes de París comidas de las que uno dice: “esa fue una experiencia”. Se conservan como un recuerdo perdurable de lo que debe ser la comida.⁵

Una experiencia tiene modelo y estructura, porque no es solamente un hacer y un padecer que se alterna, sino que consiste en estos y sus relaciones. Poner una mano en el fuego, que la consume, no es necesariamente tener una experiencia. La acción y su consecuencia deben estar juntas en la percepción. Esta relación es la que da significado; captarla es el objetivo de toda inteligencia. El objetivo y el contenido de las relaciones miden el contenido significativo de la experiencia. La experiencia de un niño puede ser intensa, pero como carece del fondo de una experiencia pasada, las relaciones entre padecer y hacer son débilmente captadas, y la experiencia no tiene gran profundidad o aliento. Nadie llega jamás a madurez tal que perciba todas las conexiones implicadas.⁶

2. Sobre los aspectos imaginarios de la zona y sus modos de habitarlos

La caracterización del barrio aparece tras valoraciones negativas sobre la convivencia de los vecinos:

- la sospecha recae en el otro;
- no existe una negociación de la diferencia a nivel económica como social (se dan los discursos polarizados e idealizados, no existen zonas de diálogo);
- la diferencia de tiempos de los habitantes que hace a la diferencia de historicidades parece producir la sensación de no haber un “barrio” sino una zona comercial dinamizada por la apertura del servicio de asistencia del Hospital Español;
- la indiferencia por las actividades en la zona; la falta de información, de participación; la inseguridad; la vulnerabilidad de los viejos, etc.

Esto hace a una vivencia individual cargada de aspectos negativos y con pocas herramientas, a nivel social, para poder negociar las diferencias y producir algo colectivo. La Universidad, de este modo, parecería ser impulsora de actividades que motivaran el trabajo colectivo a nivel social; o por lo menos señalan esta carencia. Cabría preguntar por la capacidad de las actividades de extensión como dinamizadoras del medio social, habilitando espacios donde no imperen la sospecha, la inseguridad, la vulnerabilidad. En el sentido de lo recogido respecto de la repercusión de la pintura, mayoritariamente aparecen aspectos positivos, lo que podría mostrar a la actividad de Extensión como depositaria de lo bueno, la posibilidad de cambio y de esperanza de los vecinos. La propia dinámica social que relatamos más arriba, respecto de lo vivido por los estudiantes, es una referencia importante también para los vecinos, respecto de lo que se *puede*, habiendo voluntad y cooperación.

3. Sobre la extensión universitaria: un ejemplo puntual

El caso de la Pintura Barrial de las fachadas de las viviendas económicas realizada por Bellas Artes fue tomado como ejemplo. Si bien no poseemos a la fecha un repertorio más consistente de testimonios, podríamos visualizar ciertas tendencias.

⁵ John Dewey Op. Cit. Pág. 35

⁶ John Dewey Op. Cit. Pág. 42

En el caso del trabajo con el testimonio, se entiende que no buscamos una verdad, pero sí lo que martillea en el discurso singular como circulante de imaginarios en el colectivo social, y por ende, en el individuo.

El repertorio que conseguimos sobre la actividad fue positivo, e incluye los aportes de los vecinos y comerciantes (los ciudadanos) a nivel de lo estético, lo económico, lo social. Fueron relevantes los aspectos de emprolijamiento, embellecimiento, mejoría de la zona; el protagonismo que el barrio comienza a tener con la visita de ex vecinos que recorren las viviendas, con la publicidad a través de los medios de comunicación, los comentarios de los vecinos de la zona y sus expectativas para que la producción de los estudiantes y docentes prosiga en otras partes.

Se podría considerar que circula en la zona una definición de lo estético como decorativo y el peso de los discursos se refiere fundamentalmente a valoraciones formales (sobre el color, me gusta, quedó lindo, etc.), así como al impacto que provocó el “desembarco” de *los muchachos de Bellas Artes* y la relevancia de su comportamiento. Varios de los vecinos más entrados en años, de sexo masculino, comentaban su sorpresa al percibir a las jóvenes estudiantes realizando tareas que en otros tiempos eran reservadas para hombres, pero sin perder su femineidad (por ejemplo trabajar en altura con cinturón de seguridad).

4. Aspectos éticos considerados para la realización de las actividades y su evaluación

La experiencia producida en las viviendas de Rossell y Rius ilustra algunos aspectos aprendidos que se consideran ante la realización de una actividad exterior, y a través de dicha experiencia podemos dar cuenta de ellos.

Cuando se toma la decisión colectiva e institucional de producir una actividad alojada en un lugar donde transcurre la vida cotidiana de los lugareños (lo que antes podría ser considerado “barrio”) hay unas cuestiones primeras que se toman en cuenta, y que tienen como fin preparar el territorio al cual se va a trasladar, por varias semanas, el funcionamiento cotidiano de los talleres del IENBA, para canalizar el vuelco de intenciones y deseos, de saberes técnicos y conocimientos estético-plásticos de docentes y estudiantes en un espacio de diálogo con los vecinos.

La experiencia ya histórica del IENBA en estas actividades, nos ha enseñado que no basta sólo con la capacidad, voluntad y el deseo de los docentes y estudiantes abocados a la tarea.

Con el transcurso del tiempo, desde los comienzos de los años ‘60 a la fecha, se han elaborado y reelaborado diferentes pautas orientadoras que posibilitan la configuración de un ámbito en la calle, que extiende lo académico a un espacio de trabajo y diálogo con el medio social, con la denominada sensibilidad popular.

Estas pautas orientadoras se aplican antes, durante y después de la actividad.

Antes de la actividad se considera la elección de un espacio que se adapte mejor a los objetivos a los que apuntan los procesos formativos los estudiantes, junto con las posibilidades reales de incorporar materialmente en él una obra con características y exigencias propias de una labor profesional dentro de las artes plásticas y visuales. También se estudia la infraestructura de apoyo que puede haber para instalar varios cientos de estudiantes y docentes en el lugar sin deteriorar el medio ambiente. Ubicados los lugares más apropiados físicamente, o en forma paralela a ello, nos detenemos

a analizar la historia del lugar. Todo ello previo a que los vecinos perciban nuestra intención, para evitar falsas expectativas y otro tipo de malentendidos.

Una vez definido el lugar iniciamos la etapa de vinculación con los vecinos; para ello intentamos detectar aquellos vecinos que pueden ser más afines a nuestras preocupaciones extensionistas, a quienes les brindamos la información clara de nuestro objetivo, procurando su colaboración para hacer conocer nuestros antecedentes e intenciones al resto de los habitantes de la zona. En esta etapa es donde la existencia de bares barriales, con parroquianos del lugar, cumplía un rol muy importante.

A continuación corresponde poder informar a todos los vecinos de nuestros objetivos formales, brindándoles —a través de contacto directo— toda la información disponible hasta el momento sobre la posible actividad a desarrollar, al tiempo que solicitarles su consentimiento para su concreción. También en esta instancia se recaba información provista por los vecinos, sobre los elementos que puedan atentar contra la viabilidad del proyecto (posibles objeciones, señalamientos, diferencias, etc.).

Ya durante la actividad, se consideran los aspectos relacionales (participación, cooperación, evaluaciones del proceso entre las dos partes), así como los ajustes que pueda merecer el diseño cuando se aplica a la escala del muro. Estas reflexiones, que se dan en la calle, durante el proceso, delante de los muros que se están abordando, se realizan en medio de los vecinos, quienes se asoman a experimentar la percepción estética, introduciéndose en la comprensión de algunos aspectos sutiles de la aplicación del color y el fundamento plástico de su elección en función de la propuesta estética, acompañando el proceso de creación artística.

De esta manera, la *educación por la experiencia*, como la define John Dewey, que metodológicamente se aplica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del IENBA, en la actividad exterior se hace extensiva a la gente no universitaria, en actos donde los estudiantes son importantes protagonistas, generando un espacio en el que los pobladores del lugar se nutren de conceptos que aproximan a la percepción del arte, y en el que los universitarios abreven de los aportes de la sabiduría y sensibilidad popular. De esta manera la actividad exterior se consolida en una acción de extensión universitaria.

Al respecto nos dice Dewey:

...Todos saben que se requiere un aprendizaje para ver por el microscopio..., o para ver un paisaje como lo ve un geólogo. La idea de que la percepción estética es una cuestión de momentos raros, es una razón del atraso de las artes entre nosotros.

...Para percibir, un contemplador debe crear su propia experiencia. Y esta creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el productor original. No son las mismas en sentido literal. Pero en el contemplador como en el artista, debe producirse un ordenamiento de los elementos del todo que es, en su forma aunque no en sus detalles, el mismo proceso de organización del creador de la obra experimentada conscientemente. Sin un acto de recreación el objeto no es percibido como obra de arte. El artista selecciona, simplifica, aclara, abrevia y condensa de acuerdo con su interés. El contemplador debe pasar por estas operaciones, de acuerdo con su punto de vista y su interés. En ambos tiene lugar un acto de abstracción que es la extracción de lo significativo. En ambos hay comprensión en su significado literal, es decir, una reunión de los detalles y particularidades físicamente dispersas en un todo experimentado. De parte del percipiente hay un trabajo que hacer como lo hay de parte del artista. El que por pereza, vanidad o convención rígida no haga

este trabajo, no verá ni oirá. Su “apreciación” será una mezcla de jirones del saber, conforme a las normas de la admiración convencional, y una confusa, aunque genuina excitación emocional⁷.

Deben existir canales indirectos y colaterales de respuesta, preparados de antemano, en el caso de quien realmente ve la pintura u oye la música. Esta preparación motora es gran parte de la educación estética en cualquiera dirección particular. Saber a qué mirar, cómo y para qué ver, es una cuestión de preparación del equipo motor... Quién sabe algo sobre la relación de los movimientos del pianista en la ejecución de la música, oirá algo que el mero profano no percibe... No tiene uno que saber mucho sobre la mezcla de colores en la paleta o sobre las pinceladas que trasladan los pigmentos a la tela para ver la pintura. Pero es necesario que haya canales precisos listos para la respuesta motora, debidos, en parte, a la constitución nativa y, en parte, a la educación mediante la experiencia.⁸

Enmarcada dentro de las funciones pedagógicas o educativas que Dewey le asigna a determinadas experiencias, también coincide la función que le otorgó Paul Langevin como elemento fijador del conocimiento, lo que fuera también incorporado a la metodología educativa que el IENBA practica oficialmente en su primer periodo de estudios y en las áreas de los lenguajes, y que también se extrapola integrada a la actividad exterior, así como se reproduce entre estudiantes y vecinos, la relación no autoritaria que se practica en el desarrollo de los cursos.

A posteriori de la aplicación de la pintura, se trata de dar cuenta del impacto producido tanto a nivel subjetivo de los vecinos de la zona como de la población en general. Generalmente los indicadores del impacto se hallan expresados claramente a través de los medios de comunicación, (en una oportunidad hemos podido organizar una encuesta en la ciudad de Montevideo conjuntamente con la Facultad de Ciencias Sociales).

Por ello, en el relevamiento realizado en vecinos y comerciantes de la zona de las viviendas nos concentramos principalmente en los siguientes puntos: a) si estaba informado sobre la actividad; b) cómo se consideraba a las viviendas antes y después de la pintura; c) aspectos positivos y negativos señalados por los lugareños; d) la relación entre vecinos, estudiantes y docentes; e) impacto de la pintura en su vida cotidiana.

I- Información de los vecinos sobre el proyecto de la pintura barrial.

En las entrevistas aparece claramente que la información sobre el proyecto la manejaban fundamentalmente aquellos vecinos de las viviendas que tenían su fachada comprometida. Esto fue parte de la propuesta, ya que se esperó a tener el consentimiento de aquellos para comenzar con el proyecto.

Luego de conversado con algunos vecinos sobre la propuesta, docentes, estudiantes y egresados se conformaron en grupos que distribuyeron cartas para avisar sobre la propuesta y alertar de la fecha en que pasaríamos a conversar directamente con ellos sobre esto. Luego se organizaron grupos de estudiantes y docentes para ir puerta por puerta de los apartamentos con frente a las calles que rodean la vivienda. Si bien se tomó esta previsión, al haberse realizado la primera visita masiva sábado por la tarde, porque era la forma de encontrar a la gran mayoría de los vecinos en su casa, en esta etapa no se informó directamente a uno de los comercios por encontrarse

⁷ John Dewey Op. Cit. Pág 50

⁸ John Dewey Op. Cit. Pág 88

cerrado en ese horario, lo que se subsanó en los días siguientes.

Cuando un par de meses después de terminada la etapa de pintura se fue a sustituir las viejas persianas por nuevas, se acordó ello con aquellos vecinos que se debía acceder a su domicilio, no habiéndose realizado una difusión expresa de esta etapa, dejándolo como una sorpresa y un nuevo cambio cualitativo en la fachada (rápido en este caso) con la integración de la madera barnizada. Esto aparece en las entrevistas con ellos:

PART_RP: *estuvieron colgando en estos días las celosías acá afuera... cortinas de arrollar... que creo que nadie sabía nada...que iban a venir... después dejaron una parte sin pintar sobre Garibaldi... (en realidad es Rocha) que iban a poner una parte de cerámica o algo de eso...*

PART_RP: *y van a poner que fue construido por Bellas Artes...*

ENTR_I: *¿tú te habías enterado que era un lugar para la pintada?*

PART_F: *no, nosotros aquí nos enteramos cuando llegaron con la obra...*

ENTR_I: *cuando vieron las mesas con los baldes de pintura... ¿y ahí qué pasó?*

PART_F: *ahí en sí hubo un alboroto del barrio (.) qué iban a hacer (.) no hubo mucha información (.) no hubo información antes de que lo iban a hacerlo...*

ENTR_I: *sólo los vecinos estaban avisados y consintieron...*

ENTR_I: *¿supiste que colocaron esterillas?*

PART_F: *si (0,3)la parte, que va a hacer un (.) me dijo mi compañera...*

PART_N: *no, cuando vine de trabajar vi que estaba todo armado...*

2- Las viviendas económicas antes de la pintura barrial.

Antes de pintar, las viviendas estaban muy deterioradas. A nivel estructural y de fachada. Junto a esto, aparecieron involucrados también, ciertos aspectos psicológicos de los habitantes: de descuido, de maltrato, de fragilidad. Parecería que junto a lo descuidado -y hasta peligroso- de las viviendas, se entretejieron ciertos modos de habitar que reforzaban y retroalimentaban el malestar de los vecinos y que además inhabilitaban los emprendimientos colectivos positivos, de beneficios en común, para el mejoramiento de las condiciones de vida.

ENTR_I : *¿cómo era la fachada antes de la pintada?*

PART_F: *la fachada estaba muy venida abajo, muy antigua, avejentada, poco iluminada los colores eran opacos (.) muy maltratada por el clima y por los vecinos del barrio que no le importaba mucho.*

PART_M: *ahora, la mía estaba bien la casa pero=*

PART_H: *=no le hagas caso, esta casa nunca estuvo bien, está hecha pedazos...*

PART_M: *por aquel temporal espantoso que hubo... se me cayó parte del revoque*

PART_H: *el temporal nuestro fue la situación de siempre, de toda la vida, somos pobres... somos los más pobres de todo el pasaje... así que no le hagas caso al temporal, esto siempre estuvo hecho pelota...*

PART_M: *lavarón todas las paredes...*

PART_H: *si, pero había problemas de rajaduras, de estructura...*

PART_M: *después arreglaron rajaduras...*

PART_H: *había una rajadura ahí (señala) de estructura de arriba hasta abajo...*

PART_M: *después le cambiaron el color a las persianas...*

PART_H: *tal es así, que daba risa porque se ve que se había caído una semillita de algo, (y apareció) la rama de un árbol dentro de la rajadura, una semillita de algo y empezó a crecer allí... y esa rama seguía creciendo... iba a romper la rajadura, era rajadura de estructura... y miró la rajadura que tenemos ahí nosotros (señala) ... esa pared la sostiene un ladrillo... vos hablás fuerte acá y se siente todo...*

PART_M: *y allá arriba (las viviendas de Marsella) las separaciones son un coso revocado... no es ladrillo=*

PART_H: *=el grosor de las paredes ... es ladrillo revocado...*

PART_M: *no es como esto (su vivienda) éstos son mejores...*

ENTR_I: *si, aquella es más antigua la construcción y en base a los errores pudieron construir mejor éstas viviendas...*

PART_H: *según dicen... no sé... yo no creo que sean mucho mejores que éstas... ¿vos decís que éstas son mejores?*

3- El barrio después de la pintura barrial

No sólo se consideró la fachada como una forma de soporte para la pintura del habitar de los vecinos de la vivienda. Y este punto es parte de la concepción global del proyecto. Las viviendas necesitaban reparaciones estructurales que fueron hechas por la intendencia. El proyecto incluía reparaciones de pavimento. Las expresiones volcadas fueron mayoritariamente positivas, y lo que quedó evidente en las entrevistas vecinales, fue el modo de considerar las viviendas como un todo global, desde múltiples perspectivas, donde las mejoras no sólo beneficiaban al poseedor de esa fachada sino a todos, asumiendo un sentimiento colectivo.

En particular se detuvieron, aparte de la pintura en concreto, en los aspectos primeros del habitar, la reparación de la estructura y la limpieza de las veredas:

ENTR_I: *¿y cómo ven esto en relación a todo el barrio?*

PART_N: *bien, la vereda quedó muy linda acá atrás, que era un yuyal que se juntaban ratas y todo... quedó muy bien...*

ENTR_I: *por la intendencia...*

PART_N: *porque justo ahí está la volqueta... los del carrito tiraban todo ahí, era una mugre y aquello era horrible, quedó muy bien...*

ENTR_I: *los vecinos que viven sobre aquella calle están muy contentos...*

PART_N: *porque algunos tienen ventanas en aquel lado...*

PART_R: *alegría hubo, el barrio estaba más contento, más prolijo, había pedazos de paredes que se estaban cayendo, se revocó esas partes y eso... también ayuda para que pongan un poco más las personas que de repente estaban dejando abandonar mucho... alguno arregló un poquito...*

ENTR_I: *o sea que estas cosas ayudan a que la gente...*

PART_N: *se motive, a cuidar un poco más...*

4- Aspectos positivos y negativos de la pintura barrial

Los aspectos positivos aparecen claramente en las entrevistas; el cambio fue notorio, aparecen aspectos sobre la luz, el color, la “onda” de los que realizaban las tareas.

Lo “prolijo”, lo “limpito”, y la “buena onda” se reitera a modo de síntesis.

Es importante señalar cómo los vecinos, en el diálogo, toman los elementos plásticos y producen un esbozo crítico estético. Así como también se apropian legítimamente de lo realizado a través de estas valoraciones.

Los mismos comerciantes se tomaban el tiempo para comentar con los vecinos sobre lo realizado por el IENBA:

ENT_1: *¿y vos vivís cerca de acá?*

PART_C2: *sí, a dos cuadras de acá...*

ENT_1: *¿y ves el cambio, la diferencia, cuando vas llegando?*

PART_C2: *en realidad se notó pila...*

ENT_1: *¿qué te pareció?*

PART_C2: *en realidad vivo más para allá, vi gente trabajar y los que vivían allí estaban de acuerdo...*

PART_V: *Esto está limpito, está, la calle más alegre, un poco de vida (.) a la avenida, está todo perfecto...*

PART_V: *bueno, primero no, pero ahora están todos encantados (.) los de allá abajo pasan y dicen ay! qué lindo está, cuándo nos tocará (.) porque le dio vida a la calle, a las casas, tenía toda la cara sucia, la lavaron, hicieron ...*

ENT_1: *la cirugía estética...*

PART_V: *está precioso (0,3) trabajaron mucho...*

ENT_1: *¿y en relación a los colores... qué te parecieron?*

PART_C1: *bien, bien (.) porque todo estaba muy oscuro (.) no sé...*

ENT_1: *¿ahora tú ves que con la luz queda más claro el ambiente?*

PART_C1: *sí...*

ENT_1: *has visto cambio a nivel del paisaje...*

PART_C1: *sí, sí, ... (.) a mí me gusta más...*

ENT_1: *¿y alguna anécdota que recuerdes, que te haya parecido interesante de todo este movimiento?*

PART_C1: *no, no hubo mucho comentario y esto (.) le pregunté mismo a la gente que viene acá, si le había gustado, si le había gustado como había quedado y me decían que sí (.) pero no hubo ninguna anécdota...*

PART_N: *los colores.*

ENTR_1: *te parece que quedaron muy subidos...*

PART_N: *no, no, no... quedó lindo después de puestos... digo, uno lo veía así...*

PART_R: *nada que ver con aquel color gris...*

PART_N: *pero está bien, está lindo... como que uno se adaptó...*

PART_RP: *claro, claro, eso es la colaboración del vecino... yo lo ví... también la gente de a poquito hay que sabérsela ganar... ustedes tienen buena onda...*

ENT_1: *¿cómo era el barrio antes de la pintada?*

PART_C1: *¡ya no me acuerdo cómo era! (se ríe)... pero era todo normal, no tenía casi color, no tenía color.*

ENT_1: *¿y el barrio cambió mucho con esto de las pintadas? ¿viene mucha gente de otros lados? ¿qué está sucediendo?*

PART_C I: *no, normal (.) quedó más lindo, más prolijo...*

PART_R: *todo muy lindo, muy prolijo, muy bien...*

PART_H: *bárbaro...*

PART_M: *todos de acuerdo...*

PART_H: *el que se queje es porque no le sirve nada=*

PART_M: *=el de Rocha dijo, a mí ninguna pinturita porque los mato...*

Los aspectos negativos se concentraron en la posición de uno de los dueños que se negó a incluir su fachada en el proyecto, lo que significó que su frente no se tocara. También se señalaron aspectos de desconfianza al principio de la actividad, y otro que mantuvo cierto recelo con respecto a los colores del diseño.

ENTR_I: *hubo un vecino que no quiso que le pintara su fachada...*

PART_RP: *si hubo un vecino, es el dueño del apartamento pero no es un vecino de muchos años acá... lo compró como negocio, lo arregló un poco y lo alquiló... pero nunca vivió ahí el dueño...*

PART_H: *hubo uno que se negó, y quedó la casa de él como afuera del paisaje... además hizo un mamarracho porque le quedó la casa de él como...*

ENTR_I: *¿qué les pareció la mesa con los colores en la entrada? ¿hubo algún relajo?*

PART_N: *no, relajo ninguno... pero me hubiera gustado que fuera más discreto...*

5- Relación entre estudiantes y docentes de Bellas Artes y vecinos

Las entrevistas expresan una buena relación, de “educación” y de “corrección”; el vínculo tuvo suficiente tiempo para constituirse y desplegarse en clave de respeto, de confianza, de solidaridad. Esto posibilitó la tarea.

Si bien no todos se “metieron” con la pintura, algunos tomaron los pinceles para pintar algunos detalles de la fachada. Pero vale aclarar que en el horario en que se desplegó la actividad no estaban presentes quienes trabajaban.

Es interesante poder apreciar qué se valora de la relación, porque si bien es una pequeña muestra, nos habla de un modo propio de nuestros tiempos, de qué considerar como positivo y negativo en una práctica extensionista desde la perspectiva de un vecino alojado en su cotidianeidad.

Cabe señalar que en las entrevistas apareció la cuestión de la inseguridad en las calles, pero este evento se compuso en este paisaje actual, como un momento diferente.

PART_V: *No, no, no (.) todos correctos, muy bien (.) yo no tengo nada que decir (.) no, no (.) se portaron muy bien (.) pedían permiso, usted quiere que le haga esto, usted me permite (.) no, no (.) correctísimo, mejor imposible...*

ENTR_I: *¿y los estudiantes entraban para pedir agua y eso...?*

PART_R: *no, todos muy educados, muy bien...*

ENTR_I: *¿y ustedes ayudaron a pintar... se metieron a pintar?*

PART_N: *no, yo no, porque trabajo, y ahora vengo y trabajo acá en casa...*

PART_R: *yo también trabajo...*

PART_H: *muy buen trato, excelente, los muchachos bárbaros... en el barrio cayó muy bien en cuanto en el barrio con quienes yo he conversado todos dijeron que quedó bárbaro...*

6- Impacto de la pintura barrial en los vecinos

Los entrevistados dieron muestra de la sorpresa por lo que fue ocurriendo tras el trabajo de pintura: gente que apareció en el barrio sacando fotos; la prensa escrita, por internet y por canal; y la perplejidad porque se trataba de una actividad que no pedía un pago por ella.

PART_RP: *bueno, la gente pasa, mira, mucha gente le saca fotos... pregunta... y pregunta quién lo hizo... si se tuvo que pagar algo (se ríe) si pagamos algo... todo eso la gente pregunta ...” ah, vamos a averiguar si lo pueden hacer donde yo vivo”... la gente acá está recontenta, te digo la verdad... que está recontenta..*

PART_RP: *no, no, la verdad que agradecido todo el mundo... le dio vida el barrio, los apartamentos agarraron un poco de vida también... acá hay mucha gente mayor, muchos jubilados, viste... andan con los pesos justos y no le da para hacer una comisión, para juntar algún pesito por mes... para hacer algún tipo de obra viste*

ENTR_I: *veo que hay fotos de niñitos, ¿acá vivieron muchos niños?*

PART_N: *aquella, la grande (señala una foto) tiene 32 años y vive en España... y esta tiene 20 (señala foto) vive conmigo, está estudiando... y estos son mis dos nietos que viven en España (señala foto)*

ENTR_I: *y la de España, cuando venga para acá a lo mejor no encuentra la casa...*

PART_N: *lo vio por internet, sabes...*

ENTR_I: *¿cómo fue eso?*

PART_N: *dijo que quedó precioso, lo vio en internet...*

ENTR_I: *cómo le llegó en internet...*

PART_N: *lo vio ella por internet, ella entra al diario El País... ella ve todo de acá... dicen que los uruguayos no quieren nada de acá... ella ve todo, cuando le quiero contar una anécdota de acá ya saben todo... ya está, ya lo saben... yo estuve en España, estuve dos meses, y todos los días prendía la computadora y leía el diario El País... ella se entera de todo de acá... ella lo vio allí...*

ENTR_I: *¿y vendrá en algún momento para acá?*

PART_N: *espero que sí, vamos a ver... estoy esperando*

ENTR_I: *para este año o para el próximo...*

PART_N: *mirá, se pensaba para fines de noviembre, ahora en febrero... no se sabe, ya el año pasado dijo que venía y no pudo venir...*

ENTR_I: *y bueno, estará muy ocupada con los chiquitos...*

PART_N: *espero, estoy como en la dulce espera... cuando el nene cumplió el añito vino... el esposo no pudo venir y vino ella con el bebe...*

PART_H: *no, sí se nota... vinieron unos amigos nuestros que se criaron acá y vivieron acá y ahora son multimillonarios, vinieron de la Argentina... tienen una empresa de transporte, pero tienen guita de verdad... sacaron fotos de todo y dijeron, páh! Como quedó esto y no sé cuánto! Inclusive una de las muchachas me comentaba, sacó fotos de acá, decía, para mí que acá decía vivienda Rosell y Rius y decía la fecha, y yo había pensado lo mismo, miré y no...*

Con lo expuesto intentamos abordar de manera resumida, en el espacio indicado, los elementos de interés para la CSEAM.

Conclusiones provisionales 2.

Es importante señalar que esta propuesta no pretende presentar un resultado terminado, cerrado. No lo entendemos adecuado. Por el contrario, entendemos pertinente que tenga perfiles inacabados, no totalmente resueltos, sin cierres, analizándolo desde dos dimensiones: una metodológica, otra estética.

Desde el punto de vista metodológico, al trabajar con historias orales, inevitablemente se está pautando cierto marco ficcional, donde los textos son inagotables y no resulta posible, ni entendemos conveniente, el cerramiento de todas las voces que habitaron ese acontecimiento: vecinos, comerciantes, estudiantes, docentes. Es imposible ante la singularidad, darle un cerramiento, producir un gran esquema que complete la situación y dé una Verdad sobre esta actividad. Es más, presentar un esquema sería recortar la verdad transformándola en otra cosa.

El círculo hermenéutico sigue su producción, pero con una novedad: la apuesta desde una ética de la comunicación, enfocada a las narrativas, centrada en la singularidad y soslayando su esquematización. Nos viene a la memoria la conocida frase de Ortega y Gasset que dice *“frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia”*. Y de esto se trata, conjugar lo singular con lo universal, tratando de corernos de la tentación de volcarnos solamente a las poéticas para poder asumarnos en un entre-dos; con un otro con quien intercambiamos pareceres, miradas, sentires que nos dicen lúcidamente sobre nuestra sociedad.

En este espacio se tejen las convicciones y saltan a la luz las significaciones, interpretaciones, evaluaciones sobre las prácticas, las historias, las distintas concepciones éticas. Tratando de producir categorías por medio de la inducción, aparece el acontecimiento que nos reenvía a la marca de la experiencia, la vivencia, el quehacer entre-dos.

Estéticamente, la vida que despliega una vecindad (en el sentido del vecino, de la proximidad) sigue “siendo”, continúa. Esto que fue una “pintura mural” ahora, cohabita con su gente, los transeúntes; los propios y los ajenos. Pronto vendrán graffitis que connoten la pintura, el tiempo hará sus corrosiones, la mirada variará sobre la memoria de la actividad y sobre sí mismos, aumentando algunos hechos, reduciendo otros, sobrevalorando algunas anécdotas, desechando otras, e incluso agregando varias que no existen aún.

Todo ello será parte de la verdad entretejida en común por todos aquellos que participaron desde variadísimos ángulos y ubicaciones en tan rica experiencia, e incluso por aquellos que aún no han participado y se sumarán a hacerlo, aunque sea desde su imaginario.

Como la vida, esto sigue; aunque la incertidumbre nos conmueva, no hay certezas. Se trata de lo deseante del colectivo del IENBA que se vuelca en lo social (lugar natural de nuestro alojamiento) como fundamental para la formación. Es el resultado de una apuesta a trabajar con algo tan rico e intangible, al mismo tiempo codiciado y subestimado, como la sensibilidad popular.

Bibliografía

- » .AEBA, Revista TALLER, Año 2, N°2, 1953.
- » AEBA, Revista TALLER N° 4, 1959.
- » AEBA-ASCEEP-FEUU Revista Taller , 2a. Época- no. 4, 1987.
- » AEBA-ASCEEP-FEUU Revista Taller, 2a. Época- no. 5, 1988-89.
- » Arnheim, Rudolf, Consideraciones sobre la educación artística, E. Paidós, Barcelona, 1993 .
- » Bourdieu, P., Creencia artística y bienes simbólicos, Ed. Aurelia Rivera Grupo Editorial.
- » Carlevaro, P. V., 1986 - Cuadernos de Política Universitaria, AÑO I-n° I-/ CIPE-ASCEEP
- » Cassinoni, Mario A, 1962. Memoria del rectorado, Publicaciones de la Universidad, Montevideo.
- » CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, 1962 – Reglamento del Departamento de Extensión
- » Córdoba/ Bs. As., 2003
- » Decroly y Boon, G. Iniciación al Método Decroly. Bs. As.: Losada, 1950.
- » Dewey, J. El arte como experiencia. México: FCE, 1934.
- » Dewey, J. El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Bs. As.: Losada, 1954.
- » Dewey, J. Mi credo pedagógico. (traducción al español por el prof. Darío E. Salas) en: revista de la Asociación de Educación Nacional de Santiago de Chile, 1908.
- » Eco, U. (3a. de) Baudolino. Barcelona: Lumen, 2001.
- » Efland, A. D. Una historia de la educación del arte. Barcelona: Paidós, 2002.
- » Eisner, Elliot, Educar la visión artística, E. Paidós, Barcelona, 1995.
- » ENBA. Proyección de una experiencia educacional. Montevideo: Talleres Gráficos de la ENBA, 1986.
- » ENBA. Una experiencia educacional 1960-1970. Montevideo: Talleres Gráficos de la ENBA, 1970.
- » Errandonea, A. (h) Uruguay. Subordinación y dependencia. Montevideo: Libro Sur, 1985.
- » Errandonea, J. “Aportes doctrinarios. Plan Nuevo de Bellas Artes”. En: Tribuna Universitaria. Montevideo, Octubre de 1963.
- » Errandonea, J. El mercado del arte. Montevideo: Taller de Artes Gráficas del IENBA, 1993.
- » FEUU, 196(?) – Bases para una Práctica de Extensión Universitaria, repartido mimeógrafo, sin fechar.
- » FEUU, El Papel del Estudiante en la Sociedad, 1958. FEUU.
- » Foucault, M. (3a. ed) Microfísica del poder. Madrid: La piqueta, 1992.
- » Fraser, R. (2a. ed) Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la Guerra Civil Española I/II. Barcelona: Crítica, 1979.
- » Gadamer, H. El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra, 1990.
- » Gadamer, H. Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica (V.I-2). Salamanca: Sígueme, 1970.
- » Morris, William, Arte y sociedad industrial, E. Arte y Literatura, Ciudad de la Habana, 1985.
- » Read, H. (3a. ed) La educación por el arte. Bs. As.: Paidós, 1964.
- » Read, H. La redención del robot. Bs. As.: editorial proyección, 1967.
- » Ricoeur, P. (1a.ed) Freud: una interpretación de la cultura. México: S.XXI, 1970
- » Sarthou, H., Agostino, A. et Sans, Ma. I (redacción y coordinación) De Generaciones: lo que nos separa o nos une no es solo tiempo. Montevideo: Nordan, 1995.
- » Sztern, Samuel, La extensión universitaria. Una visión desde Bellas Artes. Cseam, versión digital, 2006.
- » Universitaria y Acción Social, Publicaciones del Dpto. de Ext. Un. y Acción Social.

**SISTEMATIZAR E INTERVENIR.
APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN.**



HOSPITAL PEREIRA ROSSELLI

SISTEMATIZAR E INTERVENIR. APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN.

Natalia Bachino¹, Gabriela Etcheverry², Andrés Granese³, Jorge Maceiras⁴, Fernando Texeira⁵

1. PREÁMBULO

“La intervención es un derrotero clínico que va a hacer actuar, al mismo tiempo que ciertos procedimientos, una forma de presencia para asumir y tratar los procesos sociales, buscando su evolución”⁶.

Con esa perspectiva ingresamos al Centro Hospitalario Pereira Rossell (en adelante CHPR), luego de que en un encuentro informal, un docente de la Facultad de Psicología de la UdelaR, desde su inscripción como funcionario de aquel, nos instara a acercarnos a dicho hospital a los efectos de escuchar un cierto pedido, vehiculado a través de la Comisión Interna del CHPR (se trata de la filial FFSP), cuyo objetivo consiste en la atención a situaciones que el personal no puede manejar, y tiene directa relación con el encuentro entre el personal y la población a la que se asiste; se detalla a propósito de esas situaciones el monto de violencia padecido por el personal. Esto ocurrió a fines de 2005.

Entre esa fecha y este momento (agosto de 2010), una intervención acotada en ámbitos pero desplegada en problemáticas, ha ido tomando forma y desarrollándose, no siempre de una manera lineal y prevista, sino las más de las veces “derivando” por distintos senderos.

Así entonces, las diversas actividades realizadas tomaron forma en proyectos de investigación y de extensión, ambos presentados en llamados realizados por CSIC y SCEAM respectivamente. Ambos obtuvieron aprobación académica, y si bien no fueron financiados, se ejecutaron (en su totalidad el de investigación, encontrándose aún en curso el de extensión: Mejoramiento de la relación asistencial en el CHPR).

La abundancia de material recogido hasta julio de 2009, llevó al Grupo de Investigación y Extensión del CHPR⁷ a procurar armar un tiempo y espacio dedicados a sistematizar la experiencia.

1 Licenciada en Psicología, docente honoraria del Área de Psicología Social de la Facultad de Psicología (UdelaR).

2 Licenciada en Psicología, Profesora Adjunta del Área de Psicología Social de la Facultad de Psicología y del Servicio Social Comunitario de Atención Psicológica (UdelaR).

3 Estudiante avanzado de la Facultad de Psicología, docente honorario del Área de Psicología Social de la Facultad de Psicología (UdelaR).

4 Magister en Sociología, Licenciado en Psicología, Profesor Adjunto del Área de Psicología Social de la Facultad de Psicología (UdelaR).

5 Licenciado en Psicología, Ayudante Gdo. I del Área de Psicología Social de la Facultad de Psicología (UdelaR).

6 ARDOINO, Jaques. *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*. En GUATTARI, Félix. et all. *La Intervención Institucional*. México: PLAZA Y VALDÉS. 1987. p. 21.

7 El equipo constituido para tal fin tomó forma en el Grupo de Investigación y Extensión del CHPR de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

1.1 El soporte conceptual y nocional de la intervención

El soporte conceptual y nocional está compuesto fundamentalmente por lo que se denomina psicología social universitaria, que, tal cual es comprendida en esta parte del mundo, no puede ser separada de los distintos procesos que han tenido lugar en el país, la Universidad y en el desarrollo de la psicología en particular. Procesos ligados a aspectos económicos, políticos, culturales, históricos, etc. Así como es indisoluble de las condiciones materiales en las que ha tenido lugar, dándole un sentido distintivo que difiere de la psicología social entendida en otras latitudes.

No resulta fácil intentar acercarse a los posibles trazos que componen lo que hoy llamamos psicología social universitaria, los cuales hacen surgir algunas preguntas que atraviesan y problematizan nociones.

Para empezar, se hace necesario cuestionarse si se trata de una disciplina y en este sentido si estaría bajo la égida de la psicología; es de destacar que en muchos ámbitos la psicología social es tratada como una corriente dentro del abanico posible de aquella.

En este punto conviene observar desde qué concepción nos paramos para pensar las disciplinas y echar algo de luz a este cuestionamiento.

La noción de disciplina nos remite a una posición epistémica tributaria a una concepción positivista de la ciencia, en donde se construyen territorios disciplinares entorno a un objeto de conocimiento discreto. Este objeto de conocimiento tiene la propiedad de ser unívoco, aislable, cuantificable, medible, igual a sí mismo en cualquier lugar o momento sociohistórico. El sujeto desde este marco busca descubrir las verdades últimas. Se recurre a una metáfora mecanicista para explicar los procesos, así como a un pensamiento lineal en donde se buscan causas que producen efectos.

Esta forma de entender la psicología social no es la que predominantemente nos convoca en nuestra labor en el CHPR. Para pensar nuestro trabajo nos encontramos más cerca de la noción de campo de conocimientos, campo de problemas. Multiplicidad en las miradas, en las intervenciones y en los saberes. Entrecruzamiento en actos y discursos. *“Campo que rescata lo diverso como aquello que agrupa lo discontinuo sin cultivar lo homogéneo”*.⁸ Esta concepción nos habilita a desentendernos de la psicología social como disciplina, ya que la propuesta alude a una forma de trabajo transdisciplinaria, en la que el sujeto y el objeto involucrados en el proceso de conocimiento, no son pensados aisladamente o a partir de una separación tajante, sino manteniendo una relación de continuidad. La caracterización de ese entremedio contiene la riqueza de este proyecto de sistematización. El conocimiento se da en el encuentro de ambos, es decir, es inmanente al mismo. La sistematización de esta experiencia implica entonces, desde esta perspectiva, transitar por el análisis de dicho campo de conocimiento.

⁸ DE BRASI, Juan Carlos y FERNÁNDEZ, Ana María. *Tiempo histórico y campo grupal*. Bs. As.: NUEVA VISIÓN. 1993. p.15

Para realizarlo, observamos que fue necesario construir una cierta distancia operativa, que más que afectiva fue temporal y espacial, que nos permitió construir líneas de trabajo posibles a transitar, las cuales se trazaron con los enfermeros y demás actores institucionales, pero que necesitaron ser engrosadas, nutridas, profundizadas por un proceso de trabajo del equipo. Aquella distancia necesaria requirió propiciar una especie de “suspensión” de la intervención en el campo, el cual es entendido a la vez como campo de conocimiento y de análisis. La posibilidad de transitar estas líneas está ligada con la capacidad de elucidar elementos vinculados a nuestra implicación, lo que se corresponde a un momento del proceso de trabajo en equipo que permite madurar o decantar estos aspectos. La perspectiva de campo de problemas también habilita tener presente el hecho de que, en cada acto, acontecimiento, suceso, están en juego múltiples dimensiones que operan de manera conjunta y heterogénea, más allá de que no todas puedan ser percibidas y abordadas al mismo tiempo. “*La renuncia al saber de la certeza*”⁹ parece ser un enunciado que dio sentido, en muchos momentos, a nuestra labor en el CHPR, y con él queremos hacer referencia a la necesidad de reconocernos por momentos ciegos frente a la multiplicidad.

El proyecto original que remite a la experiencia a sistematizar trata sobre el mejoramiento de la relación asistencial. Este foco —el de la relación— se presenta como lo propiamente psicológico: analizar el proceso de construcción de esa relación y sus condiciones de producción, implica tanto el desarrollo de una investigación como la posibilidad de incidir en su mejoramiento.

Estos y otros planos aparecen plegados en el proceso de trabajo en los “estares de enfermería” con los enfermeros. Entendemos entonces que es impensable desconocer que las dimensiones más arriba mencionadas están jugadas en cada momento del trabajo de los enfermeros.

Mencionando otra dimensión de las plegadas, hay que hacer referencia a las relaciones con y entre los distintos actores institucionales: CHPR, la Comisión Interna, la Dirección del Hospital, Unidad de Salud Ocupacional y Departamento de Enfermería y, por otro lado, la Universidad de la República, Facultad de Psicología, Área de Psicología Social y especialmente nuestro equipo de trabajo, tanto en lo atinente a la gestión y delimitación del proyecto, como en su posterior consecución.

⁹ FERNÁNDEZ, Ana María. *El campo grupal*. Buenos Aires: NUEVA VISIÓN. 1992. P. 158.

2. CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN SISTEMATIZADA.

2.1 Caracterizando...

La propuesta realizada es la sistematización de un proyecto de extensión que se inscribe en el campo de la salud mental y que es denominado “Mejoramiento de la relación asistencial en el Centro Hospitalario Pereira Rossell”. Allí se aborda la problemática de las condiciones en las cuales se desarrolla la tarea asistencial y los impactos que produce en los trabajadores de la salud de dicho centro.

El proyecto de extensión comenzó a ejecutarse en el año 2008 y continúa llevándose a cabo en el presente; su población objetivo es la de los enfermeros de los pisos 1° y 2° del turno vespertino (18 a 24 horas) del Hospital Pediátrico correspondiente al CHPR.

Las actividades realizadas en ese marco se pueden encuadrar en dos momentos: el primero consistió en observaciones, diagnóstico, relevamiento y análisis de los elementos puestos a consideración para la descripción del problema; el segundo, está centrado en la intervención sobre las problemáticas detectadas a partir de una modalidad de trabajo en taller.

Es objetivo general del proyecto el atenuar los impactos que se producen en los trabajadores de la salud a punto de partida de la actual relación asistencial.

Los objetivos específicos, son:

- Estudiar y caracterizar los impactos psicológicos y los diversos padecimientos, producidos por la relación asistencial, en el trabajador del CHPR.
- Propender al desarrollo de nuevas modalidades de vinculación entre el trabajador del CHPR con la población destinataria desarrollando acciones que aborden los impactos producidos en la relación asistencial.

En cuanto a las acciones llevadas a cabo, consistieron en una primera instancia (abril de 2008) en encuentros informales con el personal de enfermería en las salas de estar de ambos sectores y pisos (1° y 2° del turno vespertino), recorridas por el piso observando los lugares y formas de trabajo, entrevistas en profundidad (en total 20) realizadas a la casi totalidad del personal que en esos meses se desempeñaba en dichos espacios laborales. Posteriormente y luego de un primer procesamiento de la información recabada a punto de partida de las entrevistas en profundidad, elaboramos un “Documento de Trabajo”, cuya finalidad era restituir lo brindado por ellos en las entrevistas en un espacio de trabajo nuevo y diferente. En tal sentido se establecieron reuniones de trabajo semanales de 1h 30min de duración con ambos sectores y ambos pisos abordando el documento, en la perspectiva de colectivizar su contenido. Este quehacer fue muy fructífero, en tanto hizo posible la producción de líneas de trabajo, donde todo el personal de enfermería contribuyó de una u otra manera con

buena disposición. El tercer movimiento (noviembre de 2008) en el dispositivo de intervención, fue la elaboración y realización de “Talleres Temáticos” que emergieron del trabajo sostenido con los cuatro equipos de enfermería. Las temáticas de los talleres surgieron de aquello que insistía para ser trabajado y pensado, a los efectos de su comprensión y mejoramiento.

A los talleres se convocó a todo el personal (ambos pisos y sectores), realizándose los siguientes: “¿Cómo se abordan las situaciones que plantean los pacientes psicosociales y psiquiátricos?” realizado el 18 de noviembre en el segundo piso.

“Relaciones interpersonales en el equipo de salud” realizado el 20 de noviembre en el segundo piso y el 25 de noviembre en el primer piso.

“¿Debe educar un enfermero?” realizado el 27 de noviembre en el primer piso.

En todos los casos contamos con la participación del personal de ambos pisos y sectores, y se utilizaron para su ejecución diversas técnicas propias de nuestra especialidad (dramáticas, de discusión y debate, collages, etc.). Los talleres se evaluaron bien en general, sobre todo en términos de posibilidad de producir espacios de circulación de la palabra, así como habilitación de la escucha.

En el transcurso del año 2009, se llevaron adelante reuniones grupales en las salas de estar de enfermería, en la perspectiva de recabar inquietudes acerca de qué talleres temáticos poder instrumentar a la luz de sus problemáticas y expectativas. Así entonces, durante ese año, y con idéntica convocatoria que los del año anterior, se realizaron los siguientes:

“La institución y los cambios: no me asusta el acertijo” realizado el 5 de mayo en el séptimo piso¹⁰ y el 12 de mayo en el 2º piso.

“Complejidades y vicisitudes del trabajo en equipo”, realizado el 25 de mayo en ambos pisos.

Simultáneamente a la ejecución del proyecto se han llevado adelante reuniones con una frecuencia mensual con la Unidad de Salud Ocupacional. Mientras que con la Comisión Interna del CHPR (Filial de la Federación de Funcionarios de Salud Pública, PIT-CNT) los encuentros con el equipo fueron más esporádicos.

2.2 ¿Cómo ha sido trabajar en el CHPR?

El movimiento es uno de los elementos más característicos del trabajo en el Peireira Rossell. Para ciertos modelos tradicionales de trabajo en psicología, el encuadre es un aspecto fundamental para realizar una intervención y/o una investigación. Por encuadre se comprende aquellas variables que artificialmente se busca controlar: es-

¹⁰ En ese tiempo se llevaban a cabo reparaciones en el primer piso, por lo que el personal y los usuarios se trasladaron al séptimo piso.

pacio, tiempo, número de participantes con los que se trabaja, bajo el supuesto de que estas constantes brindan garantías con respecto a la fiabilidad de la investigación y la efectividad de la intervención.

Sin embargo, el trabajo con este tipo de colectivos, los cuales son atravesados por múltiples planos, ha llevado a cuestionamientos respecto de la operatividad de este intento de “fijeza”. Se requiere, para poder visualizar dichos planos, de una mayor flexibilidad del dispositivo de intervención, que genere las condiciones de posibilidad de trabajar con elementos múltiples y no previstos. Es así que recurrimos a una noción capaz de adaptarse a las distintas particularidades de una investigación y/o intervención.

Tomamos pues, la noción de “Encuadre Móvil”. Se lo vincula al cine, y se lo refiere en contraposición a la fotografía. En ésta, una vez que se coloca el foco, la imagen queda congelada y nada más puede entrar en el encuadre. En cambio, en el cine, el movimiento es inherente a la focalización; en este sentido, no sólo el punto de vista de la cámara se va moviendo y modificando, sino que los actores se mueven delante de la “toma”. Pero también por detrás de ella, y enuncian (de diversas formas) todos los elementos que van construyendo las narrativas de las escenas, orientando a su vez el movimiento del encuadre. Consideramos que sólo desde esta concepción es factible poder ir dando cuenta de la complejidad inherente al campo, operando en consecuencia, y construyendo las líneas de indagación. *“Este recorrido implica un pasaje del re-conocimiento (de los síntomas) al conocimiento (de las problemáticas)”*.¹¹

En el hospital se trabaja en la hora de descanso de los enfermeros, lo que de por sí puede parecer paradójico, pero es el momento en que se puede trabajar. Las 21 horas es el horario en que los enfermeros ya han dado las medicaciones correspondientes, el alimento ha sido distribuido por el personal a cargo y ellos pueden sentarse a cenar, bajar a fumar un cigarrillo, conversar.

Aunque, como puede preverse, en un hospital el descanso nunca es completo, y en cualquier momento suena una alarma avisando que un paciente requiere atención, surge una emergencia, llega un nuevo paciente, un médico precisa algo, una madre solicita sábanas, mamaderas, pañales, etc. Los enfermeros entonces salen a atender esos reclamos, con distinto grado de urgencia, claro está. He aquí pues la primera particularidad del encuadre con el que trabajamos: los enfermeros no siempre pueden participar de la totalidad de las reuniones; en algunos casos llegamos a quedar solos durante algún lapso de tiempo; incluso en épocas de frío, el trabajo es tan intenso en el hospital, que en alguna ocasión tuvimos que retirarnos sin poder trabajar, pues las condiciones de trabajo de ese día no lo permitían.

Lo mencionado en el párrafo anterior hace referencia a un corte diacrónico de cualquier día de trabajo. Si ahora nos colocamos en un plano longitudinal el movimiento presenta otras características: en los más de dos años de trabajo, los enfermeros no han sido siempre los mismos. Si bien podemos identificar un colectivo importante

¹¹ LEGGIADRO, Marcella. *¿Ustedes curan el corazón?. En LANS, Alfonso (coord). Comunidad: clínica y complejidad. Montevideo: MULTIPLICIDADES. 1999. p. 100.*

de trabajadores que han estado desde el principio y que siguen hasta el día de hoy, otros tantos han estado en el comienzo, otros en estos últimos tiempos, algunos han participado durante un lapso en algún momento del proceso: rotación, cambios de horario, cambios de trabajo o de escalafón (enfermeros que durante el tiempo de trabajo se han recibido de nurse, cambiando de piso, por política del hospital), enfermeras con licencias maternales, también médicas, etc. Ésta es otra de las particularidades de nuestro marco de trabajo.

En ambas situaciones se pone en juego la capacidad para poder mantener, a lo largo del tiempo o de un encuentro, la continuidad temática. ¿Cómo seguir con el tema que se venía desarrollando si de pronto surge una emergencia a la que los enfermeros deben acudir y que luego de algunos minutos vuelven con la carga afectiva propia de la situación que los convocó? Muchas veces los temas estructurales, organizacionales e institucionales deben dejarse de lado para contener una nueva disposición afectiva de los enfermeros. Por su parte en el plano longitudinal, la discontinuidad temática también se hace presente, ya que de una semana a otra o en el lapso de 15 días suceden cosas que captan la atención de los trabajadores. A esta contingencia hay que agregarle el hecho de que a no todos los enfermeros les preocupa las mismas cosas, lo que produce una multiplicidad discursiva que de manera simultánea o sucesiva se presenta reunión a reunión.

Ahora bien, lo antedicho no es pensado como elementos distorsionantes del trabajo, son el texto y el contexto del espacio laboral con los enfermeros, su complejidad inherente.

Por esta misma complejidad es que optamos por el encuadre móvil. Imponer el clásico encuadre “fijo” implicaría una ficción, en el entendido de que se nos escaparían los planos mencionados más arriba y que hacen a la situación laboral de los trabajadores. Y nuestra intervención y la presente sistematización, refieren a los trabajadores ubicados en la situación laboral, no a los trabajadores “aislados” de dicha situación. Así podemos visualizar la producción de subjetividad propia de las dinámicas de trabajo y de los vínculos que se producen a partir de ella; de esta forma podemos diferenciar cómo los modos de producción de un piso y otro generan matices en los colectivos de cada piso, por ejemplo. No se corre el riesgo entonces de cerrar el campo, y se permite el despliegue de lo cotidiano, con todas las intensidades que hacen al ámbito laboral, pudiendo luego recogerlas y trabajarlas, yendo de a poco construyendo la demanda, pudiendo correr del pedido inicial, el cual focalizaba únicamente en la relación asistencial, en el componente vincular niño-enfermero/a, y abordar todos los planos (afectivos, institucionales, históricos, organizacionales, etc) que se ponen en juego en dicha relación.

3. METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACIÓN UTILIZADA

3.1 Cómo se llega...

Este proyecto lleva en ejecución, si contamos desde el inicio de la gestión, tres años de trabajo. Ubicados desde una perspectiva cronológica, es posible visualizar un tránsito extenso por diversas instancias de trabajo. En este caso, lo extenso conlleva además intensidad; se trata del abordaje de problemas que involucran a personas que ejercen una función fundamental, cual es la atención de niños en situaciones especialmente vulnerables (la población que se atiende en el CHPR está cursando procesos de enfermedad, y además proviene de un medio socio económicamente carenciado). Lo extenso y lo intenso componen entonces una forma de trabajo comprometida para el equipo, y produce importantes montos de información. Los múltiples registros de cada una de las instancias en las que hemos participado, tanto en las reuniones del “Grupo de Investigación...”, como en los diversos encuentros con los actores institucionales involucrados en la intervención, hizo necesario comenzar a reconstruir e interpretar las experiencias, complejizando la lectura de las realidades con las que nos fuimos encontrando, en el sentido de potenciar y desplegar los saberes que se van produciendo. Cabe destacar que, es algo habitual en nuestro medio, el inicio de actividades de intervención en distintos ámbitos (tanto en prácticas extensionistas como de investigación) con escaso tiempo dedicado a la sistematización; se prioriza el hacer antes que el análisis e interpretación de lo registrado. Es decir, muchas veces se trabaja sobre los resultados finales haciendo poco hincapié en los procesos y caminos que los hicieron posibles, y en tanto ello se evita el tránsito por “las memorias” de la intervención. Por eso, la sistematización es algo necesario, pero también implica el ejercicio de una cierta responsabilidad de los equipos en tanto provee la posibilidad de generar nuevas líneas de análisis y comprensión de los acontecimientos, así como la revisión de los rumbos de la intervención; generar planos de visibilidad sobre lo acontecido, ganando en precisión en la labor con los actores, e incluyendo la posibilidad de visualizar errores y aciertos en el proceso de intervención, ha sido uno de los focos de la sistematización.

En suma, pensamos la sistematización como un momento fundamental, tanto como para producir procesos de aprendizaje como para identificar lo que pasó, cómo pasó lo que pasó y qué sentido tienen los resultados a los que se ha llegado hasta el momento.

3.2. El soporte metodológico

El presente proyecto utilizó como soporte teórico-metodológico central, la concepción de la sistematización de experiencias entendida como un proceso de reflexión crítica sobre las prácticas, de carácter colectivo y participativo, cuyo accionar hace posible la reconstrucción de la experiencia, su conceptualización y la producción de saberes sobre estos procesos.

Desde esa perspectiva, sistematizar implica poner en juego diferentes herramientas metodológicas que en una perspectiva integral posibiliten pensar las prácticas,

redimensionando el carácter histórico de los procesos involucrados, haciendo visible la complejidad inherente a las diferentes dimensiones en juego, recuperando las temporalidades de la experiencia, los escenarios institucionales, sociales, políticos y económicos que hacen al contexto. En una perspectiva que posibilite la construcción colectiva de nuevos sentidos a la experiencia, junto a un proceso que involucre a todos los actores involucrados y propicie la perspectiva de diálogo entre el saber académico y los saberes populares.

Este aprendizaje de la práctica no sólo pone énfasis en la comprensión de lo acontecido, sino que tiene vital importancia en la construcción de aprendizajes que sean de utilidad para el futuro de la intervención, permitiendo el enriquecimiento de experiencias futuras. En este sentido, se hace vital concebir la sistematización en una perspectiva de interpretación crítica de los diferentes procesos.

“La interpretación crítica en la sistematización no es una mera explicación de lo que sucedió, para justificarlo. Al contrario, es una comprensión de cómo se pusieron en juego los diferentes componentes y factores presentes en la experiencia, para poder enfrentarla ahora con una visión de transformación”¹²

Para viabilizar esta propuesta de sistematización de experiencias, implementamos una serie de dispositivos teórico técnicos, los cuales, articulados en una perspectiva integral, posibilitaron el desarrollo de este proceso a partir de una articulación entre los objetivos y los aspectos metodológicos.

Utilizamos entonces, como herramientas metodológicas:

Talleres, codificación de entrevistas en profundidad y abordaje de los registros existentes desde una perspectiva de análisis de contenidos (registros que provienen de los trabajos grupales realizados, las observaciones participantes, los talleres temáticos).

En cuanto a los talleres, los concebimos como un recurso técnico que se caracteriza por su operatividad así como por privilegiar *“la producción colectiva de aprendizajes y conocimientos”¹³*. Así, la idea es que el taller funcionara como un analizador artificial (Lourau, 1975), en el sentido de un dispositivo que propiciara la puesta en juego y explicitación de las dificultades y su resolución. Posibilitar *“tanto un espacio de circulación de la palabra como de sostén de un nivel de interpretación discursiva que trascienda la singularidad de los hablantes”¹⁴*. Los integrantes de un taller son, a la vez, sujetos y objetos de investigación: en un pequeño grupo la operatividad que es posible generar, permite al mismo tiempo que ocurran hechos que auxilien a la investigación. A la vez, *“el grupo humano que integra el “taller” constituye una especie de lente microsocial desde donde pueden leerse niveles de mayor complejidad que en él se reproducen”¹⁵*. En el desarrollo de los talleres, se puso en juego el relato de la historia de la intervención, como

¹² JARA, Oscar. Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. [Consultado el 8 de junio de 2010.] Disponible en <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>

¹³ EMMANUELE, Elsa. La técnica de taller. *En su:* La práctica educativa. Lecturas posibles. Colección Espacios, Universidad Nacional de Rosario, Departamento de Formación Docente, Argentina, 1991. P. 51

¹⁴ Ob. Cit. en 8. P. 50

¹⁵ Ob. Cit. en 8. p. 50

perspectiva de reconstrucción histórica de los procesos implicados. Allí, participaron los enfermeros involucrados en la intervención, y otros que no habían participado, pero que por circunstancias coyunturales se encontraban en los pisos en el momento en que se llevaron a cabo.

En referencia a la codificación de entrevistas en profundidad, se trata de un proceso intermedio que no sólo facilita el trabajo de análisis sino que lo hace posible desde una perspectiva técnica, y que tiene como atributo principal la posibilidad de organizar y recuperar la información con el objetivo del análisis, la interpretación, la formulación de hipótesis o el hecho de establecer relaciones y agrupaciones discursivas emergentes del trabajo de campo. Los códigos son, en sentido estricto, una palabra o conjunto de palabras que revelan una característica de un fragmento de texto; es en este sentido que se puede codificar tanto una frase, como una oración o un párrafo al que se le pueda asignar un significado y que emerja del texto de las entrevistas.

El abordaje de los registros existentes se llevó a cabo construyendo líneas de sentido y significación, insistencias, variables y constantes, elementos novedosos, facilitadores y obstáculos de la tarea, visibles a partir de la lectura de los múltiples registros de las actividades grupales realizadas en la intervención.

3.3 Lo que queda como resto

A esta altura, y ya habiendo terminado la sistematización, importa poner en juego algunas de las dificultades más importantes con las que nos hemos encontrado. Por ejemplo, un nudo difícil de salvar fue el hecho de que la sistematización haya sido pensada, en principio, para realizarse al tiempo que la intervención seguía en marcha; nos vimos en varios momentos enredados en una madeja de compleja solución: ¿en qué momentos del trabajo estábamos sistematizando y en cuáles proseguíamos sosteniendo la demanda?.

Una hipótesis posible para entender el “doble juego” está en directa relación con la población con la que trabajamos y con el para qué de la intervención. Esto es; es una población cuya función principal es la de “cuidar”; al mismo tiempo, nuestro equipo se vio colocado en la posición de “cuidar a los cuidadores”. Por ende, “cortar” con el trabajo de cuidar a los cuidadores ha sido, por momentos, algo del orden de lo impensable. También de lo impensado. Lo impensado nos lleva a otro sentido posible componente de aquel nudo: el encare monodisciplinar de la intervención deja en un plano de invisibilidad algunas cuestiones. No es posible ver lo que no puede ser visto. Ser concientes de la ceguera no conlleva necesariamente la posibilidad de resolverla.

4. SISTEMATIZAR E INTERVENIR COMO PROBLEMA.

Por ahí habré empezado a cavilar sobre la idea de que el tiempo corre y el pensamiento lo recorre o lo discurre, discerniendo tiempos distintos.

Fernando Ulloa

Trataremos entonces de construir un problema a partir del análisis de un conjunto de dimensiones que se desprendan de un doble y simultáneo movimiento, el de intervenir al mismo tiempo que se lleva a cabo la sistematización o viceversa.

“Sistematizar experiencias significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. Por lo tanto, en la sistematización de experiencias, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica.”¹⁶

Este párrafo citado nos sirve como contribución al problema que nos interesa delimitar en este punto. Obsérvese cómo al comienzo del mismo se hace referencia a un proceso que se está desarrollando, que está aconteciendo y como rápidamente hay un deslizamiento hacia un tiempo pasado; se sitúa la cuestión en lo que ha sucedido y de aquellos aspectos que han intervenido en un proceso.

El problema entonces estaría ligado al tiempo, o tal vez a las temporalidades, entendidas éstas como aquellas formaciones subjetivas que remiten no a un tiempo cronológico sino a uno intensivo, aunque no exclusivamente.

En cuanto a un tiempo cronológico, podemos advertir claramente que en tanto se despliega la metodología de sistematización mientras se esta interviniendo, ese doble movimiento se presenta en un mismo tiempo cronológico; el día y la hora indican que están sucediendo las dos cosas a la vez.

En cuanto a un tiempo intensivo, a una temporalidad, las cosas no son tan claras; el día y la hora en que está aconteciendo la sistematización y la intervención como un doble movimiento que se condensa en uno, le imprime a la situación una complejidad que no acabamos de discernir acabadamente. He aquí uno de nuestros desafíos: poder construir un problema ahí donde aparentemente no cabría la interrogación.

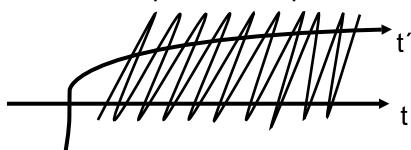
Algo más madurada la cuestión que nos convoca, podríamos plantear la pregunta que dispara nuestras inquietudes del siguiente modo: ¿es posible desplegar un proceso de sistematización mientras está transcurriendo el proceso de intervención?

Llamemos (t) al proceso de intervención y (t') al proceso de sistematización. En

¹⁶ Ob. Cit. En 7

el caso de un proceso de intervención acabado que luego se sistematiza nos encontraríamos con una situación donde finalizado (t) comienza (t'); claramente no es el problema que nos ocupa en una primera instancia. Nuestra intención es analizar lo que acontece cuando en pleno proceso de intervención (t) "irrumpe" el proceso de sistematización (t'). Irrupción generada por nosotros mismos, donde quedamos "entrampados" en un intersticio de temporalidades y acontecimientos que se confunden.

Vamos a ver si podemos esquematizarlo:



Obsérvese que al tiempo que transcurre (t) está transcurriendo (t'), que tiene como tarea propositiva desplegar (en tanto es el movimiento de sistematización sobre el proceso de intervención) un proceso de objetivación sobre la intervención realizada-realizándose.

Bourdieu hará referencia a objetivar el sujeto objetivante, es más, a "objetivar el punto de vista objetivante"¹⁷, es decir, interpelar los procesos de producción de nuestra "mirada" a la hora de pensar y actuar en pos de producir un saber sobre tal o cual recorte de realidad.

Volviendo sobre el "intersticio" o espacio virtual referido anteriormente, queremos destacar la dificultad al momento de construir el objeto que nos invita al trabajo: ¿objeto de la intervención u objeto de la sistematización, o ambos a la vez?

Mencionamos anteriormente lo "entrampados" que nos hallábamos en el intersticio donde concurrían temporalidades diversas y acontecimientos evocados. Cuestiones que nos llevan a poner a consideración la naturaleza de la memoria, la de los actores con quienes trabajamos y la nuestra; no obstante, y para simplificar el planteo, abordaremos el problema de la memoria a partir de aquellos a quienes podemos considerar sujetos objetivados de la intervención y sistematización.

Deleuze trabajando sobre la naturaleza de la memoria a punto de partida de la obra de Bergson sitúa el problema, a grandes rasgos, de la siguiente manera:

Como "conservación y acumulación del pasado en el presente"¹⁸ o también considerando a la memoria bajo dos formas: "en cuanto recubre con una capa de recuerdos un fondo de percepción inmediata y en cuanto contrae una multiplicidad de momentos."¹⁹ Por eso es que va a hablar de dos aspectos de la memoria: memoria-recuerdo y memoria-contracción. Respecto a la primera, podemos advertir que todo acontecimiento contiene siempre, además del que ya pasó, el recuerdo que el que

¹⁷ BOURDIEU, Pierre. *Objetivar el sujeto objetivante*. En su: *Cosas Dichas*. España: GEDISA. 1988. p.98-10.

¹⁸ DELEUZE, Gilles. *El Bergsonismo*. Madrid: CÁTEDRA. 1996. p. 51.

¹⁹ Ob. Cit. en 13. p. 51.

está aconteciendo ha dejado²⁰; y en relación a la segunda, vemos que ambos acontecimientos se contraen o se condensan uno en otro, ya que cuando no ha desaparecido uno el otro ya está apareciendo. Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos ver que en el interjuego de pasado y presente, que el sentido común nos muestra tan asquible, se conforman anudamientos sumamente complejos y que interpelan la noción de memoria como simple evocación de algo que pasó, que aconteció y vuelve a ser dicha, hecha palabra, desprovista de mayores complicaciones.

Deleuze dirá: *“En último extremo, las determinaciones ordinarias se intercambian: del presente hay que decir que a cada instante ya ‘fue’; del pasado, que ‘es’, que es eternamente, en todo momento. Esta es la diferencia de naturaleza entre el pasado y el presente.”*²¹

Considerando así al presente y al pasado, podemos ver que para que se constituya el pasado es condición necesaria que al mismo tiempo haya sido presente, más aún, esté siendo presente, tal como indicamos en la nota a pie de página que remite a la idea de presente como puro devenir. Por eso desde esta perspectiva teórica no se los puede pensar como elementos que se suceden, sino que hay que pensarlos y utilizarlos componiéndose en su coexistencia.

Recorrido este que nos vuelve sobre el tema del tiempo y las temporalidades, dejando entrever que no es para nada sencilla la posibilidad de la evocación y la reviscencia; ya que las mismas, luego de dada esa posibilidad de acceder al lugar o nivel *“en el que yacen los recuerdos, entonces y sólo entonces tienden estos a actualizarse. Bajo la invocación del presente ya no tienen la ineficacia, la impasibilidad que los caracterizaba como recuerdos puros: se convierten en imágenes-recuerdos capaces de ser ‘evocados’. Se actualizan o se encarnan.”*²²

Pensemos el intersticio y los anudamientos que ahí acontecen; a la coexistencia de pasado y presente sumemos la introducción del doble movimiento de sistematizar e intervenir al mismo tiempo, donde lo posible de ser evocado y actualizado, estaba siendo sujeto a una propuesta de un “recorrer lo recorrido”, para poder generar líneas de análisis que iluminen otras formas posibles de haberlo realizado, con el objetivo de ratificar o rectificar. Volvamos sobre la última parte de la cita considerada anteriormente: *“...en la sistematización de experiencias, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica.”*²³

Esta invitación a sistematizar reconstruyendo aquello que sucedió en la perspectiva del ordenamiento en pos de la comprensión, interpretación y el aprendizaje a partir de nuestras prácticas, instala la posibilidad de esta escritura sostenida en la tensión propia de lo paradójico.

²⁰ La idea de presente que subyace en esta afirmación (y siguiendo a Deleuze en su trabajo sobre Bergson) es que el mismo “no es; sería más bien puro devenir siempre fuera de sí. No es, sino que actúa. Su elemento propio no es el ser, sino lo activo o lo útil.”

²¹ Ob Cit. En 13, p. 55

²² Ob Cit. En 13, p. 64

²³ Ob Cit. En 7

Por un lado, en este breve recorrido vimos que la posibilidad de la reconstrucción y el ordenamiento, están sujetos a la construcción de la mirada que optamos erigir sobre el tiempo y las temporalidades, sobre el pasado y el presente y sobre una noción de la memoria. Por otro, estas mismas argumentaciones instalan lo paradójico y habilitan a una lectura crítica sobre estas ideas en torno a la sistematización, lo que posibilita el “aprender de nuestra propia práctica”

Ya finalizando este apartado, decimos que lo elucidado lo podemos hacer extensivo a la noción de sistematización, independientemente de que la misma se despliegue al tiempo que la intervención (con nuestra nomenclatura, que (t') continúe linealmente a (t)) presentando una forma de trabajo que podríamos a primera vista presumir exenta de mayores complejidades; queda evidente que esa coexistencia configura un escenario en el que no cabría soslayar un abordaje en términos de complejidad.

5. CONCLUYENDO...

5.1 El pliegue del objeto de intervención: La relación asistencial.

El objetivo de nuestro proyecto de extensión se organiza en torno a la posibilidad de generar condiciones de mejoramiento en la relación asistencial en el Centro Hospitalario Pereira Rossell. En este sentido, el mismo se desarrolla tomando como objeto la relación asistencial, y generando un proceso donde se comienza a problematizar el vínculo particular que se configura a partir de esta relación de asistencia.

Como punto de partida de nuestro trabajo, podemos ubicar el pedido de intervención por parte de varios actores institucionales del hospital, ante la creciente conflictividad generada en la asistencia a pacientes “psicosociales”.²⁴

Estos planteos fueron confirmándose a lo largo de la intervención, desde donde se identificaba que el trabajo con esta población era uno de los puntos más conflictivos que componían esta relación asistencial. Parecería ser que estas situaciones inscriben las tareas de los enfermeros más allá de los cuidados de enfermería, requiriendo un gran sostén afectivo, contención, capacidad de respuesta, ante situaciones frecuentes de violencia, descompensación, evidenciando, a partir del discurso de los enfermeros, la falta de capacitación para el manejo de estas situaciones y el desbordamiento que esto les ocasiona.

Paradójicamente estas problemáticas presentaban gran resistencia cuando se las intentaba trabajar, planteándose que eran situaciones que ya no pasaban más, que sucedían en otros pisos, a otros enfermeros, etc.

²⁴ Se denominan “psicosociales” en forma genérica a aquellos pacientes que son asistidos en el hospital y cuya problemática obedece mayoritariamente a patologías psiquiátricas, situaciones de consumo, violencia, maltrato, abuso sexual, problemas judiciales, etc.

En este aspecto, la posibilidad brindada por la sistematización de volver a poner a trabajar lo sucedido, permitió reconstruir las situaciones conflictivas en la asistencia a los pacientes, identificando que si bien las situaciones referidas al trabajo con pacientes “psicosociales” dieron origen a la intervención, éstas también continúan como una problemática vigente, pero a su vez, se evidencia que la relación asistencial no se reduce a esta problemática, sino que involucra una multiplicidad de dimensiones que se encuentran plegadas²⁵ en ella.

Durante el proceso de trabajo con los enfermeros, se hace posible comenzar este recorrido, pudiendo otorgarle diferentes sentidos a esta relación de asistencia, e identificando diferentes componentes que son parte inseparable de las condiciones y posibilidades del trabajo de los enfermeros con los pacientes del hospital.

Para la institución, esta relación se establece entre un enfermero “Unidad de trabajo” y un paciente “niño-cama”, estando mediada por una estructura organizacional que distribuye a los pacientes en diferentes sectores según su patología y asigna “unidades de trabajo” en función a los requerimientos de cada sector.

Esta representación de la relación asistencial centrada en la ecuación “Unidades de trabajo/ niños-cama”²⁶ adquiere fines operativos para la institución, permitiendo la organización de sus recursos en función de las necesidades, produciendo a la vez, niveles de cosificación sobre la relación asistencial y especialmente sobre las personas que componen cada uno de sus términos. Dificultando de este modo la posibilidad de contactar con la complejidad de las dimensiones en juego, y haciendo necesario intentar deconstruir el vínculo que se produce en las formas de asistencia puestas en práctica en el Hospital.

Es así, que mediante la intervención se puede comenzar a desplegar algunas de las dimensiones de este vínculo asistencial, como ser; la especificidad de la actividad de enfermería con su impronta vocacional hacia el cuidado del otro; dimensiones institucionales presentes en las relaciones contractuales, pautadas por la coexistencia de diferentes formas de contratación y remuneración para las mismas tareas; el multiempleo como práctica habitual de los enfermeros; la conflictividad en las relaciones interpersonales, tanto entre el personal de enfermería, como con las jerarquías; la complejidad del relacionamiento con los pacientes y sus familias, las cuales también son parte de esta relación asistencial; el impacto de las representaciones y vivencias de la maternidad que cada enfermero tiene y se pone en juego con la población asistida; el desbordamiento del rol de enfermero ante la necesidad de dar respuestas a situaciones que no tienen que ver estrictamente con la enfermería.

En fin, cobran visibilidad varias dimensiones que le dan forma al vínculo asistencial. Las que luego de un largo proceso en el que fueron identificadas y enunciadas durante

²⁵ Aquí, lo “plegado” remite a una cualidad de estas dimensiones, las cuales toman forma y tienen efectos en una existencia en la que no pueden ser percibidas, componiéndose de este modo como la expresión particular que adquiere la relación asistencial

²⁶ Es interesante poder dimensionar el carácter instituido que adquieren estas representaciones en los discursos de los distintos actores del hospital, y presente en el reclamo sindical de los enfermeros de lograr la ecuación de “1 unidad de trabajo” cada “8 camas-niño” como forma de optimizar la relación asistencial

la intervención, logran en la sistematización ser objetivadas y puestas nuevamente a trabajar, haciendo posible comenzar a comprender esto que pensamos por “relación asistencial”.

5.2 Lo que se transforma y lo que permanece

Pensando en los dispositivos puestos a funcionar para el trabajo, tal vez no hayan sido más que analizadores artificiales. La instalación de espacios de trabajo en los estares de enfermería derivó en la producción de grupalidades. Los denominamos grupalidades disipadas/ disipativas. *“Podemos considerar las estructuras disipativas como fluctuaciones gigantes mantenidas con flujos de materia y energía. Son realmente el resultado de fluctuaciones, pero una vez formadas pueden ser estables frente a un amplio rango de perturbaciones”*²⁷. Muestran cómo son los tránsitos y las formas de encuentro allí. Los enfermeros entran y salen, motivados por el trabajo con los pacientes; a veces permanecen mientras cenan, a veces solamente pasan por allí mientras atienden llamados, o se dirigen a la “sala de procedimientos”, o salen a un pequeño descanso a las afueras del hospital. Desde afuera, podría pensarse que se dispersa la energía que podría producirse y que es algo alejado del orden; sin embargo, este tiempo de intervención nos muestra la productividad de ese caos, lo posibilitador en referencia a la emergencia de discursos, de situaciones, de acontecimientos. Como todo dispositivo, genera visibilidad sobre unas cosas y sobre otras no. Es un régimen de producción que no hace posible que existan integrantes estables y permanentes en número fijo. Cada semana hay algo de la incertidumbre que se juega: nunca sabemos con quiénes vamos a trabajar, ni si será posible hacerlo, ni cuántos participarán. Al ingreso se acuerda un horario en el que el equipo estará en el piso, tomando como referencia el espacio físico del estar de enfermería. Allí, el personal se reúne para hacer diversas tareas tales como completar historias clínicas, cenar, ponerse al día de las novedades, recibir a los supervisores, atender a los familiares de los pacientes que solicitan distintas cosas; por el estar de enfermería, la mal llamada “cocina”, pasa mucho de la vida del piso y del personal. Para nosotros, ese estar tomó la denominación de “cocina”; en esa nominación (casi del orden del lapsus), se condensan ciertos sentidos: en ese espacio físico se “cocina” mucho de lo que pasa. Entonces, cuando observamos el nivel de encuentro en el estar, producimos un movimiento que da cuenta de la existencia de un puente entre lo adecuado y lo posible. Es una intervención sobre la intervención.

*“Tal vez, lo que realmente cambia en el curso de la intervención es la mirada que los actores dirigen hacia la situación que sufrían hasta entonces sin poderla comprender muy bien, por el hecho de su complejidad y de su opacidad”*²⁸.

5.3 Sobre la visibilidad de las metodologías de intervención/sistematización.

Pensamos la sistematización como una instancia privilegiada desde la cual hacer memorias²⁹ sobre la intervención, entendiendo que estas memorias distan de la simple evocación de lo sucedido para inscribirse en la posibilidad de reconstruir y resig-

27 PRIGOGYNE, Ilya. *La Nueva Alianza*. Madrid: ALIANZA EDITORIAL. 1983 p. 166

28 Ob. Cit. En I. P. 37.

29 Hacer memorias remite aquí al uso coloquial del término, entendido como hacer relatos, narraciones de hechos pasados.

nificar colectivamente los procesos en juego.

En este sentido, las memorias de los actores involucrados se configuran como un espacio dialógico, permanentemente abierto a la afectación del otro y la emergencia de lo nuevo.

Durante este proceso, se elabora en clave de sistematización un recorrido por las diferentes instancias de la intervención, logrando, desde estas memorias de lo sucedido, obtener un mapeo de la intervención. Aquí comienza a hacerse evidente que no todos los momentos del trabajo son significados colectivamente con la misma intensidad. Volviéndose frecuente por parte de distintos actores, la identificación de las instancias de trabajo en talleres como momentos destacados de la intervención.

Los talleres no pueden ser pensados de forma aislada, fuera de la globalidad de la propuesta metodológica, es así que en el desarrollo de la intervención estos espacios cobran sentido desde la posibilidad de recoger y poner a producir ciertos contenidos que surgen en los demás dispositivos metodológicos. A lo largo de la intervención se van identificando aquellas temáticas y contenidos que adquieren importancia, ya sea por el interés de los enfermeros o la insistencia con la que estos contenidos se presentan; de esta forma se han ido seleccionando algunas situaciones o ideas sobre dimensiones del trabajo de los enfermeros, como ser, la dificultad de la atención a pacientes “psicosociales”, la conflictividad en las relaciones interpersonales, los equipos de trabajo, la institución hospital, contenidos que posteriormente dan lugar a ser trabajados en talleres.

Una vez identificados estos contenidos, el equipo de trabajo los construye como núcleos problemáticos³⁰ para poder ser puestos a producir en los espacios de taller.

Si bien el empleo de esta metodología ha sido frecuente acompañando diferentes momentos de la intervención, los aspectos desde los cuales son valorados los espacios de taller, parecen indicar que, más allá de la frecuencia de su implementación, este recurso metodológico cobra relevancia en función de la cualidad e intensidad de sus efectos.

Es así que en el discurso de los enfermeros cobran especial énfasis los talleres como posibilidad de encuentro con compañeros de otros sectores, como puesta en juego de la creatividad, circulación de la palabra y el cuerpo, potenciándose la significación del taller como espacio-lugar fuera de la rutina institucional.

Pero a su vez, en este mismo proceso de repensar lo sucedido, y en contraste a la insistencia de los talleres como dispositivos más destacados, surge la invisibilidad del trabajo en las “cocinas”, el cual no es casi enunciado en las memorias del proceso de intervención.

La intervención con esta metodología parece no poder discriminarse completamente del tiempo-trabajo, y las posibilidades de significación por parte de los enfermeros termina siendo “devorada” por la dinámica institucional, permitiéndonos a su vez identificar ciertas características como imperceptibles en estas “grupalidades disipadas/disipativas”, producidas mediante este abordaje novedoso.

Al incorporar la metodología de trabajo en “las cocinas”, durante los horarios de

³⁰ Esta referencia a la construcción de núcleos problemáticos sitúa un primer nivel de producción sobre los contenidos identificados colectivamente, al operar un movimiento desde el “contenido” o “tema” al “núcleo problemático”, donde se ofrece para trabajar un anudamiento de situaciones, que intenta recomponer la complejidad y conflictividad del problema a abordar, instalando los espacios de taller como dispositivos que permiten poner a producir la conflictividad de la tarea asistencial de los enfermeros. Los núcleos problemáticos abordados en la intervención mediante talleres fueron relatados en el apartado 1.1.

trabajo de los enfermeros y aceptando el intervenir mientras intervienen, se instala un nivel de intervención que se “acopla”, para su funcionamiento, a la dinámica de trabajo ya naturalizada, perdiendo en este movimiento la posibilidad de hacerse tangible para los diferentes actores.

Este mapa nos permite hacer foco en las diferentes visibilidades existentes en relación a los dispositivos metodológicos empleados en la intervención, así como identificar cierta condición de estos dispositivos según la cual adquieren estas posibilidades de ser percibidos en diferente grado por los actores implicados.

Es de destacar que esta dimensión de la visibilidad de las diferentes metodologías, no guarda estrictamente relación con su potencial de producción, entendiendo que dicho potencial de producción se inscribe más allá de la posibilidad de hacerse visible o no, permitiendo pensar sin embargo las formas singulares que adquieren estas metodologías al ser empleadas en un contexto particular.

Podemos afirmar en síntesis, que en este escenario institucional, la metodología de intervención necesita forzar o dislocar algo del orden del funcionamiento instituido, para poder cobrar visibilidad ante los actores.

Esta dimensión recién puede ser pensada a partir de la sistematización de la experiencia, en este proceso de reconstruir qué, cómo y porqué pasó lo que pasó en la intervención, pero el alcance de su reflexión no se limita a pensar sobre las metodologías empleadas, sino que genera en el equipo de trabajo niveles de análisis novedosos sobre la globalidad de la intervención.

En este sentido, la posibilidad de los enfermeros de ubicar la intervención en un registro de visibilidad-invisibilidad hace posible dimensionar el carácter de funcionalidad que adquiere la intervención en el marco institucional del hospital.

Podemos pensar que el intervenir, mientras intervienen, se constituye como un enunciado que organiza en múltiples sentidos la intervención.

Principalmente como condición de intervención en el hospital, atravesado por el pedido institucional que convoca la intervención “Mejoramiento del vínculo asistencial”.

En forma didáctica podríamos plantearlo bajo la forma de una sucesión de interrogantes posibles:

¿Cómo intervenir sobre ese “vínculo asistencial”? ¿Cómo cuidar a los cuidadores? ¿Cómo cuidar a los enfermeros sin que estos descuiden a los niños? ¿Cómo cuidarlos de las formas que adquiere el cuidado del otro en ese “vínculo asistencial”? y ¿Cómo cuidarlos del hospital dentro del hospital?

Esta secuencia permite pensar en el anudamiento que adquieren estas construcciones, las cuales hacen a la intervención misma, en cuanto producen efectos, líneas de significación, impensados, aspectos silenciados e invisibles.

Esta maraña también hace visible la diversidad y complejidad de dimensiones que se componen como problema, donde lo institucional, lo disciplinar, lo vocacional, los aspectos técnicos, los imaginarios, se conjugan adquiriendo una expresión singular.

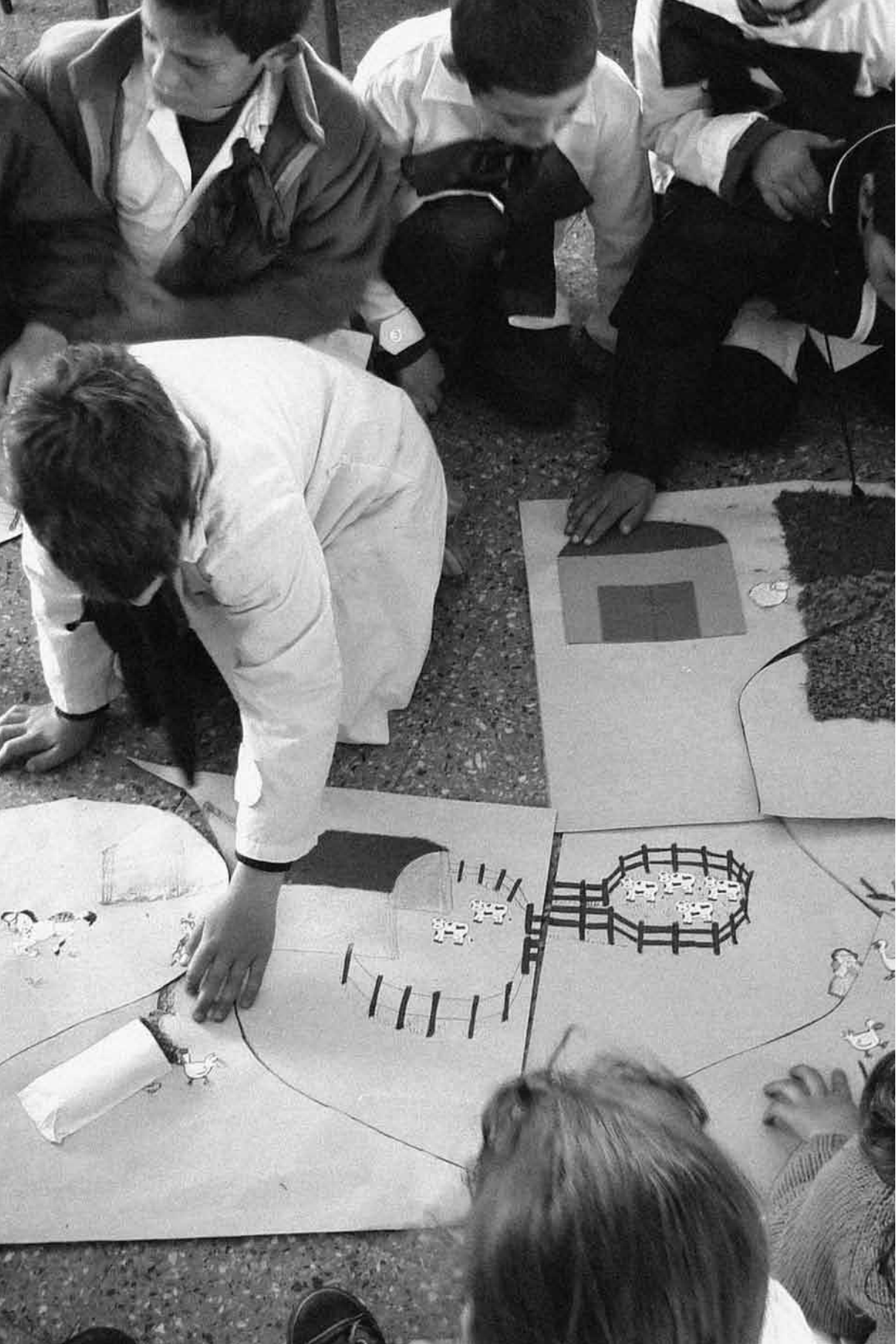
Nuestra intervención se inscribe como un intento posible de construir respuestas a este complejo anudamiento, el cual a partir de su sistematización puede ser puesto nuevamente a producir en clave de aprendizaje colectivo, identificando sus alcances, limitaciones y sentidos, y posibilitando sobre todo, la apertura hacia nuevos interrogantes.

Bibliografía

- » ARDOINO, Jaques. La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?. En GUATTARI, Félix. et all. La Intervención Institucional. México: PLAZA Y VALDÉS. 1987.
- » BLEICHMAR, Silvia (comp), Temporalidad, determinación, azar –Lo reversible y lo irreversible-. Bs. As.: PAIDOS, 1994
- » BOURDIEU, Pierre. Cosas Dichas. España: GEDISA, 1988.
- » DE BRASI, Juan Carlos y FERNÁNDEZ, Ana María, (1993), Tiempo histórico y campo grupal, Bs. As.: Nueva visión Deleuze, Gilles. El Bergsonismo. Madrid: CATEDRA, 1996.
- » DELEUZE, Gilles. El Bergsonismo. Madrid: CÁTEDRA. 1996.
- » EMMANUELE, Elsa. La técnica de taller. En su: La práctica educativa. Lecturas posibles. Colección Espacios, Universidad Nacional de Rosario, Departamento de Formación Docente, Argentina, 1991.
- » FERNÁNDEZ, Ana María. El Campo Grupal. Bs. As.: NUEVA VISIÓN, 1992.
- » JARA, Oscar. Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. [Consultado el 8 de junio de 2010.] Disponible en <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>
- » LEGGIADRO, Marcello. ¿Ustedes curan el corazón?. En LANS, Alfonso (coord). Comunidad: clínica y complejidad. Montevideo: MULTIPLICIDADES, 1999.
- » PRIGOGYNE, Ilya. La Nueva Alianza. Madrid: ALIANZA EDITORIAL, 1983.



**EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN EN LA
SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE
DESARROLLO RURAL**



EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN EN LA SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO RURAL

Emiliano Guedes¹, Cecilia Corso², Ana Caludia ferreira³, Lucía González³, Andrea Vacca³, Emiliano Herrera³, Andrés Ramírez³, Rúben Moreira^{4,5}

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo refiere al proceso desarrollado en el marco del proyecto Sistematización de la Experiencia CSEAM – PUR “Red de Desarrollo Local Villa del Rosario (en adelante RDLVR)⁶”. El emprendimiento viene funcionando desde mayo del corriente en el anhelo de generar un espacio de formación y reflexión para el equipo de trabajo a partir de la recopilación y análisis de la información y vivencias del proyecto.

El equipo de carácter interdisciplinario que conforma el proyecto se ha enfocado, a lo largo de este periodo, a la planificación del proceso de sistematización, estableciendo las bases teóricas y metodológicas que guiaran su accionar.

En este trabajo trataremos de dar cuenta de las actividades desarrolladas en esta etapa de planificación y los principales resultados obtenidos hasta el momento, los cuales se resumen en el plan de sistematización del proyecto. Allí se sintetizan las principales características de la experiencia a sistematizar, se plantean los objetivos que nos trazamos para sistematizarla, así como los pasos o etapas que recorreremos para cumplirlos.

Este plan es la base para la elaboración de este trabajo, el cual se presentará de la siguiente manera, una breve descripción de la experiencia objeto de la sistematización, una aproximación teórica al concepto sistematización y una presentación general del abordaje metodológico, para por último profundizar en las acciones que se realizaron durante la etapa de planificación de la sistematización.

1.-CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA RDLVR

En este apartado se realizara una breve descripción de las principales característi-

¹ Doctor en Ciencias Veterinarias, Ayudante Área de Extensión, Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Veterinaria.

² Doctora en Medicina y Tecnología Veterinaria, Asistente Área de Extensión, Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Veterinaria.

³ Bachilleres Veterinarios, integrantes del Proyecto Red de Desarrollo Local Villa del Rosario.

⁴ Socioanalista, Prof. Adj. Retirado, Área de Extensión, Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Veterinaria.

⁵ Facultad de Veterinaria

⁶ Proyecto “Red de Desarrollo Local Villa del Rosario” Área de Extensión de la Facultad de Veterinaria, Departamento de Antropología Social de la Facultad de Humanidades, Sociedad Agropecuaria de Lavalleja, MEVIR, financiado por convenio CSEAM - Uruguay Rural, MGAP

cas de la experiencia que pretendemos sistematizar, el “Proyecto Red de Desarrollo Local Villa del Rosario”. Fue desarrollado en el departamento de Lavalleja, en la 13ª seccional policial, en los parajes de Villa del Rosario, Solís, Ortiz, Roldán, Barrancas, Vejigas y Ombúes de Bentancur, en el periodo comprendido entre 2003 y 2008.

Este proyecto se define como un proceso de extensión universitaria, de carácter participativo, interdisciplinario, interinstitucional, tendiente al desarrollo rural.

Antecedentes

El primer antecedente de Facultad de Veterinaria en la zona de influencia del Campo Experimental N° 1 data del año 1994, donde se llevo a cabo una investigación diagnóstica⁷ sobre los sistemas productivos allí utilizados. Esta zona se caracteriza por estar compuesta en su mayoría por sistemas productivos de tipo familiar, constatándose un fuerte proceso de reconversión productiva que surge a raíz del quiebre de una industria de gran influencia en la historia local, como lo fue RAUSA (Remolacha Azucarera del Uruguay S.A.). A través del diagnóstico se evidencian dificultades serias en productores familiares frente a los problemas de escala, la compra de insumos, el asesoramiento, los costos de producción, la comercialización, así como problemas organizativos y de escala social, los cuales constituyen impedimentos para hacer eficaz su producción y dar satisfacción a sus necesidades básicas.

Desde ese momento la Facultad de Veterinaria ha estado estrechamente vinculada con esta zona a través del Área de Extensión⁸. La investigación diagnóstica fue un punto de partida para un proceso de trabajo con la localidad. En una primera instancia, el trabajo se centró en procesos de capacitación para los productores lecheros y criadores de cerdos de la zona.

Surge desde los productores criadores de cerdos el poder mantener el contacto con la Facultad de Veterinaria, comenzándose desde ahí una etapa de seguimiento a nivel predial y se va gestando la conformación de un grupo de productores de cerdos (PRODU.CE.).

En 1996 se llegó a la formación del grupo de Productores de Cerdos de Villa Rosario (PRODU.CE.) asesorados por el Área de Extensión, con el cual se logró la instalación de un centro de madres en el predio del Campo Experimental N° 1 de Facultad de Veterinaria para procurar la mejora de la genética del grupo. El centro era atendido de forma conjunta por los productores y estudiantes (1997-2001). Se logró también la comercialización en conjunto a través de un convenio firmado con Cooperativa La Serrana (CO.LA.SE) y la compra de ración en forma colectiva (1999-2001).

Se realizaron seguimientos mediante registros y procesamientos de datos de los

7 SCHIAVO, C, FOLADORI, G, ARDOGUEIN, R, BERMUDEZ, J, FREIRIA, H, LATASTE, V, PEREIRA, G, TAKS, J, TERRA, J. *Sistemas Productivos en el Área de Influencia del Campo Experimental Migues: NE de Canelones y SW de Lavalleja. Uruguay: Facultad de Veterinaria, 1993.*

8 Departamento de Ciencias Sociales, Instituto de Actividades Descentralizadas y Medio Ambiente, Facultad de Veterinaria, Universidad de la Republica

productores (1999). En 2001, debido a la crisis que soporta en especial este rubro productivo, se dejó sin efecto el convenio de comercialización con COLASE, el grupo de cerdos se desintegra y la mayoría de esos productores abandonan el rubro, o sólo lo mantienen para autoconsumo.

A partir de ese momento el Área de Extensión comenzó a trabajar con productores ganaderos y lecheros de la zona, realizando seguimientos y planificaciones en algunos predios (2001-2002).

Desde el diálogo y la coordinación con el equipo de campo de MEVIR (Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural) en la zona, se identificaron varios factores como pertinentes para la realización de una experiencia más ambiciosa. Se entendía que la solución del problema de vivienda encarado por MEVIR con éxito, ante la situación crítica que vivía el agro, quedaba supeditada a otro tipo de restricciones, como la dificultad de los productores de definir sus sistemas productivos en forma eficiente. La multiplicidad de rubros con problemas reales de instrumentación, la mala articulación en un sistema integrado requería de propuestas que los productores no podían encarar individualmente. Por lo que se sugería apuntar a propuestas globales que permitieran mantener la familia rural en su medio en base a una producción y vida sustentable.

Es así que en el año 2003 se inicia el proyecto RDLVR, el cual pretendía abordar la localidad desde una visión más global, que vinculase componentes de asistencia técnica y de trabajo social comunitario.

Objetivos

Fin del proyecto

- Generar un proceso participativo de desarrollo local tendiente a mejorar el nivel de ingresos y la calidad de vida de los productores participantes.

Objetivo general

- Conformar una red local de productores agropecuarios que sea asiento de actividades de extensión, capacitación, investigación, validación y difusión de alternativas que tiendan a superar las principales restricciones que afectan la calidad de vida y eleve la eficiencia productiva de los beneficiarios del programa.

Objetivos específicos

Establecer un sistema de monitoreo y seguimiento que incluya indicadores físicos (productivos), económicos y ambientales que permita evaluar y modificar los sistemas de producción y sus estrategias técnico-económicas.

Identificar, validar y difundir en forma participativa las principales potencialidades y alternativas a las restricciones técnico-económicas enfrentados por los productores beneficiarios del programa.

Capacitar a productores en aspectos productivos y económicos de la producción agropecuaria. Formular y gestionar proyectos específicos que tiendan a superar restricciones de escala y capital. Crear instancias de participación e integración entre los diversos actores (productores y su familia, técnicos, docentes, estudiantes), con el fin de generar las herramientas e instrumentar acciones para mejorar las debilidades y potenciar las fortalezas. Integrar componentes de asistencia técnica integral, capacitación y fortalecimiento organizacional, en productores familiares, asalariados, jóvenes y mujeres de la zona de Villa del Rosario, Lavalleja.

Actividades realizadas

A efectos de describir las actividades realizadas en el marco del proyecto RDLVR tomamos algunos segmentos de un texto elaborado por el propio equipo de trabajo.⁹

Al inicio del trabajo, en el año 2003 se realizó una investigación diagnóstica de la zona, con la finalidad de dilucidar los principales actores presentes en la región, su accionar y la trama de relaciones existentes entre ellos; para esto se trabajó con la metodología del mapeo de actores sociales para la construcción de un sociograma a partir de información brindada por informantes calificados.

Se trabajó a nivel de campo en la realización de encuestas para recabar información socio-económica-productiva de los predios. En esta instancia se realizaron encuestas a 42 productores de la zona. A partir de esta instancia se recabaron las principales demandas de los productores, las cuales fueron retomadas posteriormente en un taller de presentación de los resultados de modo colectivo en el cual los productores priorizaron las demandas, lo que permitió al equipo de trabajo plantearse objetivos para cumplir.

Las actividades emprendidas se centraron prioritariamente en la asistencia técnica, a cargo de veterinarios y agrónomos; posteriormente se fueron integrando aspectos de trabajo social-comunitario a cargo de antropólogos y otras disciplinas del área social. En este sentido, se propuso abordar la realidad social del predio en su conjunto, incorporando demandas que históricamente han sido una prioridad para las familias de la zona. De esta manera, no sólo logramos salir del predio sino que también captamos a otra población que no había sido comprendida en experiencias anteriores.

Asimismo, involucramos a diversas instituciones que trabajan en la zona, en tanto agentes promotores de desarrollo. De esta manera pretendimos lograr la participación de la comunidad, instituciones y Universidad, con el fin de subsanar algunas de las problemáticas existentes.

Entre los resultados que obtuvimos podemos destacar tres niveles de acción para el trabajo en la zona. En relación con lo productivo y comercial realizamos el segui-

⁹ GUEDES, Emiliano, MOREIRA, Rubén, OYENARD, Raúl, FERREIRA, Ana Claudia, GONZÁLEZ, Lucía, LANDONI, Elena, VACCA, Andrea. Proyecto Red de Desarrollo Local, Villa del Rosario: un proceso participativo entre universitarios y productores. En: Seminario Internacional Formación de Formadores para el Desarrollo Rural, Montevideo, Tacuarembó, 2008

miento de los predios en cuanto a sanidad, alimentación, reproducción y gestión. Se introdujeron herramientas para alcanzar mayor eficiencia en la planificación. Por otra parte, se realizaron actividades de capacitación vinculadas a diversas temáticas solicitadas por los productores (calidad de leche, manejo animal, siembra y nociones sobre planificación).

Se generaron instancias de discusión y participación donde tratamos diversidad de temas de interés para los productores (económicos, financieros, productivos, etc.) de modo de evacuar dudas con apoyo de los técnicos del proyecto. Estos ámbitos han fomentado la conformación de grupos para la resolución de problemas, planteándose posibles acciones para la asociación y comercialización conjunta.

Debemos mencionar también la etapa de trabajo con las herramientas financieras proporcionadas por el Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca a través de Uruguay Rural. A consecuencia de ello, se formó el Comité de Crédito, a razón de lo cual se contrató a un analista -quien debía reunir las solicitudes pendientes-, para la evaluación pertinente. También se logró conseguir financiación para nueve emprendimientos a través de la realización de proyectos de microcapitalización que apuntaron a grupos de mujeres, vecinos y productores de la zona.

Respecto a los resultados del trabajo social-comunitario destacamos la creación de una mesa de desarrollo local con participación de las instituciones que trabajan en la zona, actores locales y la comunidad en su conjunto. En esta instancia se logró la sensibilización sobre las problemáticas existentes en la zona y se iniciaron las gestiones correspondientes para su solución. Dentro de ellas enfatizamos propuesta para la obtención de un campo de uso colectivo, mejora en el servicio de salud de la policlínica, a partir de mayor frecuencia de las consultas médicas y mayor disponibilidad de medicamentos; mejora del funcionamiento y de la accesibilidad del Centro de Democratización de la Informática mediante la creación del servicio de Internet, entre otras.

Otra de las actividades a resaltar fue el trabajo desarrollado en la última etapa del proyecto con los centros educativos de la zona. En el transcurso del proyecto se han brindado charlas y realizado talleres con las escuelas rurales y el liceo de la zona, pero en la última etapa se fortaleció el trabajo con las escuelas rurales de la región, con las cuales se trabajó en la formación de los alumnos en aspectos referentes a sistemas productivos y grupos como una herramienta para la producción en predios de escala reducida. Esta experiencia que se llevó adelante la entendemos como un avance importante en la incorporación de conceptos que consideramos clave para la producción familiar y creemos que al incorporarlos en las primeras etapas de la educación formal tendremos un mayor impacto a futuro. Significó también una experiencia de aprendizaje enriquecedora para la formación de los estudiantes universitarios que participaron.

La articulación de los fines universitarios dentro del proyecto

Uno de los desafíos con los cuales nos encontramos en el accionar de este proyecto, es el de cumplir con los fines de la institución desde la cual partimos, a saber:

docencia, investigación y extensión. No es un problema el pensar el rol de la extensión, dado que nos encontramos en un proyecto de extensión universitaria que tiene como finalidad el generar un proceso participativo, que tienda al desarrollo rural. Lo interesante es como conjugar los otros dos fines universitarios en nuestro accionar, es decir como generar un proceso integral donde se dé una articulación real de las tres funciones.

Uno de los ejes centrales de este proyecto es la formación de recursos humanos, estudiantes de la Facultad de Veterinaria, Facultad de Humanidades y Facultad de Agronomía. Para cumplir con este objetivo se trabajó en el marco del proyecto con grupos operativos de estudiantes, de las distintas Facultades. Los ejes que recorren nuestro accionar docente son la concepción de grupos operativos proveniente de la psicología social y la interdisciplina para la formación de un profesional universitario que pueda trabajar desde la comprensión de la globalidad, los contenidos específicos de su disciplina.

Implica un tipo de análisis e intervención que a partir de las temáticas específicas y las relaciones cotidianas nos permite ir descubriendo en grupo la dinámica de los procesos. Sin lugar a duda, hoy, todas las propuestas pedagógicas y didácticas que se diseñan, para hacerlas operativas, plantean un criterio que implica una participación más significativa de los estudiantes, donde se les deje de considerar *objeto de enseñanza* para reconocerlos como *sujetos de aprendizaje*. Una característica significativa en nuestros grupos de estudiantes es la composición heterogénea de sus integrantes pertenecientes a diferentes generaciones. Esto posibilita un más rico intercambio, los más avanzados proporcionan información desarrollando por momentos tarea docente, los menos avanzados vitalizan la comunicación con preguntas y demandas que potencian la comprensión en el intercambio. Si bien en los grupos operativos como en toda forma de docencia, es importante dar información (técnica, específica de las áreas), igual de importante es que los integrantes de un grupo incorporen y manejen instrumentos que le permitan indagar la realidad. La experiencia de trabajo acumulada en estos años nos ha demostrado que es a través de la tarea que se expresa el máximo potencial de los grupos, consolidándola en un proyecto propio. Por último, lo que nos gustaría destacar desde nuestro accionar es el rol que pasa a cumplir el docente, como articulador/facilitador en el proceso de aprendizaje, conjugando lo cognitivo con lo afectivo emocional como partes complementarias y determinantes del aprendizaje grupal.

La propuesta del abordaje interdisciplinario para la formación de estudiantes universitarios se hace necesaria si concebimos al profesional como una persona que actúe desde una disciplina específica atendiendo problemas reales de una sociedad compleja y multidisciplinaria. Por lo tanto, entendemos que se hace necesario trabajar desde un abordaje interdisciplinario la formación para la intervención social de los profesionales, para desde allí incorporar los contenidos específicos de las diferentes disciplinas.

Según diversos autores *“Existe un problema capital, aún desconocido, el cual es el de la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales. La supremacía*

de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto.” (Morin, 1999)¹⁰

El trabajo ínter o multidisciplinario es uno de los pilares del análisis de sistemas complejos tal como el “mundo rural”. (Foladori y Tommasino, 1999)¹¹ Pero, todos los que hemos trabajado en equipos interdisciplinarios sabemos perfectamente de las dificultades prácticas que implica.

En cuanto a la tarea de investigación y generación de conocimiento, creemos, es una tarea que debiéramos tomar más fuertemente, aunque se han desarrollado una serie de proyectos de investigación y trabajos parciales de sistematización de información, los cuales permiten dejar una serie de reflexiones desde nuestro accionar que podrían ser utilizadas como herramientas para pensar este tipo de procesos.

2.- ¿CÓMO ENTENDEMOS EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN?

Los conceptos que se presentan a continuación, más que una recopilación teórica sobre la temática, representan el primer logro grupal de los integrantes del proyecto. Esto es así, dado que los mismos recogen lo trabajado en un primer taller realizado con la finalidad de llegar a una conceptualización común a la interna del equipo de trabajo, que nos pusiera en condiciones de comenzar a planificar el devenir del proyecto.

Autores que han realizado reseñas históricas del propio concepto de sistematización manifiestan que, ya desde la década del '60 en Latinoamérica se ha desarrollado la cultura sistematizadora, la cual nace de las experiencias laborales de los sectores populares que iban de la mano de la teología de la liberación y la educación popular. La idea de haber comenzado a sistematizar estas experiencias fue más que nada para poder llevar a un marco teórico las prácticas llevadas a cabo. La sistematización de las experiencias se comenzó a realizar por la década del '80, donde el objetivo primordial era, además de la diversidad de prácticas y de contextos (como ser comunidades, sindicatos, barrios, cooperativas), el objetivo ideológico del cambio social mediante la transformación de las relaciones humanas y el poder realizar análisis de las prácticas realizadas. (Shön, 1983¹², citado por Cano y Migliaro, 2009).

Al decir de Ghiso (1999¹³, citado por Ruiz Botero 2001): “...a mediados de los 90 la sistematización ingresa a las Universidades como una opción frente a los debates por

10 MORIN, E. *Los 7 saberes Necesarios para la educación del Futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 1999.*

11 FOLADORI, G., TOMMASINO, H. *Una revisión crítica del enfoque sistémico aplicado a la producción agropecuaria. En: DONNI, Luis, TOMMASINO, Humberto, BRANDEMBURG, Alfio, Sistemas De Produção: Conceitos, Metodologia E Aplicações. Brasil: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1999. – p. 124-145.*

12 SHÖN, D. *El profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós, 1983.*

13 GHISO, Alfredo. *Sistematización de experiencias en Educación Popular. En: Memorias Foro Los contextos actuales de la Educación Popular. Fe y Alegría Regionales Medellín y Bello. Medellín, 2001*

aclarar los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y políticos de la Educación Popular; ingreso que además está influido por la reorganización del área social y económica en un marco globalizado, lo cual exige cambios de pensamiento en los sujetos.”

Este ingreso de la sistematización a las universidades fue bastante cuestionado por algunos movimientos de educación popular hasta el punto de decir “*La universidad esterilizó la sistematización al quitarle su esencia sociopolítica*” (Ruiz Botero, 2001).

Una vez presentado brevemente el origen del concepto sistematización de experiencias, debemos aclarar que es un concepto polisémico, es decir que tiene un variado número de significaciones según desde donde sea tomado y según las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

En principio entendemos la sistematización para este proyecto como el reconocer lo que se ha llevado a cabo, rescatar la memoria de ello, analizar e inspeccionar tanto los fracasos y los puntos difíciles a los que ha hecho frente así como a aquellos que consideramos favorables y positivos; producir conocimiento desde nuestra experiencia, generar y aprender desde la práctica, y tal vez seguir trabajando en la transformación social.

En base a lo planteado por Oscar Jara (1994¹⁴, citado por Eizaguirre Marlen y col., 2004) podemos decir que la sistematización: “*es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo*”.

Complementando lo anterior la Fundación SES¹⁵ (2006), entiende que: “...sistematizar es producir conocimiento acerca de una experiencia -extraer lecciones y aprendizajes- con un sentido transformador. (...) implica una metodología que permite pasar de un saber local, limitado a los participantes de una experiencia, a la búsqueda de un conocimiento que permita un “salto” desde la práctica inmediata y particular de un grupo que ha hecho una positiva experiencia de trabajo en términos de inclusión social, hacia la creación de conocimiento más allá de las condiciones concretas de producción que le dieron origen, y que contribuya con otras prácticas que pretenden ir en el mismo sentido”.

Más allá de las definiciones presentadas, nos gustaría profundizar en algunos aspectos que se desprenden de las mismas y que según lo trabajado por el equipo del proyecto son centrales en nuestra concepción de sistematización.

Interpretación crítica

En primer lugar creemos que la sistematización no es el mero ordenamiento y descripción de una experiencia, sino que implica el poder analizar críticamente la experiencia y los procesos vivenciados en ella, tratando de poder comprender cómo

¹⁴ JARA, Oscar. *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José de Costa Rica, 1994.

¹⁵ Organización social de dedicada a la promoción y desarrollo de estrategias de inclusión para jóvenes y adolescentes. Sus siglas corresponden a los tres valores fundantes de la institución: sustentabilidad, educación y solidaridad.

se dio el proceso a la interna. La sistematización permite que las personas -y especialmente los actores protagonistas de las experiencias- hagan una especie de “alto en el camino”, y se den el tiempo para pensar sobre lo que hicieron, por qué lo hicieron, por qué lo hicieron de una manera y no de otra, cuáles fueron los resultados, y para qué y a quién sirvieron los resultados. La sistematización tiene el propósito de provocar procesos de aprendizaje colectivo. Estas lecciones pueden estar destinadas a que las mismas personas o grupos que han hecho la sistematización, puedan mejorar su práctica en el futuro, o también pueden estar destinadas a que otras personas y equipos, en otros lugares y momentos, puedan apoyarse en la experiencia vivida para incidir sobre las políticas públicas. (Berdegue y col, 2009)

Según Jara (2001), este es uno de los desafíos del proceso de sistematización de experiencias, planteando que *“Esto no es fácil, pues no tenemos la costumbre de teorizar, no hemos desarrollado suficientemente nuestra capacidad analítica y muchas veces nuestra formación nos ha empujado a simplemente ser consumidores pasivos de los conocimientos que otras personas nos querían transmitir.*

Por ello, muchas veces se confunde sistematización con narración, descripción, relato de lo ocurrido. En el mejor de los casos, se piensa que se trata de reconstruir históricamente la experiencia vivida. Si bien estos aspectos son importantes, en realidad son sólo el punto de partida para lo clave de la sistematización, que es el interrogar a la experiencia para entender por qué pasó lo que pasó. No sólo ver las etapas de lo que aconteció en la experiencia, sino, fundamentalmente, entender por qué se pudo pasar de una etapa a la otra y qué es lo que explica las continuidades y las discontinuidades, para poder aprender de lo sucedido.”

Producción de conocimientos

Con la sistematización a partir de la interpretación crítica de los procesos vividos buscamos antes que nada aprender de lo vivido, es decir, rescatar los conocimientos que nos dejaron las experiencias.

Esto, según Jara (2001), es otro de los grandes desafíos de la sistematización, el garantizar la producción real de nuevos conocimientos. A su decir: *“El conocimiento siempre supone un proceso activo en la que se relaciona el conocimiento existente con nuevas informaciones, para producir un nuevo conocimiento. La producción de conocimientos realmente nuevos supone desarrollar nuestra capacidad creativa de pensar y no sólo de repetir lo que nos dicen. La sistematización de experiencias, en la medida que tiene por objeto de conocimiento a la propia experiencia, es un factor importantísimo para producir nuevos conocimientos”.*

Autores como Cano y Migliaro (2009), advierten la frecuente confusión que se presenta entre actividades que se vinculan a la producción de conocimientos a partir de prácticas sociales como son el registro, la evaluación, el monitoreo y la investigación social. Es así que señalan: *“Por cierto que estos diferentes instrumentos (registro, evaluación, monitoreo, investigación, sistematización) no son contrapuestos, sino que por el contrario son necesariamente complementarios.”*

Haciendo referencia a Jara (1994¹⁶, citado por Cano y Migliaro, 2009): *“Nuestra práctica es nuestra más importante fuente de aprendizaje y la que está más a la mano. Cómo aprender de ella es un desafío no sólo metodológico, no sólo técnico, sino fundamentalmente político: permite construir capacidades, poder. En ese empeño coinciden tres esfuerzos complementarios: la evaluación, el seguimiento o monitoreo de la acción y la sistematización de experiencias”*.

A la vez cabe destacar la fortaleza que presenta esta herramienta; como dinamizador del proceso de formación de los estudiantes involucrados les permite reelaborar las bases teóricas adquiridas en los ámbitos académicos, confrontándola con las prácticas o experiencias vivenciadas. Estas experiencias generalmente permanecen sin respuestas o con algunas salvedades que no satisfacen completamente las necesidades. Pocas veces son documentadas, analizadas críticamente, formalizadas y compartidas a fin de trascender el nivel práctico y enriquecerlo con la reflexión y análisis teóricos que mejoran las actividades del proyecto u otros de similares características.

Según Jara (2003), *“La sistematización, como actividad de producción de conocimientos desde la práctica, aspira a confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad. Es así que la sistematización produce una ‘reconceptualización’ mediante la cual las concepciones teóricas vigentes son redefinidas desde la práctica desde los nuevos conocimientos que se elaboran al reflexionar sobre la acción. Estos nuevos conocimientos que se elaboran son luego difundidos y, a su vez, confrontados con otras experiencias, en un proceso en espiral, flexible y dinámico, donde lo aprendido es siempre base para conocimientos.”*

Participación

Como equipo buscamos promover que los actores del proceso de desarrollo se involucren en procesos de aprendizaje, ya que los mismos pueden participar en el proceso de sistematización aportando en la interpretación crítica. No solo dando informaciones para que otro sujeto las interprete. Debemos comprender que los actores que participaron de la experiencia son portadores de conocimiento y nuestro esfuerzo se debe basar en rescatar sus experiencias y vivencias en el proyecto, en la búsqueda de generar espacios de reflexión conjunta entre el equipo del proyecto y los involucrados.

Según Berdegue y col. (2007), *“Toda experiencia de desarrollo local es un proceso social, en el cual se encuentran en relación diversos actores o agentes sociales, cada uno de ellos con su propia perspectiva e intereses sobre dicho proceso. Lo importante de esta afirmación es entender que estos agentes sociales, van a tener diferentes visiones, opiniones e interpretaciones sobre la situación inicial, la trayectoria de la experiencia (el proceso) y su situación actual, así como sobre los factores que han incidido positiva o negativamente en el transcurso de la experiencia o aún sobre las recomendaciones y lecciones aprendidas”*.

¹⁶ JARA, Oscar. Para sistematizar experiencias, Centro Editor Alforja, Costa Rica, 1994.

En base a lo antedicho, podemos tomar de Jara (2001), que: *“La sistematización de experiencias es una gran posibilidad para que se expresen y se desarrollen y divulguen los conocimientos y saberes locales, que tienen mucho que aportar al enriquecimiento del pensamiento científico”. (...) “Debemos tomar en cuenta los conocimientos, los razonamientos, pero también las creencias, mitos, valores, emociones, todas las expresiones de nuestra subjetividad con las que impulsamos nuestras prácticas. Muchas veces esto se pretende obviar, como si fuéramos puramente razón aplicada y no seres humanos que sentimos y somos capaces de hacer cosas porque nos involucramos totalmente en las situaciones que vivimos”.*

El reconocer los saberes locales como fuente de aprendizaje y de conocimientos, así como el tener la suficiente capacidad para rescatarlos, va a estar fuertemente influenciado en la relación que se da entre los técnicos y los actores locales participantes de la experiencia (productores, asalariados, etc.). Este es otro de los desafíos que plantea Jara (2001) para el proceso de sistematización y entiende que esta influenciado por los siguientes factores:

1. La Actitud de los técnicos. (disposición al aprendizaje)
2. El contexto teórico: (Formación, cosmovisión, valores)
3. El contexto institucional

3.- ABORDAJE METODOLÓGICO

En este párrafo ahondaríamos en lo que se refiere a la estrategia de intervención de este proyecto, continuando con un esquema donde se expondrán las etapas a seguir por el equipo. Para la construcción de este proceso colectivo de reflexión se delimitarán las distintas actividades que contemplan los puntos clave expuestos en los objetivos que persigue este trabajo. Entre ellos: el sentir de la propia comunidad sobre la experiencia, tomando en cuenta qué situaciones marcaron un antes y un después en el paso del proyecto por la zona; el interés del grupo operativo en que el conocimiento generado trascienda esta experiencia y sea de insumo para la formación de potenciales proyectos o el abordaje en la zona de otras instituciones en el futuro.

En base al trabajo elaborado por el PESA¹⁷ 2004, proyectaríamos un esquema general del proceso de sistematización, dividido éste en etapas con diferentes pasos inmersos en cada una de ellas. El proceso está dividido en tres grandes etapas: 1- Planificación, 2- Recuperación, análisis e interpretación y 3- Plan de comunicación.

Etapas I: Planificación.

Siendo una etapa de formulación, que involucra la reflexión grupal por parte de

¹⁷ Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (PESA) en Centroamérica. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

todos los actores, una gran herramienta a utilizar sería la modalidad de taller teniendo en cuenta que una de las características esenciales de este tipo de construcción en colectivo es la participación. Se propone subdividirla en cuatro instancias u etapas: 1-Delimitación del objetivo, 2- Definición del objeto, 3- Identificación del eje de sistematización y 4- Definición del método a utilizar.

Etapas 2: Recuperación, análisis e interpretación.

Esta es la etapa de la experiencia propiamente dicha. Su producto final será un documento que, esencialmente, dará cuenta de los aprendizajes obtenidos de ella, tanto para el grupo operativo, como para la comunidad involucrada en el proyecto. Se hará hincapié en cuatro puntos fundamentales: La situación inicial (antes de la intervención), el proceso de intervención, la situación final o actual y las lecciones aprendidas. Para esta etapa se han propuesto los cuatro pasos siguientes: 1. Recopilación de la información, 2. Ordenamiento, 3. Análisis e interpretación crítica de la experiencia y 4. Síntesis de los aprendizajes.

Etapas 3: Plan de comunicación

Esta última etapa es la de difusión de sus resultados. Su ejecución permitirá obtener: Una estrategia de comunicación de resultados, materiales (texto, audiovisual) y socialización. Para el desarrollo de esta etapa, se proponen los siguientes pasos del proceso: 1- Elaborar una estrategia de comunicación, 2- Diseñar publicaciones y otros materiales de difusión y 3- La socialización.

Cabe destacar que las distintas etapas y sus pasos se encuentran estrechamente relacionados y dependientes unas de las otras. Del mismo modo esta situación nos conduce a la adquisición de información generando las siguientes producciones: Plan de sistematización, Informe técnico y Documento de estrategia y material de difusión, como se ejemplifica en el siguiente esquema (grafico 1).

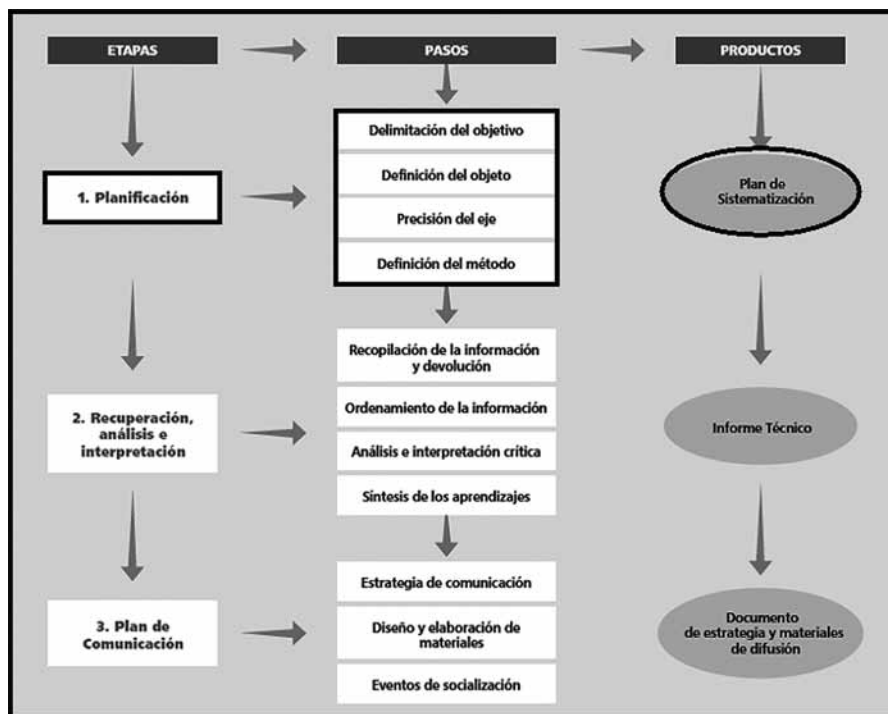


Gráfico 1: Esquema General del Proceso de Sistematización. Fuente: FAO - PESA 2004

Una vez presentado este esquema general, pretendemos profundizar en la etapa de planificación del proceso, por ser esta la etapa ya culminada por el equipo de trabajo y entenderla como el primer paso en el proceso de aprendizaje.

4.- LA PLANIFICACIÓN DEL PROCESO

Como brevemente habíamos hecho una introducción, ahora ahondaremos en los distintos pasos que presenta la planificación y en cómo fueron abordados.

Previamente debemos aclarar, el desafío que significó esta etapa para el equipo de trabajo, dado que una de las metas del proceso es la formación de los recursos humanos que están participando¹⁸, y se debió acompasar los tiempos de los estudiantes con los tiempos del proyecto, priorizando la apropiación de los conocimientos por parte del equipo.

La herramienta de trabajo utilizada para esta etapa fue el taller; entendido como eventos pedagógicos de reflexión y construcción conjunta, son el espacio en el que se comparten y se apropian las herramientas conceptuales y metodológicas.

¹⁸ Vale aclarar que por la formación específica de los estudiantes participantes, los contenidos trabajados en esta etapa resultaban nuevos y de difícil aprehensión por parte de los mismos.

Como se mencionó anteriormente hubo un primer taller de trabajo relacionado a la conceptualización sobre sistematización de experiencias, lo que nos permitió por un lado trabajar en la formación del equipo del proyecto (nivelando los conceptos teóricos y metodológicos a trabajar) así como generar los primeros documentos que sintetizaran los aspectos resultantes de la discusión grupal. La dinámica de trabajo para esta instancia se basó en la lectura en subgrupos de materiales básicos seleccionados por el equipo docente y en la discusión y reflexión grupal sobre los distintos conceptos y abordajes presentados en ellos.

Delimitación del objetivo

En este paso es donde se definen el o los resultados que se esperan obtener con la sistematización y también la utilidad que tendrá para el equipo de trabajo y los actores externos.

Para llevar a cabo lo planteado nos planteamos las siguientes interrogantes:

- ¿Para qué sistematizar?
- ¿Qué producto queremos obtener?
- ¿Qué utilidad tendrá para nosotros y para las instituciones y familias participantes?
- ¿Para quién más podría ser útil?

Podemos establecer una serie de situaciones que desbordan del proyecto Villa del Rosario, provocando la idea original de sistematizar esta experiencia, ¿por qué hacerlo? A partir de esta pregunta en la interna del equipo nace un escenario de catarsis donde se aspiró a hallar las respuestas. Respuestas que dejaron de manifiesto las siguientes posturas: el compromiso con la comunidad involucrada, devolución comunitaria de las pautas convividas y los resultados obtenidos en un proceso de evaluación participativa, autoevaluación grupal, hallar en conjunto la razón de por qué no se han analizado determinadas situaciones –ver lo que pasó y lo que no- forjadas en estos años de trabajo en la zona de Villa del Rosario.

En síntesis se presentan los objetivos del proyecto, los cuales si bien fueron previamente establecidos, se ratificaron en esta etapa de trabajo.

Objetivo general

- Ordenar, analizar, reflexionar y compartir la experiencia generada en el marco del Proyecto “Red de Desarrollo Local Villa del Rosario”, mediante un proceso de construcción de conocimiento en una acción conjunta con la comunidad involucrada.

Objetivos específicos

- Recopilar, relevar y procesar la información de la experiencia en intercambio con los actores locales participantes.
- Generar instancias de discusión colectivas sobre la información recabada, en el

marco de un proceso de formación de los actores involucrados.

- Devolver a la población los resultados en un proceso de evaluación participativa.
- Formular los resultados de la sistematización en un formato publicable, que permita la difusión de la experiencia.

Una vez planteado nuestros objetivos con el trabajo y el por qué llevarlos a cabo, nosotros esperamos poder llegar a cumplirlos y generar, en la interna, al igual que en los actores involucrados, una sensación de satisfacción o de reflexión de los resultados obtenidos.

Delimitación del objeto

Aquí se define el objeto luego de haber definido el objetivo de la sistematización. En este caso, las preguntas a plantearse son las siguientes:

- ¿Qué experiencia vamos a sistematizar?
- ¿Sistematizaremos toda la experiencia, o sólo un aspecto o parte?
- ¿Abarcaremos sólo un periodo o una etapa determinada?
- ¿Con cuáles criterios seleccionaremos la experiencia?
- ¿Qué ponderación le daremos a cada uno de éstos?

En esta etapa de trabajo, el equipo se propuso seleccionar las experiencias o aspectos del proyecto a sistematizar. Se trabajó con el equipo en una primera instancia en recuperar, a partir de la información secundaria generada por el proyecto, una descripción ordenada y detallada, generando un documento narrativo para las principales características del territorio en el que se realizó el proyecto y los detalles de éste último. Esta primera instancia fue de vital importancia para poder manejar a la interna del grupo la misma información, dado que los estudiantes que componen el equipo de trabajo no vivenciaron la experiencia en su totalidad, existiendo diferentes grados de conocimiento de la experiencia, de acuerdo a los distintos momentos en que se fueron incorporando a la misma.

Una vez sintetizada y compartida la experiencia a la interna del grupo, se trabajó en la definición de los criterios para la selección de las actividades y/o aspectos del proyecto a sistematizar. Se acordó que las actividades seleccionadas deberían responder al menos a uno de los siguientes criterios:

- Que respondan a los diferentes momentos del proyecto.
- Que por su funcionamiento acertado o erróneo¹⁹ haya generado aprendizajes para el equipo del proyecto.

¹⁹ En el caso de que las experiencias sean fracasadas, o que hubiera errores o se han ejecutado acciones que influyeron negativamente en los resultados del proyecto, la sistematización puede aportar igualmente lecciones enriquecedoras. En este caso, es bueno resaltar los factores o motivos del fracaso ya que nos servirá para saber lo que no debe hacerse en determinadas situaciones o bajo ciertas condiciones (FAO – PESA, 2004).

- Que permitan ver cómo se llevaron a cabo los fines universitarios dentro de la experiencia.
- Que permitan discutir diferentes aspectos sobre desarrollo rural.

Las actividades seleccionadas se agruparon en cuatro ítems, que serán los analizados por el equipo de trabajo en conjunto con la comunidad y actores involucrados.

1. Conformación de grupos de productores, asistencia técnica básica. La gestión y la planificación en los establecimientos.
2. Gestión de demandas locales.
3. Rol de las herramientas financieras en la localidad.
4. La capacitación como herramienta. El trabajo con las escuelas rurales.

Los aspectos a sistematizar se agruparon en estos cuatro ítems, porque se entendió que existían distintas actividades en el proyecto que apuntaban a un mismo objetivo y podrían ser analizadas en conjunto. El ítem 1 apunta a todas aquellas actividades desarrolladas a lo largo del proyecto, que pretendían mejorar las condiciones técnico-productivas de los establecimientos, para responder a las principales restricciones que presentaban los mismos. El ítem 2 reúne todas las actividades realizadas para dar respuesta a las demandas de la zona. El ítem 3, si bien podría ser contemplado en el anterior, optamos por trabajarlo independientemente debido al peso que esta actividad tuvo en su momento en el proyecto y a la discusión que generó a la interna del equipo de trabajo. Por último, el ítem 4 responde a todas aquellas actividades de capacitación desarrolladas por el proyecto (independientemente del público destinatario) y se destaca por ser un proceso de aprendizaje mutuo para los estudiantes y los productores. Independientemente de estos cuatro ítems a ser analizados por el equipo actual del proyecto de sistematización, se definió presentar en el resultados final del proceso otras elaboraciones teóricas generadas a lo largo del proyecto RDLVR, las cuales reflejan los esfuerzos y las discusiones que tuvieron lugar en el transcurso del proceso.

Precisión del eje

En este paso, referido al eje de la sistematización, debemos tener en cuenta la siguiente pregunta:

- ¿Cuál será el enfoque central, el hilo conductor que atravesase el análisis de toda la experiencia?

Las respuesta a estas pregunta es fundamental, ya que permitirán orientar todo el trabajo siguiente; en particular, el proceso de recopilación de la información, dirigiéndolo hacia el enfoque que interesa destacar. A su vez, permitirá reconstruir la experiencia en función del mismo. Debido a que el eje nos ayuda a precisar el enfoque de la sistematización, una misma experiencia puede ser sistematizada desde varios ejes, conforme a lo que más interese o se requiera. Tiene que ser formulado de manera coherente al objetivo y el objeto de la sistematización. Definir esto facilita de manera

práctica el proceso, evitando que las personas que estén sistematizando se pierdan, incorporando aspectos redundantes de la experiencia (FAO – PESA, 2004).

Para la definición de los ejes de análisis de la experiencia se trabajó en dos etapas; una primer etapa de formación en aspectos referentes al desarrollo rural y una segunda en la cual se definieron los ejes de análisis de las actividades seleccionadas.

La primera etapa nos permitió trabajar en la formación del equipo, en los distintos aspectos en torno al concepto de desarrollo rural, dado que por el propósito del la experiencia a sistematizar, éste será el eje de análisis principal. Por otra parte esta etapa nos permitió contar con insumos teóricos para definir los ejes específicos a utilizar para analizar cada uno de los ítems seleccionados.

En cuanto al aspecto formativo de los estudiantes en la temática de desarrollo, entendemos desde el equipo docente que esta primera etapa nos permitió comenzar a trabajar en los aspectos generales de la temática, esperando poder profundizarlos a partir del análisis de las actividades seleccionadas. Es decir, que los mismos incorporen los conceptos a partir de la discusión y análisis de sus propias experiencias.

Como resultado se definió una serie de aspectos clave sobre la temática de desarrollo, los cuales serán utilizados para analizar las experiencias; no es el propósito de este trabajo específico el profundizar en los aspectos teóricos que se trabajaron, dado que esto daría motivo a un trabajo mucho más amplio, así que solamente presentaremos aquí los aspectos clave definidos.

- Lo territorial (lo “local”)
- Sustentabilidad (económica, ambiental y social)
- Relaciones sociales y participación (procesos asociativos, grupos, redes, capital social)
- Autodependencia (autogestión)
- Rol del Estado en los procesos de desarrollo

Según Berdegue y col. 2000²⁰, citado por FAO – PESA 2004, para poder definir el eje de la sistematización debemos tener en cuenta estos pasos: primero, establecer el motivo por el cual existe interés en esta experiencia; tanto si se trata de una experiencia positiva o fracasada, e interesa conocer las causas de los aciertos o errores, como si es una experiencia en curso en la que se han detectado elementos innovadores e interesa analizarlos. Y segundo, cuestionarse sobre cuál aspecto específico ha podido ser exitoso o fracasado, o bien, en qué aspecto ha sido innovador. Si a medida que se va desarrollando el proceso se encuentra que existe otro punto de vista para analizar esta experiencia, deberá realizarse otra sistematización. Se recomienda evitar la sistematización de una experiencia a través de varios ejes, pues llevaría a confusión.

²⁰ Berdegue J.A.; Ocampo A.; Escobar, G. *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guía metodológica*. Fidamérica-Preval, 2000.

En ese sentido el equipo de trabajo define analizar las actividades previamente seleccionadas a través de un eje principal (y quizás alguno secundario²¹), es decir que no serán utilizados todos los ejes previamente presentados para analizar los cuatro ítems seleccionados, pero sin embargo, creemos serán contemplados en el resultado final de este proceso al presentar otras elaboraciones teóricas generadas a lo largo del proyecto.

En la siguiente tabla se presenta a modo de resumen, sobre los cuatro ítems seleccionados, los ejes principales de análisis definidos para cada uno, así como los posibles ejes secundarios.

Actividades	Eje de análisis principal	Posibles ejes de análisis secundarios
Conformación de grupos de productores, asistencia técnica básica. La gestión y la planificación en los establecimientos	Sustentabilidad	Grupos "Territorialidad"
Gestión de demandas locales	Participación	Autogestión
Rol de las herramientas financieras en la localidad	Autogestión	Rol del Estado Sustentabilidad
La capacitación como herramienta. El trabajo con las escuelas rurales	Sustentabilidad	Procesos asociativos

Tabla 1: Ejes de análisis de las experiencias seleccionadas.

Fuente: Elaboración propia

Definición del método

Este paso hace referencia a la definición del método. En este momento del proceso las preguntas pertinentes son las siguientes:

- ¿Qué método vamos a elegir?
- ¿Qué pasos vamos a seguir?
- ¿En qué momento vamos a hacer la sistematización?
- ¿Quién o con quiénes se va a sistematizar?
- ¿Cómo vamos a hacer la sistematización?

En esta última etapa se definen aspectos que refieren a la parte metodológica, al tipo de sistematización a realizarse y a los involucrados en el proceso. Los aspectos metodológicos ya han sido especificados en el esquema general de trabajo previamente presentado; nos queda por aclarar que la sistematización a realizar es de tipo retrospectiva. Las principales características de este tipo de intervención son:

21 Si bien lo recomendable sería utilizar un solo eje, se discutió que en algún momento se podría utilizar algún eje secundario para lograr un análisis más completo, pero sabiendo que debemos ser concientes de la confusión a la que puede llevar y trabajar para evitar esto.

- Se realiza cuando la experiencia ya ha sido concluida.
- Implica el rescate y reconstrucción de la experiencia.
- Sus resultados se orientan a mejorar futuras intervenciones similares.

En cuanto a cómo hacer la sistematización, nos remite al tema de la operación del método. Es decir, a la definición de aspectos como: en qué plazos se va a hacer la sistematización, con qué recursos se va a contar, etc. Algunas definiciones ya se habían trabajado por el equipo docente, para la presentación del proyecto a financiar (principalmente en cuanto a recursos humanos y materiales); en esta etapa nos planteamos adecuar un cronograma de trabajo en base al previamente presentado, que tomara en cuenta las distintas etapas a recorrer y los tiempos del equipo de trabajo.

Todo lo anterior deberá estar debidamente especificado en el documento, producto de esta etapa de diseño. Éste es el denominado “Plan de Sistematización” (FAO – PESA, 2004).

Para la elaboración del “Plan de Sistematización” se fue trabajando a lo largo de todo este proceso de planificación en la elaboración de documentos que resumieran lo trabajado en los distintos talleres y que fueran aportando a la elaboración del mismo. A continuación se presenta un esquema que sintetiza el proceso recorrido por el equipo de trabajo durante el proceso.

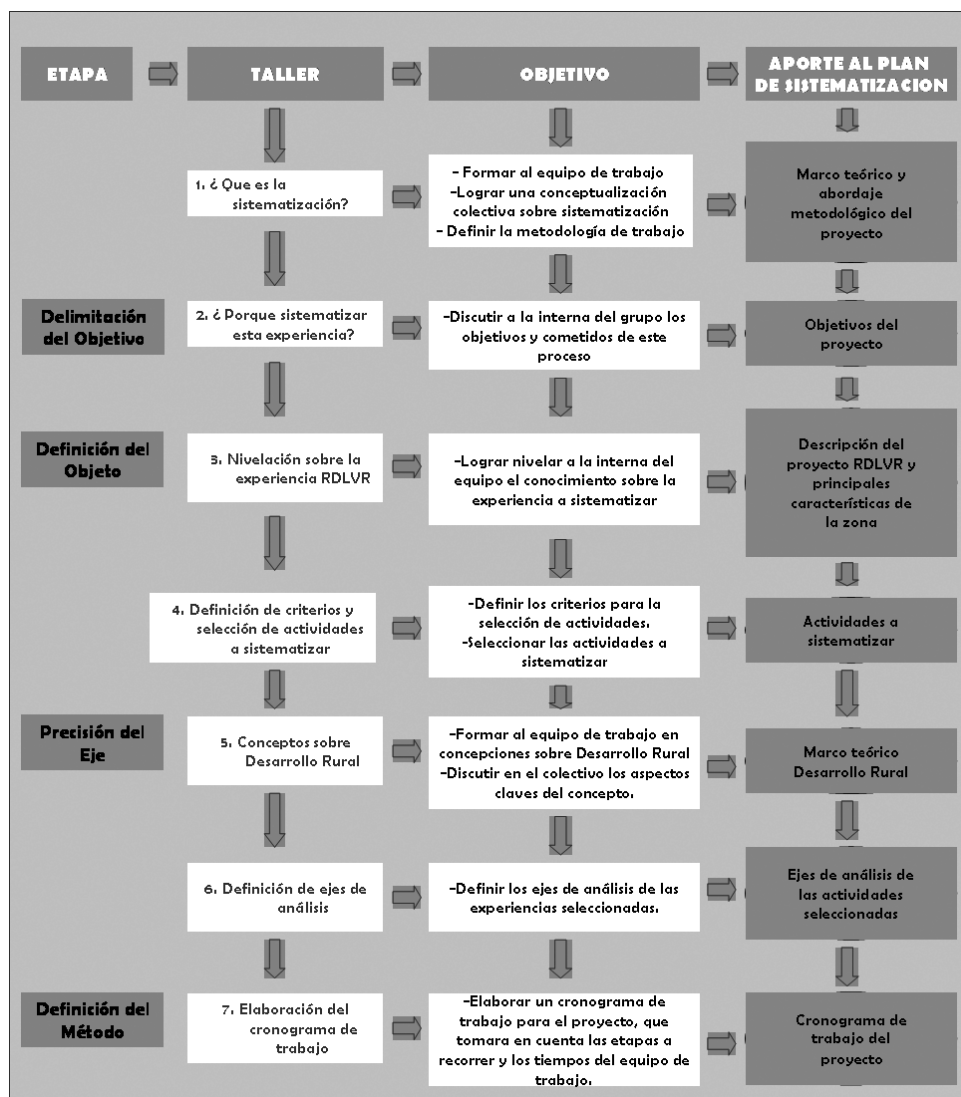


Gráfico 2: Planificación del Proyecto de Sistematización de la Experiencia RDLVR.

Fuente: Elaboración propia

5.- REFLEXIONES FINALES

Una vez presentadas las actividades desarrolladas hasta el momento por el equipo de trabajo nos gustaría realizar algunas consideraciones, referentes en primer lugar al proceso de sistematización en sí y luego más específicamente a la etapa aquí presentada.

En primer lugar, especificar que este proceso de sistematización de la experiencia RDLVR, surge en un principio como una demanda del equipo de trabajo de poder transmitir las vivencias del proyecto y poder mostrar los aciertos y dificultades con los que nos encontramos en el mismo. Por otra parte responde también a una demanda específica del grupo de estudiantes participantes del mismo de poder profundizar sus conocimientos en la temática de desarrollo rural, ya que lo sentían como un deber para poder analizar y pensar más críticamente su accionar en el proyecto.

En la búsqueda de poder dar respuesta a esta demanda desde el equipo del Área de Extensión se entiende pertinente, el utilizar la herramienta de la sistematización como promotora del proceso de formación de los estudiantes y como una herramienta que nos va a permitir evaluar con los actores involucrados las vivencias del proyecto en un proceso de aprendizaje conjunto.

En las etapas recorridas hasta el momento, reafirmamos el carácter formativo que presenta esta herramienta para el grupo de estudiantes, pero a la vez nos encontramos con algunas dificultades del quehacer universitario que influyen en el desempeño del proyecto.

Al tratarse de un proyecto que pretende ser un espacio para la formación de estudiantes (que desempeñan un rol protagónico), el primer inconveniente que se nos presenta es el de poder conjugar los tiempos curriculares de los estudiantes con la tarea del proyecto (de carácter extracurricular), lo que lleva a que el grupo se pueda ver debilitado en cuestión de dedicación horaria, frente a las exigencias curriculares de parciales y exámenes. Por otra parte, por los contenidos específicos de la temática y la concepción docente de los responsables del proyecto, nos enfrentamos a romper con una conducta interiorizada por los estudiantes, resultante de la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje predominante en nuestra casa de estudios.

La carencia de la formación de los profesionales veterinarios para actuar en medios complejos, debido al énfasis en aspectos disciplinares biológicos, requiere que incorporen herramientas para mejorar su comprensión de los mismos. Esto requiere un esfuerzo particular del equipo del proyecto que implica nuevas conceptualizaciones.

En cuanto a la experiencia a sistematizar, tanto por su temática como por sus pretensiones, si bien enriquece la discusión grupal y contribuye a la formación del equipo, dificultó las etapas de selección de actividades a sistematizar y la definición de los ejes de análisis que atravesaran cada una.

Por otra parte no todos los integrantes del proyecto vivenciaron todas las etapas de la experiencia a sistematizar, lo que nos llevó a tener que realizar una primera recopilación de información para nivelar al equipo en el conocimiento profundo de la etapa. Este último aspecto se vio favorecido por una gran cantidad de registros con los que contaba el proyecto, gracias al trabajo principalmente de los compañeros del área social.

Si bien esta etapa se llevó a cabo en un tiempo mayor al esperado por el equipo docente, creemos que fue un acierto el trabajar detalladamente en conjunto con los estudiantes, y hoy se pueden evidenciar avances fuertes en su formación en estos aspectos y un compromiso mayor con la tarea planteada.

En cuanto a la tarea docente del Área de Extensión, este es el primer grupo operativo con el cual se trabaja en la recuperación y análisis de una experiencia, como herramienta para la formación. En las actividades desarrolladas hasta el momento se priorizó la práctica como espacio de formación, aunque muchas veces los propios participantes no visualizaban los aspectos formativos que ella acarrea. Creemos que la sistematización se nos presenta como una herramienta para profundizar en la formación de los estudiantes, al contraponer la teoría con las prácticas de campo desarrolladas.

Bibliografía

- » BERDEGUÉ, Julio, OCAMPO, Ada, ESCOBAR, Germán. Sistematización de Experiencias Locales de Desarrollo Rural, Guía Metodológica. FIDA, PREVAL [On line]. Pags. 50 [Consultado el 12 de Agosto 2010]. Disponible en: www.preval.org/.../sistematización-de-experiencias-locales-de-desarrollo-rural-guía-metodológica-revisada-y-aume . Versión 2007
- » CANO, Agustín; MIGLIARO, Alicia. Aproximación al concepto de sistematización de experiencias. Unidad de Proyectos SCEAM [On line]. Pags. 5 [Consultado el 12 de Mayo 2010]. Disponible en: <http://www.extension.edu.uy/proyectos/materiales/abordajes> . Versión abril de 2009.
- » EIZAGUIRRE Marlen, URRUTIA Gorka, ASKENZE Carlos. Viendo la Sistematización. Que es la sistematización. En su: La Sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social [On line]. Pags. 69 (Cap. I: pags. 13-23) [Consultado el 22 de Mayo 2010]. Disponible en: <http://www.alboan.org/archivos/GuiaCast.pdf>
- » Fundación SES. Definiciones y criterios para la sistematización de experiencias, Dialogando con Jara. Área de Monitoreo, Evaluación y Sistematización, 2006. [On line]. Pags. 10 [Consultado el 22 de Mayo 2010]. Disponible en: www.funds.es.org.ar/.../sistematizacion/criterios%20para%20sistematizacion%20de%20experiencias.pdf
- » GUEDES, Emiliano, MOREIRA, Rubén, OYENARD, Raul, FERREIRA, Ana Claudia, GONZÁLEZ, Lucía, LANDONI, Elena, VACCA, Andrea. Proyecto Red de Desarrollo Local, Villa del Rosario: un proceso participativo entre universitarios y productores. En: Seminario Internacional Formación de Formadores para el Desarrollo Rural, Montevideo, Tacuarembó, 2008.
- » JARA, Oscar. Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica [On line]. Pags. 8 [Consultado el 12 de Mayo 2010]. Disponible en: <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/oscarjara.PDF> . Versión 2001
- » JARA, Oscar. Para Sistematizar Experiencias. Revista Innovando [On line]. Pags. 10 [Consultado el 27 de Julio 2010]. Disponible en: <http://destp.minedu.gob.pe/Secundaria/nwdes/pdfs/revistaie20.pdf> . Versión 2003
- » Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). Guía Metodológica para la Sistematización de Experiencias. Honduras: PESA Centroamérica, 2004 - Programa Especial para la Soberanía Alimentaria - Disponible en: www.fao.org/docs/eims/upload/190561/guia-met.pdf
- » RUIZ BOTERO, Luz Dary. La sistematización de prácticas. Liceo Nacional Marco Fidel Suárez [On line]. Pags. 12 [Consultado el 12 de Mayo 2010]. Disponible en: <http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF> . Versión setiembre de 2001 .
- » SCHIAVO, C, FOLADORI, G, ARDOGUEIN, R, BERMUDEZ, J, FREIRIA, H, LATASTE, V, PEREIRA, G, TAKS, J, TERRA, J. Sistemas Productivos en el Área de Influencia del Campo Experimental Migues: NE de Canelones y SW de Lavalleja. Uruguay: Facultad de Veterinaria, 1993
- » Sistematización para aprender a partir de la práctica. [On line]. Pags. 10 [Consultado el 20 de Mayo 2010]. Disponible en: <http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/sistematizacion.doc>



CRECEMOS EN EL CERRO



CRECEMOS EN EL CERRO

Valeria De Leivas¹, Gabriela Di Landro², Fernanda Gutiérrez³, Verónica Rodríguez⁴, Carlos Torrado⁵

1- INTRODUCCIÓN

‘La mejor manera de estar cerca... es tomando distancia’ afirmaba Paulo Freire, y en ese **‘ponerse fuera para acercarse’** basamos nuestra propuesta de sistematización, de las últimas seis ediciones de las **“Actividades recreativas en verano para escolares”** en el marco del Subprograma Infancia de Apex-Cerro.

La necesidad de sistematizar esta experiencia que se ha desarrollado durante trece años está vinculada a la importancia que adquiere la animación sociocultural como potenciador de aprendizajes, estimulando actividades recreativas y culturales como forma de lograr una mejor utilización del tiempo, considerándolas como componentes fundamentales en un enfoque integral de la educación, la cultura y la salud.

Trabajamos en la zona del Cerro de Montevideo con niños, niñas y adolescentes de entre seis y trece años, provenientes de escuelas de la zona oeste, escuela común, escuela de contexto sociocultural crítico, escuelas especiales y colegios de la zona.

La heterogeneidad es una de las características fundamentales de la población con la que se trabaja. Diferentes en estilos de vida, intereses, capacidades, contextos sociales, composición e inserción en la familia y en otras instituciones, el lugar en donde viven (extremadamente diverso en el Cerro), la micro cultura grupal, la situación económica, etc.

La importancia de los grupos de pertenencia y referencia cobra especial relevancia. Nuestras actividades se desarrollan durante el receso escolar, es un momento de transición de clase, de compañeros, de grupos. Grupos en donde se exploran otros modos de vincularse, fomentando la utilización del diálogo en la resolución de los conflictos en pos de reducir los hábitos violentos. Otra de las problemáticas abordadas se relaciona con las diferentes situaciones de vulnerabilidad socio-económico-afectivas de las familias. Estas diversas condiciones de existencia hacen necesario el trabajo en y con la diversidad. Trabajar la integración social remarcando la aceptación y respeto a las diferencias con el fin de potenciar las singularidades y enriquecer las experiencias compartidas.

Nos hemos planteado como objetivo: optimizar las experiencias de extensión; facilitar el análisis crítico y la identificación de los aspectos problemáticos; identificar la retroalimentación entre los conceptos teóricos y prácticos; contribuir a generar insumos para la teorización, el aprendizaje colectivo y documentar esta práctica.

¹ Lic. en Psic.

² Lic. en Psic.

³ Estudiante de Psicología

⁴ Estudiante de Ciencias de la Educación

⁵ Docente del Subprograma Recreación en la Infancia (Apex Cerro)

El equipo universitario estuvo integrado por docentes, profesionales y becarios-as de diferentes servicios de la Universidad de la República junto a educadores populares y animadores socioculturales. La intervención interdisciplinaria ha sido desde el comienzo del Subprograma, una característica a resaltar positivamente. En esta oportunidad el equipo de trabajo estará integrado por un docente del Subprograma Infancia; estudiantes de la Facultad de Psicología y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; y dos graduadas de la Facultad de Psicología.

Nos planteamos entonces, la reconstrucción histórica del proceso y de sus antecedentes; el análisis e interpretación crítica; la elaboración de las conclusiones y la socialización de los aprendizajes colectivos con un sólido componente participativo, donde se procura la participación activa de niñas y niños, familiares y comunidad.

Esto nos permitirá dar nuevos sentidos, objetivar y plasmar lo realizado intentando dar un salto cualitativo y mejorar nuestras prácticas, elaborar materiales pedagógicos, metodológicos, estratégicos y diseñar programas de Investigación, que pondremos a disposición de los-as maestros-as, profesionales de la salud y comunidad.

2- UNA APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA: "ACTIVIDADES RECREATIVAS EN VERANO PARA ESCOLARES".

- Origen: Los primeros pasos de una construcción.
- ¿Cómo surgen las actividades en verano? ¿Cómo llegamos a estos últimos seis años?

a- Antecedentes.

A partir de junio de 1992 comienza a reunirse un grupo de trabajo integrado por maestras directoras de escuelas de la zona, Apex-Cerro y la C.N.E.F. con el fin de planificar acciones para la conformación de una estructura que se encargue de las actividades de animación sociocultural para todas las franjas etarias en la zona oeste. Este grupo se plantea como propuestas:

- La instrumentación de cursillos de formación para líderes en recreación;
- Establecer comisiones de apoyo con integrantes de la comunidad;
- Involucrar a las instituciones deportivas de la zona;
- Impulsar la realización de juegos atléticos de primavera.

Este equipo de trabajo pudo concretar el cursillo de líderes en recreación para estudiantes de 5to y 6to año del Liceo N° 11 junto a la Inspección Regional de la CNEF y docentes del ISEF. Los adolescentes interesados en la promoción de actividades recreativas y deportivas han realizado una serie de actividades en la zona, que fueron valoradas como *"muy positivas, lográndose un cambio de clima en los grupos,*

mejorando las relaciones interpersonales y disminuyendo los problemas de conducta y de agresividad”⁶

Durante los años 1993-1995 se realizaron actividades de apoyo a: escuelas de la zona (271-Esc. “Ana Frank”, Norte del Cerro; 95-La boyada; 318, 143 Esc. “Bartolomé Hidalgo” -Casabó; 149 Esc. “Isabel Abelenda de Pazos” Curva del Cerro); grupos de jóvenes de Rincón del Cerro y Cerro Oeste; adultos del Norte del Cerro; Plaza No. 10 de la CNEF; comisiones barriales y a otros subprogramas de Apex. El grupo de trabajo junto a estudiantes de psicología realizó un relevamiento de las instituciones y organizaciones deportivas, recreativas y culturales de la zona; talleres de plástica; la primera jornada atlética infantil en el estadio Luis Tróccoli y un segundo cursillo de líderes en recreación.

Estas actividades han apuntado a la formación de multiplicadores, la formación de redes y a estimular la participación activa.

b- “Actividades recreativas en verano para escolares” 1997-2010:

El proyecto “Actividades recreativas en verano para escolares” surgió en el verano 97/98 como una consecuencia de las actividades desarrolladas durante el año 1997 por estudiantes del curso de recreación del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y “además en determinado momento las escuelas tenían lo que se llamó “Verano solidario”⁷ que hacía que los niños, durante el periodo vacacional, tuvieran atención en las escuelas donde asistían; entonces el programa intentó remediar, en parte, la ausencia en algún momento de este plan de “Verano solidario”, atendiendo, o tratando de atender, a un grupo de niños durante el período vacacional que no tenían atención en la escuela.”⁸

Desde el comienzo de las “Actividades recreativas en verano para escolares” hasta el momento, se han desarrollado una serie de actividades y experiencias asociadas a la animación sociocultural. Aprendizajes acumulados institucionalmente que han contribuido de alguna manera a este proceso de construcción. Experiencias que han privilegiado a la infancia desde distintas propuestas vinculadas a la educación, la animación sociocultural, la cultura en derechos y la salud.

“Yo creo que hubo una evolución, al principio era un poco desordenado, no se tenían muchos recursos, no todos visualizaban que era una necesidad dentro del Programa. Sí era muy sensible el director que teníamos en ese momento (Dr. Pablo Carlevaro, Universidad de la República, ex-director del Programa APEX-Cerro) que había visto como se iniciaba el verano solidario en las escuelas, donde los niños tenían otro tipo de actividades, recreativas, salidas didácticas...”

Sonia Viera, coordinadora del subprograma Infancia, entrevista de febrero de 2010.

⁶ Informe de implementación de un Programa de Animación Sociocultural para niños y jóvenes del Cerro, Alberto Servillo.

⁷ Programa Verano Solidario de la ANEP

⁸ Cassina, Ruben, Ex director del Programa Apex-Cerro en “Repiques: becas de verano en el Programa Apex” audiovisual del año 2003 dirigido por las Lic. Sandra Moresino y Leticia Fraga. Comunicación Apex-Cerro

“Lo describiría como un sostén institucional, que se le brinda como oportunidad a las familias que tienen gurises en el Cerro, en el periodo de las vacaciones de la educación formal. Esas familias no tienen muchos recursos para sostener actividades para esos niños, cuando digo recursos, no me refiero exclusivamente a recursos del orden económico sino fundamentalmente culturales y probablemente de herramientas de la propia familia, como para proponer a los gurises espacios que sean recreativos, recreativos quiere decir para mi gusto y muy sintéticamente “placenteros”, pero a la vez como organizadores de la experiencia. No placenteros solamente en el sentido de actuación, donde a la vez constituyan un enriquecimiento a la hora de proporcionarles un aprendizaje, y por cierto que no hablo de un aprendizaje formal, un aprendizaje de la vida, de formas de relacionarse, de contacto con cosas nuevas, con cosas diferentes a la vida cotidiana, etc.”

Susana Rudolf, directora del programa Apex-Cerro, entrevista de marzo de 2010.

Las “Actividades recreativas en verano para escolares” han tenido una evolución en el marco institucional y comunitario que no sólo se relaciona con los recursos humanos y la carga horaria asignada al proyecto, sino que ha evolucionado en su representación; mientras en el inicio se fundamentaban en la “necesidad de custodia, cuidado y control del ocio infantil constituido para los familiares en una preocupación” (2001), hoy las actividades se sustentan en el desarrollo de acciones y prácticas dirigidas y destinadas a generar espacios de encuentro, participación y promoción de procesos singulares y colectivos vinculados a la educación, la cultura y la salud, “un sostén institucional”, “del cuidado al autocuidado”, “de la custodia a un espacio de integración”, “un potenciador de aprendizajes, de socialización...”.

Equipo de trabajo

Entre 1998 y 2003 el equipo estuvo integrado por cuatro becarios (según el llamado que se realizaba cada año) con una carga horaria de veinte horas semanales.

A partir de 2004 se crea el cargo de docente responsable de las actividades y la carga horaria semanal aumenta a veinticuatro horas. Hasta el año 2006, todos los cargos son cubiertos según el llamado que se realiza anualmente.

En 2007 dado el aumento de participantes en el subprograma se establece una carga horaria semanal de treinta horas para poder atender a la demanda creciente.

Fundamentos del proyecto

“Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo ... Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y nuestra relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero”⁹

⁹ Savater, Fernando (2003): “El valor de educar” Editorial Ariel, (17ª ed.) Barcelona España, Pág. 12.

Se parte de la necesidad de crear un espacio donde niños, niñas y adolescentes, sean niños, niñas y adolescentes; fomentando el encuentro con los familiares desde lo lúdico y lo dialógico; generando y fortaleciendo vínculos para la acción concreta a desarrollar y estimulando capacidades de comunicación armónica. Estos aspectos contemplan necesidades tanto de las familias, de los propios niños, niñas y adolescentes como también de los educadores/as.

En cuanto a la animación sociocultural y la recreación en la infancia, la Convención sobre los Derechos de Niños y Niñas las Naciones Unidas, ratificó: *“el reconocimiento de que el niño para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”* (...) *“el derecho del niño al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas apropiadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”*¹⁰ (...) *“Los Estados respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”*¹¹.

La Animación Sociocultural y la Recreación en su desarrollo se han vinculado e interrelacionado con otras áreas: psicológicas, educativas, expresivas, artísticas, antropológicas, deportivas, comunicativas, etc. convirtiéndose en una herramienta inter y multidisciplinaria que cada día se va intensificando y enriqueciendo.

Entendemos la animación sociocultural como activación, dinamización, impulsión en referencia a un grupo de personas, comunidades, con la finalidad de estimular las iniciativas y la participación en los procesos de desarrollo; como el punto de encuentro interdisciplinario y multidisciplinario que aúna lo cultural, lo educativo, lo artístico, lo deportivo y lo terapéutico, donde todos los caminos al interrelacionarse se confunden en una ruta en común. Todas las disciplinas utilizan técnicas de la otra, aportándose entre sí una serie de innovaciones. La animación sociocultural y la recreación son un campo de aprendizaje en las áreas formales, informales y/o no formales.

*“Llegar a ser humanos, seres sociales. Incompletos, desprovistos, despojados, “nacemos humanos”, biológicamente humanos, es desde la educación que llegamos a ser seres sociales, seres humanos. Kant expresaba: “El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observamos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido”*¹²

Todo proceso educativo implica una cuota de “adiestramiento”, de “homogeneización”, una asimilación y adaptación cultural y moral desde la que toda sociedad perpetúa su propia existencia, pero también implica *“disponerse a enfrentar una aventura hacia lo desconocido o a cambiar el propio posicionamiento ante los otros, ante el mundo (...) establecer categorías de análisis para el procesamiento de las informaciones”*¹³.

Esta tensión conservación/transformación es en cierta forma la esencia de la edu-

¹⁰ Artículo 31, apartado 1 de la Convención sobre los derechos del niño de las Naciones Unidas, 1989.

¹¹ Artículo 31, apartado 2 de la Convención sobre los derechos del niño de las Naciones Unidas, 1989.

¹² Kant, E. (2008). « Reflexions sur l'éducation » Vrin. Paris. En Suárez, Nelly del Carmen (1998) “Educación. Condición de humanización”. Editorial Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Pág. 101.

¹³ Núñez, V. (1999) “Cartas para navegar en el nuevo milenio” Santillana. Buenos Aires. Pág. 28

cación, lo heredado/lo nuevo. Pero pensar la educación en la relación **conservación/ transformación – pasado/porvenir - homogéneo/heterogéneo – sumisión/rebelión - igualdad/desigualdad** es pensar a la educación como un espacio de “singularización”, de identidad, de autonomía, de libertad, de la aparición de lo nuevo y lo diferente, “*el ser humano, reinventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo heredado o lo recibido o adquirido del contexto social que crea y lo recrea, se fue convirtiendo en este ser, que para ser, tiene que estar siendo.*”¹⁴

Cuando hablamos de procesos que contemplen **lo homogéneo / lo heterogéneo** no lo hacemos como momentos independientes o contrapuestos, sino en sentido integral, integrador e interdependientes.

Es por ello que las actividades recreativas de verano apuntan a un trabajo desde la animación sociocultural, desde la cual se refuerza lo integrador rescatando las singularidades que enriquecen los procesos educativos.

Objetivos

- Estimular actividades recreativas y culturales como forma de lograr una mejor utilización del tiempo libre, considerándolas como componentes fundamentales en un enfoque integral de la educación, la cultura y la salud.
- Estimular la participación activa (como derecho) y responsable de la familia, niños, niñas y adolescentes en las actividades de verano.
- Concientizar a las niñas, mujeres y a los niños y hombres sobre los derechos humanos.
- Realizar encuentros con familiares con el fin de compartir de forma positiva el tiempo, facilitando la comunicación y el disfrute en forma armónica.

Espacios

Se han diseñado de acuerdo a los objetivos y la población con la que trabajamos, una serie de actividades participativas, promocionales y educativas, en diferentes espacios estrechamente relacionados entre sí. Estos espacios podemos agruparlos en: **espacio actividades lúdico-deportivas** (expresión corporal, juego cooperativo, predeporte, deporte); **espacio actividades expresivas** (color, dibujo, reciclaje, moldeado, fotografía, teatro, audiovisual, danza, etc.); **espacio actividades de promoción de derechos y obligaciones** (encuentros, talleres, sensibilización, jornadas de integración, jornadas solidarias, etc.); **espacio actividades de promoción y prevención en salud** (talleres y jornadas de hábitos saludables vinculados a los factores protectores en salud); **espacio actividades de integración** (jornadas con familiares, intergeneracionales, intergrupales-interbarriales); **espacio acceso a los bienes culturales** (acceso a las tradiciones, patrimonio y arte; producción)

La superposición de estos espacios o lenguajes nos ha permitido trabajar desde **actividades multiexpresivas / multilinguaje**, y de forma interdisciplinaria.

¹⁴ Freire, P. (1994) “Nuevas perspectivas críticas en educación” Paidós Educador. Barcelona. España Pág.87.

Espacio actividades lúdico-deportivas

Espacio orientado a fortalecer el vínculo entre niños, niñas y adolescentes, el cuidado del otro-a, la confianza, la desinhibición, etc. Se estimula el juego cooperativo para facilitar el encuentro forma espontánea y lúdica, la percepción, el contacto, la reducción de hábitos violentos y el fortalecimiento del grupo.

El juego como forma de desarrollar la interacción amistosa, positiva, constructiva; habilidades de comunicación; aumento de conductas sociales positivas y una disminución de las negativas; el desarrollo de la conducta prosocial.

La actividad física tienen distintos efectos en el desarrollo de las personas, el juego y los deportes son actividades vitales e indispensables para el desarrollo humano ya que contribuyen de forma relevante al desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional en la infancia y la adolescencia.

Espacio actividades expresivas

La expresión como **“movimiento del interior hacia el exterior”**; la expresión como comunicación de sentimientos, de formas de pensar, de estar en el mundo, de cómo se percibe el entorno y la propia realidad.

Utilizamos diversas técnicas expresivas (plásticas, teatrales, musicales, corporales, etc.) orientadas a mejorar las capacidades expresivas, así como fomentar la creatividad como medio de comunicación y desarrollo personal. Trabajamos además con materiales que son desechados cotidianamente valorando sus posibilidades cuando los transformamos y les damos otra utilidad.

Espacio acceso a los bienes culturales

“Las diferentes manifestaciones artísticas tienen una presencia constante en el entorno y en la vida de las personas. Vivimos en una sociedad filtrada por referencias estéticas de todo tipo que están presentes en nuestro proceso de socialización, de construcción de identidad y de elaboración de ideas que vamos construyendo sobre el mundo y sobre nosotros mismos”¹⁵.

La promoción del acceso a los bienes culturales (artes, patrimonio, tradiciones culturales) como derecho es fundamental para la integración e inclusión social de niños, niñas y adolescentes, no sólo para efectivizar la práctica ciudadana sino como forma de ampliar y diversificar el consumo cultural, la formación, la creación y la producción.

En cada espacio se trabajan temáticas relacionadas con el cuidado de los bienes culturales y el acercamiento a sus diversas manifestaciones. La valoración de la zona oeste, con todas las posibilidades que nos brinda, desde los espacios al aire libre, la belleza natural, los espacios culturales y deportivos, son fundamentales para encon-

¹⁵ ANEP, Programa de Primaria 2009, Uruguay Pág.70.

trar alternativas al uso del tiempo.

Espacio actividades de integración

Integración-Familia

La familia con sus continuos cambios, nuevas estructuras y tipos de familias nos obliga a diversificar y evolucionar constantemente en la intervención y las respuestas. A pesar de estos cambios, la familia continúa siendo el espacio para el desarrollo personal, la tarea educativa y socializadora.

No cabe duda que la respuesta más eficaz sólo se puede concebir desde la educación, la promoción de los derechos y la prevención en salud.

En este sentido hemos orientado los espacios de integración junto a las familias elaborando encuentros con el fin de contribuir en la mejora de los vínculos familiares desde diferentes propuestas. Encuentros desde el juego, el debate, la discusión, la reflexión, la promoción de los derechos y la prevención.

La participación activa y responsable (como derecho) ha sido uno de los pilares en esta línea, no sólo en la identificación de necesidades y la toma de decisiones, sino en la planificación, organización, gestión y en la búsqueda de posibles caminos para lograr satisfacer estas necesidades.

Integración-Intergeneracional

“Estamos convencidos que el trabajo entre viejos y jóvenes es un importante, aunque todavía pequeño, paso hacia la superación de la infructuosa distancia entre las generaciones y particularmente, hacia la reducción del entramado de estereotipos profundamente negativos que existen sobre las personas de edad”¹⁶

Consideramos sumamente beneficioso y enriquecedor los encuentros intergeneracionales donde se comparten experiencias; se reconoce la heterogeneidad de las personas mayores, de niños, niñas y adolescentes; se desmitifican conceptos y prejuicios, se transmite cultura, valores, normas, lenguaje; se construye solidaridad, disfrute y alegría.

Integración-intergrupala-interbarrial

Desde una mirada a la infancia y la adolescencia que reconoce la singularidad y el respeto a las diferencias, se establecen espacios de encuentro e intercambio con otros grupos de adolescentes de distintas zonas y contextos del Cerro, con el fin de desarrollar acciones planificadas y proyectadas por los-las adolescentes promoviendo procesos de socialización prosociales de integración y solidaridad.

¹⁶ Scholz, Wolf Dieter: “Nuevas perspectivas en el Tercer Estado de la vida: las personas de edad en la universidad” 1993, Págs.33-46.

Espacio actividades de promoción de derechos y obligaciones

Espacios de reflexión e intercambio entre niños, niñas y adolescentes, estimulando la expresión como un medio de comunicación, participación, interacción, enriquecimiento y construcción del “yo”, del “otro/a”, del “nosotros/as”, dinamizando y poniendo en movimiento los procesos de enseñanza / aprendizaje, y de esta forma crear una nueva dinámica que contribuya a modificar el aletargamiento de las estructuras educativas y de las personas, la construcción de ciudadanía, la participación efectiva y el respeto a los derechos y obligaciones en la infancia y la adolescencia.

La participación **como proceso** (informarse, opinar, ser escuchado, ser tomado en cuenta, proponer, tomar decisiones compartidas,...) y **como aprendizaje**: “a participar se aprende”.

Entendemos por ciudadanía al conjunto de normas que guían la relación entre individuo y sociedad, por tanto la ciudadanía viene a ser el marco que crea las condiciones para una participación posible. Para que esta participación posible se convierta en participación real el individuo debe ejercer esa ciudadanía. Es necesario que la sociedad reconozca los derechos de todas las personas a la ciudadanía plena.¹⁷

En este sentido concebimos la ciudadanía más allá de la participación en la política formal. El ejercicio de la ciudadanía se extiende a campos como el cultural, medioambiental o educacional.

Se ha establecido un espacio permanente de promoción, sensibilización e intercambio vinculado a los derechos y obligaciones; este espacio apunta a la formación de multiplicadores, promotores y redes; el intercambio con el barrio y los centros educativos de la zona, la planificación y realización de jornadas solidarias ejecutadas por niños, niñas y adolescentes en la zona, etc.

Espacio actividades de promoción y prevención en salud

“La salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana; en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo.

La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo, a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y de asegurar que la sociedad que uno vive ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de buen estado de salud”¹⁸

El espacio de promoción y prevención en salud pretende generar procesos por los cuales se modifiquen, se adquieran y se refuercen los comportamientos y hábitos de niños, niñas y adolescentes con el fin de contribuir al mantenimiento de la salud y la prevención.

¹⁷ Durston, J. (1999): “Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana” Viña del Mar: CIDPA.

¹⁸ Carta de Ottawa de noviembre de 1986 dirigida a la consecución del objetivo “Salud para Todos en el año 2.000” en I - Starfield, Bárbara. “Atención Primaria: Equilibrio entre necesidades de Salud, servicios y tecnología”. Masson, 2004.

Se pretende generar en niños, niñas y adolescentes un rol vehiculizador de información y factores protectores hacia sus pares y familiares.

Caracterización de la población con la que se trabaja.

Niños, niñas y adolescentes de entre seis y trece años, escolarizados provenientes de escuelas de la zona oeste de Montevideo, escuela común (34%), escuela de contexto sociocultural crítico (56%), escuelas especiales (2%), colegios de la zona (3%), liceos y UTU (5%). El 20% tienen rezago escolar, mientras que el promedio del periodo 2005-2009 para Montevideo fue del 12.3%.

Niños, niñas y adolescentes derivados de los diferentes subprogramas y servicios de Apex-Cerro (servicio de atención psicológica, equipos barriales operativos, Subprograma Adolescentes, practicante de salud familiar) y de INAU.

En el periodo 1998-2004 participaron aproximadamente 500 niños, niñas y adolescentes de entre 7 y 13 años convocados en coordinación con la Dirección de las Escuelas de la zona.

Entre 2005 y 2010 han participado 640 niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 13 años que se han autoconvocado; se ha duplicado la cantidad de participantes desde 2005 a 2010, de 65 participantes ha pasado a 131 en el último verano 2010.

El 27% de los niños, las niñas y adolescentes permanecen entre 2 y 6 años en las actividades. De ellos, el 54% son hombres y el 46% son mujeres.

En estos últimos seis veranos el 53% son niños y adolescentes hombre y el 47% niñas y adolescentes mujeres.

En este periodo (2005-2010) se ha modificado el porcentaje de participantes según la zona de residencia, mientras en los primeros años de las actividades la gran mayoría (64% en 2005) procedían de las zonas cercanas al predio del Programa Apex-Cerro (zonas de influencia de los equipos barriales operativos de “La Villa” y “La Paloma”) al pasar los años, se ha logrado equilibrar paulatinamente el porcentaje de participantes según la zona de residencia, permitiendo el acercamiento de niños, niñas y adolescentes que viven en zonas más alejadas al lugar donde se desarrollan las actividades (residentes en Rincón del Cerro pasó del 2% en 2005 al 8% en 2010; Casabó del 10 al 16%; Cerro Oeste del 7 al 14%).

En cuanto a la composición de las familias: el 45% son monoparentales (la mayoría a cargo de la madre); 9% adoptiva (a cargo de abuelos-as u otros familiares); 46% nuclear.

El vínculo de estas familias con el Programa Apex-Cerro está relacionado mayoritariamente con el “Subprograma Infancia-Recreación” (29%) y el “Servicio de Atención Psicológica” (28%), mientras que el resto no tuvo previamente ningún tipo de vínculo.

Equipo de trabajo

En las “Actividades recreativas en verano para escolares” el equipo universitario estuvo caracterizado por lo interdisciplinario, han participado becarios-as de diferentes servicios de la Universidad junto a educadores populares y animadores socioculturales. La intervención interdisciplinaria ha sido desde el comienzo del subprograma una característica a resaltar positivamente.

Los equipos de trabajo del periodo seleccionado para realizar la sistematización estuvo compuesto por:

- un docente responsable del Programa Apex-Cerro – (Designado cada verano por la Comisión Directiva del Programa Apex según llamado)

- tres becarios/as - Psicología, Humanidades, ISEF, Bellas Artes, animadores socioculturales y educación popular – (Designados cada verano por la Comisión Directiva del Programa Apex según llamado)

- voluntarios nacionales e internacionales (Servicio de Voluntariado Europeo)

Territorio – barrio

Zona Oeste de Montevideo: Cerro (La Boyada, La Paloma, Rincón del Cerro, Cerro Norte, Cerro Oeste, Villa del Cerro), Paso de la Arena, Casabó, Pajas Blancas, Santa Catalina.

3- CRECEMOS EN EL CERRO: “UNA FORMA DE ESTAR CERCA” (PAULO FREIRE)

Metodología.

El soporte teórico-metodológico del proyecto se define como un análisis cualitativo con un enfoque crítico e interpretativo de las prácticas, poniendo especial énfasis en los actores y el contexto donde dichas prácticas se desarrollan. Planteado en estos términos los instrumentos de recolección y análisis de datos están diseñados de acuerdo a lo cualitativo, con especial énfasis en la observación, participación y la investigación acción. La estrategia metodológica incorpora la utilización de los informes anuales realizados, además de testimonios, entrevistas, encuestas abiertas, videos e imágenes, privilegiando la subjetividad, la mirada local y el punto de vista de todos los y las protagonistas (niños, niñas, familiares, equipo interdisciplinario, institucional, etc.).

En este sentido creemos fundamental la apertura de espacios de reflexión e intercambio de saberes surgidos desde los niños, las niñas, adolescentes, familiares, rescatando el lenguaje propio de cada uno de ellos y ellas.

Hemos considerado las siguientes etapas como método para el desarrollo del proceso de sistematización:

I - Planificación:

a- Delimitación del objetivo y objeto de la sistematización.

Objetivo general

- Desarrollar un proceso de sistematización de las prácticas de extensión en los últimos seis veranos en el marco de las “Actividades Recreativas en verano para Escolares” de Apex – Cerro, UdelaR.

Objetivos específicos

- Facilitar el análisis crítico, la reflexión y la identificación de los aspectos problemáticos con el fin de cualificar las prácticas de extensión educativas para la infancia.
- Identificar la retroalimentación entre los conceptos teóricos y prácticos con el fin de optimizar los recursos.
- Contribuir a generar insumos para la teorización, el aprendizaje colectivo y la elaboración de nuevos conocimientos.
- Documentar y socializar los aprendizajes de la práctica.

Fundamentación de la sistematización

“La sistematización no puede seguir siendo un reclamo o un quijotesco esfuerzo aislado de alguna o algunas personas dentro de nuestros centros; debe estar articulada al conjunto de la estrategia institucional”¹⁹

(Jara, 1998).

Las “Actividades recreativas en verano para escolares” tienen trece ediciones y creemos que es imprescindible comprender nuestra práctica, mejorarla, transformarla, conocer lo que se hizo, cómo se llevó a cabo, entender las distintas etapas del proceso, por qué se dio una experiencia o una práctica de una manera y no de otra; descubrir los conceptos, las teorías y la relación entre los conceptos y la práctica.

Analizar críticamente esta práctica que consideramos sumamente rica en experiencias, quehaceres y saberes, se nos presenta como esencial en este preciso momento, no sólo a quienes estamos involucrados directamente, sino que además existe la voluntad del Programa Apex-Cerro, de promover los procesos internos de reflexión y análisis crítico.

Consideramos que la sistematización debe ser un proceso permanente que requiere detenerse, volver a planificar lo pensado para lograr modificaciones que generen mayores grados de coherencia con la realidad. Según palabras de Paulo Freire en la Novena Carta, a quien pretende enseñar, “*Es pensando la práctica como aprendo a*

¹⁹ Jara, Oscar, (1998) *Sistematización de Experiencias (memoria de taller)*. Multiversidad Franciscana: Montevideo. Septiembre, 1998.

*pensar y a practicar mejor*²⁰ La sistematización y la evaluación permiten reconstruir las experiencias y pensar cómo se las está conociendo, cómo actuar en ellas. No deben ser contempladas con el fin de alcanzar resultados acabados, finales, sino que por el contrario deben abrir a nuevas perspectivas. La sistematización y la evaluación son esenciales para que este o cualquier otro proyecto no caduque.

Sistematizar los conocimientos que parten del trabajo en el sub programa de “Recreación en la Infancia” se vincula con la importancia que adquiere la animación socio-cultural como potenciador de aprendizajes. Implica apostar a nuevos insumos, desglosar todas las prácticas desde una mirada crítica que permita fortalecerlas dándoles un mayor contenido teórico.

La sistematización permite pararse a pensar y mirar, redimensionar las prácticas para poder problematizarlas. Es desde ella que se pueden visibilizar las diferentes dimensiones que confluyen en el sub programa. Escuela, Apex - Universidad de la República, familia, barrio, la dimensión socio-económica-cultural, procesos grupales e individuales, dimensión vincular, etc. son dimensiones que atraviesan a cualquier ser. Pero, ¿cómo se juegan en esta práctica? Esto es justamente lo que queremos elucidar.

Decidimos hacer foco en el proceso de socialización como forma de recorte de un amplio campo de estudio, desde donde dichas dimensiones serán abordadas. Dando nuevos sentidos, diseñando programas de investigación con el fin de elaborar materiales pedagógicos, metodológicos, estratégicos, acercándonos a la actual realidad de la infancia en la zona que pondremos a disposición de los y las maestros, profesionales de la salud y comunidad.

b- Precisión del eje

Fundamentación del eje de la sistematización

*¿Cómo han incidido las “Actividades recreativas en verano para escolares” en los **procesos de socialización** de niños-niñas y adolescentes?*

Al centrar nuestra mirada dentro del campo de intervención delimitamos un campo de análisis, que es inmanente al campo de intervención, siendo aquel un espacio novedoso, un espacio singularizado. Tomando la conceptualización de Deleuze, podemos decir también que es un pliegue que permite reflexionar sobre sí mismo, como también sobre sus sentidos.

Dado que se trabaja con niños y niñas y adolescentes escolarizados, los grupos de pertenencia y referencia cobran especial relevancia en un momento de transición escolar donde se dan cambios de grupos y compañeros.

Nos planteamos entonces la necesidad de ver qué es lo que sucede en ese periodo donde el subprograma habilita a nuevos grupos y se exploran otras formas de vincularse. ¿Qué cosas están atravesando ese proceso y qué es lo que se nos impone desde él?

²⁰ Paulo Freire, (1993) “*Cartas a quien pretende enseñar*”, 1993, p 116.

El eje se creó a partir de la demanda recibida desde el momento de inscripción. Se nos impuso desde la realidad, desde la comunidad priorizando la escucha, pudiendo discernir necesidades sentidas, estando realmente contextualizados con la realidad que nos rodea y se impone: “para que se integre”, “para que haga amigos”, “para que sea parte de un grupo”, “porque está sola todo el día, para que comparta con niños de su edad”, “para no tenerla encerrada en casa” (fichas de inscripción). La familia, frente a esta carencia, busca un espacio alternativo de encuentro con otros niños y niñas distinto al barrio y/o la escuela, que brinde contención y confianza durante el receso escolar.

Y fue entonces que el eje guió nuestra mirada

Esta demanda nos hizo pararnos desde el proceso de socialización. Lo vemos como un proceso educativo atravesado por la familia, amigos, instituciones, contexto, barrio... donde se construyen progresivamente hábitos, costumbres, conductas, normas, valores sociales, así como también la posibilidad del (auto)reconocimiento y aceptación de lo diferente.

Coincidimos con Garaigordobil (2010) cuando plantea que “(...) La sociedad estructura una serie de normas de conducta que intenta que los individuos interioricen a través de diversos mecanismos. Este proceso resulta indispensable para la vida en sociedad, sin embargo, la libertad individual nunca debe quedar ahogada, excluida, por la presión del grupo. La socialización aporta beneficios al individuo, pero la socialización debe dejar espacio a la libertad individual, a la libertad del individuo para elegir.”²¹

c- Definición del método

La metodología de sistematización que presentamos es de tipo retrospectiva, cualitativa, con un fuerte componente participativo. E implica la reconstrucción del proceso vivido, y por tanto se orienta a mejorar futuras intervenciones.

Informaciones

Identificamos informaciones primarias desde fuentes escritas: fichas de inscripción, listas de inscriptos, cuadernos de apuntes, planificaciones, calendarios de actividades, informes, artículos de prensa, etc. Fuentes iconográficas: fotografías, dibujos, pinturas, trabajos plásticos, afiches, etc.

Fuentes orales y audiovisuales: filmaciones, grabaciones.

Elaboración de formatos de encuestas y entrevistas semidirigidas.

En relación a las informaciones secundarias contamos con informes, iconografía, entrevistas y materiales de archivo previos al periodo a sistematizar.

²¹ Garaigordobil, (2010) Entrevista realizada por el Proyecto “Crecemos en el Cerro”.

Actores

Como actores directos identificamos a los propiamente involucrados en la experiencia: niños, niñas y adolescentes, familiares y equipo de becarios y docentes.

Y como actores indirectos incluimos a todos los actores institucionales: Apex – Cerro e instituciones educativas de la zona.

2- Reconstrucción, análisis e interpretación:

a) Reconstrucción histórica del proceso y de los antecedentes.

La reconstrucción histórica se realizó a partir de una lectura y análisis tanto de la información primaria como secundaria, nutriéndose además de los aportes de los actores directos e indirectos. Se estableció una serie de encuentros con la participación de niños, niñas, adolescentes y familiares mediante diferentes técnicas lúdico-expresivas con el fin de reflexionar sobre el proceso.

Delimitar el eje fue un facilitador a la hora de ordenar y clasificar la información.

b) Ordenamiento y clasificación de la información.

Se ordenó la información disponible en diferentes formatos (audiovisuales, escritos, archivos fotográficos, prensa, estadísticas, antecedentes, etc.) y utilizamos como herramienta un software de investigaciones cualitativas que nos permitió codificar y cruzar la información para su posterior análisis.

c) Análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso.

Registro sistemático de las reflexiones surgidas en los encuentros y entrevistas.

Identificación y recopilación de las referencias teóricas.

Reuniones de equipo con el fin de identificar las tensiones, la retroalimentación y la articulación entre los aspectos teóricos y prácticos.

d) Elaboración de conclusiones y aprendizajes.

A partir del reconocimiento de aspectos significativos de lo sistematizado.

3- Socialización

a) Elaboración y diseño de la comunicación.

Documentación y archivo a manera de hipertexto, de todo el proceso de sistematización (clave en esta experiencia)

Elaboración de materiales que registren los aprendizajes colectivos: foto ensayo del proceso.

Publicaciones

b) Comunicar los aprendizajes.

Generar instancias de encuentros donde colectivizar los aprendizajes ya sea en ámbitos académicos como comunitarios (exposiciones y/o congresos, conferencias, talleres).

4- "PARARSE A PENSAR, PARARSE A MIRAR, PARARSE A ESCUCHAR, PENSAR MÁS DESPACIO Y ESCUCHAR MÁS DESPACIO, PARARSE A SENTIR, SENTIR MÁS DESPACIO... APRENDER LA LENTITUD"²² LARROSA, JORGE

¿Cómo han incidido las actividades recreativas en verano para escolares en los procesos de socialización entre niños, niñas y adolescentes?

Si bien no se pretende generar respuestas concretas y acabadas a esta pregunta, sí se puede posibilitar un análisis crítico desde su cuestionamiento. Reflexionaremos a partir de líneas de análisis, que dan cuenta de la complejidad que esta interrogante nos despierta.

Reconocemos que no son las únicas líneas posibles, pero sí son aquellas que están más próximas a las vivencias que tienen niños, niñas, adolescentes, familiares, e incluso nosotros mismos.

"El patio de la Universidad"

Cuando hablamos de animación socio cultural, algunos autores la ubican en lo "no formal", en el sentido de ser realizadas fuera de la estructura del sistema formal hegemónico por excelencia. Esta "modalidad" o "propuesta" educativa tiene características específicas: - el desarrollo fuera del sistema formal; - la atención a necesidades e intereses concretos de determinadas comunidades o colectivos; - nulos o escasos requisitos para el acceso a esta modalidad; - contenidos muy contextualizados; - generalmente se realizan en el contexto donde viven los y las participantes, "procesos educativos que no siendo escolares se hallan, no obstante, metódica y sistemáticamente configurados para producir determinados efectos de acuerdo con objetivos pedagógicos explícitos."²³ La definición o autodefinición de "no formal" como una definición por lo "negativo", por lo que no se es, no es formal, posiciona a la educación no formal en un lugar alternativo e incluso autónomo en la educación, donde se desarrollan procesos pedagógicos con una identidad propia y original que podrá, o no, confluír o articularse con lo formal, pero no lo hará en función a la "educación formal".

La modernidad ha identificado a la enseñanza reglada con la educación como los únicos "espacios educativos" limitados por "los muros" institucionales. Sin embargo en las últimas décadas, a raíz de los cambios sociales y las nuevas demandas, se ha comenzado a *repensar, resignificar, redimensionar el discurso educativo*.

Educación, también viene de la palabra latina *ex-ducere* "salir afuera", es decir, viajar, una travesía, algo que se atraviesa, una experiencia, *marchar, caminar, ¿habitar un espacio fuera de los muros institucionales?*

²² Larrosa, Jorge (2003) "Entre las lenguas", Laertes. Barcelona, España Pág. 174.

²³ Trilla, Jaume (1993) "Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa" Herder, Barcelona España Pág.220.

Pero, ¿un proyecto enmarcado en la Universidad de la República como *Las “Actividades recreativas en verano para escolares”* puede definirse como educación “formal”? ¿Es la Extensión Universitaria lo que nos habilita a lo no formal, a la salida de los muros? Parados desde la Extensión Universitaria, desde el programa APEX-Cerro (aprendizaje – extensión) ¿*Las “actividades recreativas en verano para escolares”* podrían definirse desde la educación “no formal”? ¿La diferenciación entre lo formal y lo no formal es en función de lo institucional?

En esta práctica, como en cualquier otra práctica educativa confluyen procesos educativos formales, no formales e informales.

Las “actividades recreativas en verano para escolares”, es un lugar alternativo donde desarrollar procesos pedagógicos integrales que muchas veces implican construir y deconstruir con las voces propias de la comunidad. En este diálogo continuo, los muros institucionales se hacen permeables a través de un interjuego de saberes, sin roles estereotipados, con un fuerte compromiso con las necesidades de la comunidad, desde una mirada interdisciplinaria y extensionista.

Esta integralidad y permeabilidad incluye también a la figura del becario, en la que confluyen los aspectos formales y no formales. La figura del becario se enmarca en lo institucional ya que requiere ser estudiante o recién egresado de la Universidad de la República. Sin embargo, en la práctica “de ir haciendo con otros” se toma contacto con la experiencia misma de la extensión universitaria. Se da así un enriquecimiento que se renueva año a año, tanto a nivel del becario en cuanto al aprendizaje desde la experiencia, como también se enriquece la práctica en la medida que los y las becarios aportan desde sus diferentes disciplinas con un accionar sin exigencias curriculares.

En la práctica la figura del becario se enmarca en la Institución, con una metodología de trabajo que se asemeja más a lo no formal, rompiendo los muros de lo reglado y/o formal.

Dentro del proceso de socialización, la escuela como institución formal tiene un lugar privilegiado. La importancia que se le ha dado como uno de los principales agentes socializadores es indiscutida. Pero consideramos que hoy es insuficiente y así se visualizan en diversas entrevistas como *“en la escuela también forman parte de un equipo y muchas veces no te integrás... a veces se logra la integración a fin de año... con estos juegos, esta enseñanza, esta propuesta educativa, me parece que tiende a eso, a la integración a la no discriminación” (madre)*

“Es divertido, a mí no me gustaba mucho levantarme de mañana y me costó, pero si faltás te perdés todo lo bueno que hacemos en el Apex. En la escuela, te enseñan matemáticas, ciencia y es horrible, en el Apex lo que hacemos es expresar nuestras cosas” (adolescente)

“Que ella saque sus conclusiones; eso sí: ella lo ha aprendido acá, más que en la escuela” (madre)

“Además ellos vienen de 8 o 9 meses en una escuela donde están todos cuatro horas, pero cada uno en la suya porque no pueden hablar, no pueden jugar, no pueden

hacer nada y acá se ven como niños, se ven jugando a las mismas cosas, mirando las mismas cosas y tá, cambian las miradas” (madre)

“Que te podés expresar como vos mismo, no como en la escuela que a veces te dicen, no hagas esto, no hagas el otro, acá te podés expresar como vos sos, en la escuela te dicen no escribas así pero acá no.(adolescente)

Coincidimos plenamente con Jaume Trilla²⁴ cuando plantea que la institución educativa ha perdido influencia y se muestra incapaz de satisfacer determinados tipos de demandas educativas; esto haría que los sectores externos a la escuela sean tanto más potentes que la escuela misma a la hora de hacer interiorizar la estructura social.

Muchas veces se transmiten competencias y conocimientos que sólo tienen valor en la escuela, descuidando aquellos aspectos como agente de socialización, útiles para la vida en su contexto general. La escuela reconoce la necesidad de abrir sus puertas para vincularse con el espacio que la rodea, busca otros territorios, otras alternativas, estrategias y metodologías interdisciplinarias para la enseñanza y aprendizaje. *“El espacio para la educación no se agota en el límite de la institución. El barrio, la población, la ciudad ofrecen numerosas posibilidades para el desarrollo de formas de transmisión educativa y para el aprovechamiento de actividades y recursos que se quieran poner en juego. La institución debe abrir sus puertas y establecer una fluida relación, evidentemente con ciertos límites, dentro-fuera. La articulación de los sujetos de la educación a lugares y grupos diversos pasa por la configuración de una buena red de relaciones con el entorno próximo, en primera instancia, y con la ciudad o población en general. (...) La movilidad geográfica, la diversidad cultural, la flexibilidad laboral o la pluralidad de recorridos forman parte de las posibilidades/exigencias que propone una sociedad definida por el “poder de los flujos”. El trabajo educativo en la institución debe contar con el vecindario, con academias de todo tipo, lugares de ocio y deporte, servicios comunitarios, etc. ello conecta al sujeto a nuevas posibilidades formativas y al establecimiento de redes de relaciones sociales diversas.”*²⁵

Intentar ver y entender

“...intentar ver y entender: que cada una, cada uno es quien es, que no hay dos iguales, que cada quien tiene que ser visto, entendido y reconocido según quien es.”

José Contreras ²⁶

El proyecto “Actividades recreativas en verano para escolares” trabaja desde un enfoque interdisciplinario con niños, niñas y adolescentes de contexto “desfavorable” (el 56% asisten a escuelas de contexto sociocultural crítico). Si bien el subprograma considera la concepción de la Organización Mundial de la Salud que sitúa a la infancia entre los 0 y 9 años y la adolescencia entre 10 y 19, la definición de la infancia desde

²⁴ Trilla, J. (1993). “Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa” Herder, Barcelona España.

²⁵ García Molina, J. (2003) “Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social” Gedisa. Barcelona.

²⁶ Contreras Domingo, José. (2007) “Personalizar la relación: Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza” PUBLICADO EN LA REVISTA OGE N°4 – Pág. 1.

cráterios etarios tiende a homogeneizar. Creemos en el carácter diverso y plural de “las infancias” y “las adolescencias”. La diversidad de formas de vida o formas de vivir “las infancias” y “las adolescencias” están condicionadas y caracterizadas por aspectos socioculturales y socioeconómicos.

En este sentido el subprograma Infancia no aborda “las infancias” y “las adolescencias” exclusivamente desde una perspectiva problemática sino desde una visión que concibe a niños, niñas y adolescentes como personas plenas, se promueve el desarrollo positivo e integral. El enfoque de derechos y de los factores protectores abandona una mirada estigmatizante y reduccionista de la infancia y la adolescencia como problema.

Nos interesa destacar la confluencia que se da en el Subprograma “actividades recreativas en verano para escolares”, en relación a niños, niñas y adolescentes de diferentes barrios, escuelas, edades, familias, ya que es la base para establecer acuerdos y negociaciones que se construyen a partir de hacer visible las diferencias, trabajar con y desde ellas.

Juego inventado, reglas inventadas, acordadas, construidas

“... qué lo más importante es que una vivencia de juego la podemos transformar en una experiencia de vida, inventándonos formas de jugar que nos permitan desacralizar y lavar de gravedad y seriedad muchos miedos y ataduras, humanizando, banalizando, liberando y dejando esos temas en un lugar más común, más al alcance de la mano; y lo que es más importante, modificando lo que parece fatalmente establecido”²⁷

El juego es el lenguaje que nos permite poner ahora en palabras los aspectos que caracterizan el proceso de socialización que viven los y las participantes durante este corto periodo de tiempo.

Las diferentes propuestas lúdicas apuntan al rescate de la singularidad de cada niño, niña y adolescente porque se trabaja desde la infinidad de posibilidades que el juego permite. Es así que desde el subprograma contemplamos diferentes áreas: actividades lúdicas-deportivas, expresivas, de acceso a los bienes culturales, actividades de integración, actividades de promoción de derechos y obligaciones, de promoción y prevención en salud. Mediante ellas, niños, niñas y adolescentes tienen la posibilidad de descubrir sus fortalezas, sus gustos, sus habilidades a través de diferentes posibilidades de hacer, de crear tanto a nivel individual como grupal. Es un proceso lúdico que comienza en cada uno o una, pero que siempre termina siendo colectivizado, como forma de compartir y “pensar con” en las instancias de plenario.

La personalización como “...proceso dinámico, mediante el cual el individuo madura plenamente y se realiza encontrándose a sí mismo y desarrollando sus potencialidades de manera perfecta. La personalización, en contraste con la socialización, denota todo

²⁷ Machado, Luis, (1995) Memoria del Seminario Internacional por el derecho del niño a jugar, Buenos Aires, Argentina.

aquello que la persona es y tiene independientemente de sus vinculaciones y papeles sociales... ²⁸

Rescatamos estas palabras de Fermoso porque aspiramos justamente al desarrollo de potencialidades en lo que consideramos un proceso dinámico, trabajando desde y hacia la integración. Fermoso también señala que es gracias a la integración que *“...el individuo adquiere cohesión, unidad y singularidad, desde el punto de vista funcional...”* ²⁹

Contemplar las diferencias, trabajar con y desde ellas, integrar las distintas posibilidades, pero también las dificultades es una apuesta al rescate de la singularidad que se realiza también de forma lúdica a través de cada una de estas diferentes áreas. Quien no tenga una destreza en alguna de ellas sí la tendrá en otra.

La movilidad dentro de las posibilidades lúdico-expresivas permite el descubrimiento de quizás nuevos roles, el pasaje a una nueva forma de estar, donde cada integrante tiene la libertad de buscar en qué lugar se quiere ubicar dentro de cada propuesta:

“Los amigos es lo único que tengo para jugar. En la Escuela pasan mandando, no podés correr, no podés hacer esto, no podés hacer lo otro. Es muy chiquita y nos podemos chocar, acá podemos correr porque está el campo” (adolescente)

“A mí me encanta bailar y siempre quise salir en alguna comparsa, y desde que vine al Apex, pude bailar y hacer lo que me gusta” (adolescente)

“Cuando era chico, algunas cosas como que las hacés mal, pero cuando sos más grande es como que vas madurando y te das cuenta, todo mejor lo vas haciendo” (adolescente)

“Fue difícil integrarme porque yo era chico y me costaba integrarme, yo era hijo único. En el Apex empecé a conocer otra gente y a salir, en eso me ayudó mucho el Apex. Adaptarme a otros grupos fue fácil porque cambiábamos juntos de grupo con los compañeros” (adolescente)

“Ser libre, acá no se siente en una prisión, no es como otra actividad, acá podés ser libre. La libertad esta en el aire...” (adolescente)

“El valor de la diversidad y la construcción de la unidad en la diversidad, sólo es posible si se promueve una actitud de tolerancia, entendida como encuentro y crecimiento en la diversidad de quienes actúan para transformar las situaciones de exclusión y dominación. En este sentido el educador deberá ser muy cuidadoso de no establecer alianzas que provoquen quiebres en la ardua tarea de construir unidad en la diversidad. Deberá orientarse a fortalecerla, a articular y a convocar, superando las

28 Fermoso, Paciano. (1985) “Teoría de la educación. Una interpretación antropológica” Capítulo 9. Ediciones CEAC, S.A., Barcelona, Págs.170-191.

29 Fermoso, Paciano. (1985) “Teoría de la educación. Una interpretación antropológica” Capítulo 9. Ediciones CEAC, S.A., Barcelona, Págs.170-191.

formas de fragmentación...”³⁰

Se sabe necesario desde la coordinación la insistencia en el trabajo hacia la tolerancia, el abordaje desde la singularidad. Esto tampoco escapa a la metodología lúdica rescatando las posibilidades del grupo de pensar a través del juego cooperativo, en el que muchas veces las reglas son pensadas por ellos, ellos mismos, generando una autorregulación del grupo que es vivida como una forma de organización **“particular”**. Se hacen visibles en el hacer las palabras de Garaigordobil: *“No se dan por descontadas las contradicciones entre grupo e individuo, nunca deben darse por descontadas, es más, con frecuencia los puntos de vista individuales pueden ser discrepantes a la perspectiva del grupo, pero si un grupo toma decisiones por consenso, si un grupo es realmente cooperativo, no puede obviar estas discrepancias, sino que deberá integrarlas, tenerlas en cuenta y ampliar su perspectiva...”*³¹

Pensando en el juego y las posibilidades que brinda dentro de las actividades, metodológicamente lo ubicamos dentro de la animación socio cultural, con una fuerte convicción en el **“juego como medio”**, atravesando los contenidos y las finalidades de la práctica, proporcionando un espacio para el encuentro, el disfrute, la diversión, el compromiso...

Potenciando la singularidad, en el auto-reconocimiento que proporciona la mirada en “el otro”, lográndose con esta metodología la conformación de grupos particulares y únicos.

Así lo han manifestado los protagonistas en instancias de entrevistas donde surge espontáneamente la comparación de otros espacios recreativos a los cuales tienen acceso.

“Nosotros trabajamos lo femenino y lo masculino, los varones jugaban a algo y las niñas lo que podíamos hacer era mirar pero no era sólo a mirar, nosotras podíamos hacer lo mismo que ellos, todos juntos” (madre de adolescente)

“Este es un lugar en donde veo que se busca enseñar valores, eso está bueno, el trabajo en equipo y que los niños aprendan a escucharse. También hay una cuestión de que en verdad no se necesita para integrarse computadoras o juegos caros. Con sólo los niños pueden crear cosas, eso está bueno” (padre de adolescente)

“Me parece que esta actividad en estos primeros meses también a ellos los va marcando, no lo digo por A. sino por los demás gurises, por L que tiene 22 años y cambió pila, es bien diferente a todas las actividades del año, como que les va dejando una enseñanza todo esto, más allá del juego. La diversidad, que todos son diferentes y a su vez son todos iguales, que pensamos diferente, actuamos y vivimos diferente en realidad nos integramos, niños y adultos” (madre de niños y adolescentes)

“Me hizo madurar. Con mis amigos del barrio vivía trezado, deje de ser tan violento porque ustedes me hablaban que no tenía que estar siempre a la defensiva, a

30 Rebellato, José Luis, “Horizontes éticos en la práctica social del educador” <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/rebellato%20horizontes.pdf>. Consultado 2009.11.08

31 Garaigordobil, (2010) Entrevista realizada por el Proyecto “Crecemos en el Cerro”.

pesar que era medio “opa” me la creía, me buscaban y yo reaccionaba. Eso es una de las cosas positivas” (adolescente)

“Acá puedo ser normal, no tengo que esconder lo que soy” (adolescente)

Nos preguntamos ¿qué peso tiene en el proceso de socialización romper con lo establecido y dar lugar a lo nuevo, a lo acordado, a lo que surja, a lo imprevisto? ¿Cómo funcionan los diferentes panópticos, uno impuesto y otro acordado?

Este es un espacio educativo que trasciende lo curricular y pasa por descubrirse una y uno mismo.

Pensar la integración y los procesos de socialización desde la posición niño/a, implica intentar ponernos en su lugar, **el lugar del “otro”**, el “lugar de las infancias”, intentar ver con los ojos del otro, una mirada que no es la nuestra. Una perspectiva que nos permita imaginar, comprender, observar, actuar de forma diferente, encontrarnos con el mundo, con los otros, con nosotros mismos. Encontrarnos con otros es encontrarnos con la diferencia, lo diverso que nos interroga, nos inquieta, nos traspasa, nos obliga a cuestionar el lugar desde el que nos paramos para escuchar(nos), mirar(nos), ver(nos), sentir(nos), re-conocer(nos), percibir al otro, lo otro, nosotros mismos. Identificar las posibilidades en la singularidad.

Pensar la integración desde una perspectiva de la singularidad es **exponernos** a lo desconocido, *“salir de los lugares confortables, seguros y asegurados, en el que estamos demasiado protegidos, demasiado bien instalados: buscar nuestra propia transformación”*³²

Entonces, pensar la integración desde el lugar de la infancia o la adolescencia, es facilitar el encuentro, **lo “entre”**. La integración para los niños, las niñas y adolescentes, es tener amigos-as con quienes compartir actividades, elegir con quien estar, poder jugar a los juegos que se crean en el grupo, aprender-saber esos juegos. El juego como actividad socializante, donde el niño, la niña y adolescentes hacen lo que más quieren: jugar, una actividad simbólica y reglada que implica interactuar, ponerse de acuerdo o en desacuerdo, elegir o descartar, aceptar o negar las reglas, asumir o rechazar valores, construir colectivamente. El juego habilita el aprendizaje social, la construcción de la identidad. Una experiencia vivida desde un **entre** los demás y hacia un **entre** los demás, con el grupo de pares, con la familia, con lo “otro”.

Kamii afirma: *“para Piaget, las interacciones sociales con los compañeros son indispensables para el desarrollo social, moral e intelectual del niño. (...) ya que tienen el poderoso efecto de hacer que el niño se sienta obligado a ser lógico y hablar con sentido.”*³³

Pero, ¿Todos los juegos promueven procesos de socialización positivos o prosociales? ¿A qué juegan los que no juegan? ¿Los que no juegan desde que lugar se sienten integrados?

32 Larrosa, Jorge (2002) “¿Para qué sirven los extranjeros?” *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79. Brasil.

33 Kamii, C., De Vries, R. (1985). “Juegos colectivos en la primera enseñanza” *Aprendizaje Visor*, Madrid, España.

“La libertad se construye con la participación cotidiana”

“Se entiende la dimensión educativa como espacios y tiempos donde un sujeto puede realizar actividades exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse, cambiar de objetos de actividades sin que ello signifique una valoración negativa de su persona. Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es un despertar del sujeto a un mundo que puede aparecer y parecer diferente”³⁴

Desde que nacemos vivimos inmersos en multiplicidad de grupos que nos preceden y determinan, grupos que nos constituyen como seres sociales.

En este sentido, el subprograma se suma a estos múltiples grupos que interactúan con niños, niñas y adolescentes que transitan por esta experiencia. ¿Pero de qué manera se relacionan? ¿Qué espacio se genera? ¿Podemos hablar de un proceso grupal? ¿De grupo de pertenencia?

Año a año el subprograma inaugura un espacio particular, definido por los vínculos ya establecidos o por establecerse, generándose así distintos procesos en simultáneo con niños, niñas, adolescentes y familiares que configuran y caracterizan el proceso grupal que se genera.

Una de las particularidades que se evidencian en este proceso está dada por la participación, concibiéndola como *“una relación de mutua transformación: el participante construye y modifica al objeto o hecho en el cual participa, y por el hecho de hacerlo, es también transformado”³⁵*

Esta cualidad visualizada en los procesos grupales se traduce en la conformación de grupos de pertenencia. Los grupos de pertenencia son aquellos en que la persona se haya implicada ya sea por haber nacido en uno de ellos (como por ejemplo la familia) o a causa de una afiliación elegida (como por ejemplo la escuela, o participar en el subprograma). Se les denomina “de pertenencia” porque implica SER, TOMAR y TENER PARTE en el grupo. Se visualiza en la medida que los y las integrantes del mismo generan un sentimiento de pertenencia, de identidad; además de que acuerdan explícita o implícitamente sus propias reglas de juego para funcionar.

¿Qué es jugar? ¿Qué es participar? ¿Cómo participan los que “no juegan”? ¿Qué participación queremos? ¿Cómo la habilitamos?

“Estar con” también significa dar tiempo para ser, para poder ser. Ser jugando, ser haciendo y ser callando. Dar tiempo, perder tiempo es también ganarlo.

“Perder el tiempo acá, perder el tiempo haciendo cosas” (adolescente)

La participación se habilita desde el **vínculo** y éste desde la **afectividad**. Cómo

³⁴ Violeta Nuñez, “Pedagogía Social Especializada” Ed. Ariel. Pag 10.

³⁵ Montero, Maritza y otros. (1995). “Participación, ámbitos, retos y perspectivas”. Ediciones Cesar, Caracas, Venezuela.

explicamos sino los cambios en tan poco tiempo, las habilidades que despiertan y los vínculos que se afianzan.

En este sentido y como un aprendizaje que la misma propuesta de las “Actividades recreativas en verano para escolares” ha tenido en estos años, se han establecido **espacios de participación, reflexión e intercambio** entre niños, niñas y adolescentes vinculados a la promoción de los derechos y obligaciones, al encuentro con la familia, con el grupo de pares, con personas de diferentes edades y contextos que no son presentados como exigencias sino como una invitación basada en la escucha, la confianza, el sostén, el acompañamiento, las relaciones afectivas, la cercanía. Espacios que (nos) exigen respetar los tiempos y los espacios, dar (nos) tiempo, dar (nos) espacio.

“Eso de la confianza se me hace muy difícil, pero voy a poner las manos en el fuego porque sino no puedo vivir toda la vida desconfiando” (madre)

“Yo cambié también porque me sentí más tranquila, más segura. Incluso cuando venía a buscarlas venía tranquila en el camino, pensando: “bueno, vamos a ver qué cuentan hoy”, siempre pensando ¿qué van a contar hoy?” (madre)

“En las jornadas con los familiares cambiás el rol de papá o mamá, dejás de ser el papá “no hagas” “no digas” “no, no, no” y te ponés a jugar con ellos, a competir con ellos, a pintar con ellos, a escribir con ellos, y entonces es como que dejás ese rol que te marcaron desde chiquito, que el padre tiene que ser de una forma, o sea “podés jugar con ellos pero hasta ahí”, “no te vas a ensuciar en el pasto” “sos el papá” “¿y vos que le decís a tus hijos? “no te ensucies en el pasto”. ¡y acá vos venís y te ensucías! Te importa muy poco” (madre)

“Expresarse también es expresar los sentimientos, cuando estoy angustiado. No lo hago en todos lados” (adolescente)

“Si el niño tuviera una propuesta como esta todo el año, porque muchos, no podemos pagar un club y acá en el Cerro tampoco hay una propuesta como esta, que sepan que tal día me encuentro con mis amigos. Vamos construyendo los valores, vamos saliendo de la calle, de las juntas...” (madre)

Muchas veces, bajo el pretexto del respeto a la libertad de optar o elegir, nos encontramos con la renuncia a crear situaciones educativas, privando a niños, niñas y adolescentes de la **influencia** del encuentro, de lo social, de lo educativo.

No se trata de atender exclusivamente a los pedidos, los gustos o a las necesidades sentidas por niños, niñas, adolescentes o familiares, a lo que tienen ganas, o a lo que están acostumbrados y que son “capaces” de hacer, ya que esto podría significar mantenerlos prisioneros, excluyéndolos de las exigencias de lo social, de la experiencia, del encuentro con lo nuevo, lo diferente, de la transformación, de lo liberador, del acto educativo, del ejercicio de ciudadanía.

En todo proceso de socialización y aprendizaje, una persona se construye en lo social, bajo la influencia del otro y de la otra, en el encuentro con “lo otro”, pero tam-

bién es cierto que en estos procesos nos encontramos con la resistencia o la negación a esta influencia.

“Ustedes nunca nos dicen, si queremos hacer las actividades con los padres, la hacemos. No es que yo no quiera, pero estaría bueno que pregunten, porque capaz que hay alguno que no quiere” (adolescente)

“Hay que admitir que lo “normal” (...) es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.”³⁶

Una **participación** que reconoce en niños, niñas y adolescentes la posibilidad y capacidad de percibir, interpretar, analizar, cuestionar, proponer, oponer, decidir, hacer, actuar. Una mirada que no concibe al niño, la niña y adolescentes en un rol pasivo, invisible o decorativo, sino con un rol activo, visible y creativo.

En este “camino” de la **influencia** del encuentro, de lo social, de lo educativo, el subprograma se depura, se piensa, se cuestiona, se madura, se reflexiona y se transforma; participar desde lo visible, activa y creativamente implica informarse, opinar, ser escuchado, ser tomado en cuenta, proponer, tomar decisiones compartidas, implica “crear y articular canales de información que permita a los actores sociales transmitir sus inquietudes, intereses, necesidades (...)”³⁷.

Goethe decía: “Quien no conoce ninguna lengua extranjera no conoce a fondo su propia lengua” y Bernard Charlot complementa: “la cultura de los otros no es solamente para los otros sino también para nosotros”³⁸. Esta idea nos hace preguntar sobre los intereses, gustos y necesidades sentidas por niños, niñas, adolescentes y familiares: ¿puede alguien interesarse, necesitar o gustar de algo que desconoce, de lo que ignora? Lo desconocido, lo que está por ser descubierto, ese encuentro con “lo otro”, con los otros y las otras, con otras formas de vincularnos, de sentir y mirar al otro, a la otra, a “lo otro”, ¿Es lo que hace que me construya de forma singular y social? ¿Cómo llego a ser quién soy? Esta ha sido una pregunta que planteamos desde un espacio lúdico en una “jornada de integración con familiares”: **¿qué es lo que me hace ser yo?**

Entonces cuando hablamos de **identidad**, hablamos de la experiencia del encuentro con uno mismo, con una misma y de la influencia del entre los y las demás. Un descubrimiento del “yo” y que el “yo” hace del “otro”, de la “otra”, de “lo otro”, lo que implica una amplia gama de “lo otro”, del “nosotros”, así como múltiples visiones de uno-mismo, de una-misma donde re-conocerme. “Reconocer es siempre **re-elaborar y re-estructurarse a sí mismo, descentrarse**”³⁹

³⁶ Meirieu, Philippe (1998) “Frankenstein educador” Laertes SA. Barcelona, España.

³⁷ Dornell, Teresa (2005). “Redes sociales y participación social” Montevideo, Uruguay Pág. 25.

³⁸ Charlot, Bernard (2008). “La relación con el saber” Montevideo, Uruguay, Ediciones Trilce Pág. 139.

³⁹ Rebellato, José Luis (1996) “Desde el olvido a la construcción de una ética de la dignidad” en Historia, violencia y subjetividad, III Jornadas de Psicología Universitaria, Montevideo, Multiplicidades, Pág. 29.

Nos referimos a relaciones que **afectan**, que producen determinados **efectos** en los otros, las otras y nosotros mismos. Una cercanía que se da en el encuentro con el otro, con la otra, pero una cercanía que cuida las distancias, ni demasiado cerca, ni demasiado lejos, una búsqueda de equilibrio entre el estar y el no estar, entre el diálogo y el silencio, entre el tiempo personal y el tiempo grupal, entre la presencia y la ausencia.

“Estar en común o estar juntos, y aún más simplemente o de manera más directa, estar entre varios (...) es estar en el afecto: ser afectado y afectar. Es ser tocado y es tocar. El “contacto” -la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto”⁴⁰.

5- “CRECEMOS EN EL CERRO... EN EL CERRO CRECEMOS”

“el personaje está en su casa cuando está a gusto con la retórica de la gente con la que comparte su vida.”⁴¹

El proyecto “Actividades recreativas en verano para escolares” se ha constituido como un lugar que crea identificación, que puede ser sentido como propio, que habilita al encuentro con uno mismo, con el otro, con la otra, con lo otro. Un lugar de cercanía.

El antropólogo Marc Augé, marca la diferencia entre los lugares y los no lugares: “si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar”⁴² Los no lugares son los espacios de la no experiencia, donde la subjetividad no se pone en juego, donde no nos modificamos ya que el encuentro con lo otro es limitado o nulo. El no lugar tiende a homogeneizar, se dirige a todos por igual, sin diálogo, sin identidad, son espacios donde no nos afectamos por el otro, por la otra, por lo otro. “Augé afirma que los no lugares imponen a las conciencias individuales experiencias y pruebas de soledad radicalmente nuevas. La soledad de un espacio transitable temporalmente, un espacio que se practica pero que no se vive, un espacio en el que todo se vuelve puro recorrido hacia una prefijada en el tiempo.”⁴³

Apex-Cerro, el subprograma Infancia-Recreación y sus “Actividades recreativas en verano para escolares” son lugares, de intercambio y de afección. Lugar que diversifica sus propuestas cada verano, que contribuye al enriquecimiento de los procesos de socialización y el reconocimiento de la singularidad. Lugar donde los conflictos son nombrados, son puestos en palabras y no pasados por alto, donde los cambios, si

40 Jean-Luc Nancy, (2007) “La comunidad enfrentada” La cebra, Pág. 51.

41 Augé, Marc (1992) “Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad”, Gedisa. España. Pág. 111.

42 Augé, Marc (1992) Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad, Gedisa. España. Pág. 83.

43 García Molina, J. (2003) “Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social” Gedisa. Barcelona, España. Pág. 112.

son necesarios, suceden, los obstáculos son vividos como posibilidades de mejora y cambio. El adentro y el afuera, “ningún individuo o grupo pertenece todo el tiempo a una identidad ni se siente dentro de una sola o única identidad, si no que se entorna en función de diversas y simultáneas constelaciones de significados identitarios”⁴⁴. Esto rompe con la concepción de la identidad barrial como monolítica y estática, y más bien la plantea como diferentes aristas que conviven en tensión, generando un “abánico” de significados. Una tensión a la que el subprograma no escapa, sino que atraviesa la experiencia, tensiones entre el afuera (el barrio) y el adentro (Apex-Cerro) que son atravesados constantemente, modificando el afuera y el adentro. Un adentro que da seguridad, confianza. Las “Actividades recreativas en verano para escolares” reúne a niños, niñas y adolescentes de distintas zonas del oeste de Montevideo, cada uno, cada una la integra, la vive, la afecta y es afectado de forma singular.

“La desconfianza es algo que vos traes de afuera, venís con desconfianza de otras cosas, desconfiás de cada uno que ves. Acá tenés un espacio de confianza, un espacio que te podés sentir seguro” (padre, jornada con familiares)

“Lo tuve todo el verano ocupado, lejos de la calle y de nuestro barrio que es bastante conflictivo” (padre)

“Le permitió a mi hijo salir del barrio y conocer otros lugares, hacer nuevos amigos y visitar lugares que yo nunca lo llevé” (madre)

Se desprende así la necesidad a seguir pensando en los aspectos problemáticos sobre los cuales esta sistematización ha permitido reflexionar

¿Qué pasa con la necesidad y deseo de continuidad en un espacio de este tipo, de los y las adolescentes que culminan su ciclo en el subprograma? ¿Quién asume la responsabilidad de este deseo? ¿Las hay? ¿Desde dónde? ¿Desde quiénes?

La propuesta crece desde el lugar que se le da a las voces de los y las protagonistas en este espacio, entonces, ¿qué cosas estamos pudiendo, queriendo, esperando escuchar? ¿Cómo el hacer nos hace ser? ¿Qué cantidad de cosas se podría hacer tomando las voces de los y las protagonistas?

¿Qué lugar se le está dando desde la educación a estas voces? ¿Desde qué educación? ¿Cómo se articulan los relatos? ¿Se articulan? ¿Cuáles? ¿Los formales, los no formales?

¿Cómo otorgar a la animación sociocultural y la recreación un valor en sí mismo para que no se constituya en algo accesorio o decorativo? ¿Qué otros espacios dentro de la educación formal pueden verse afectados por la animación sociocultural sin que esta lo haga en función de “lo formal” sino como un valor en sí mismo?

⁴⁴ Gravano, Ariel, (2003) “Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana”, Espacio editorial, Buenos Aires, Argentina Pag 259.

Estas han sido algunas de las interrogantes que se han despertado durante este tiempo de pensar y pensarnos. Han sido el motor para el hacer y para el seguir haciendo, porque no hemos (por fortuna), encontrado respuestas acabadas, sino nuevos caminos que van orientando nuestra búsqueda.

Sin duda que esta sistematización ha sido “El” camino para dicha búsqueda e intentamos compartir con quienes viven en las andanzas del quehacer con niños, niñas, adolescentes, familias, comunidad, el disfrute que ello significa, pero también las necesidades e interrogantes que han animado y desanimado, movido pero también paralizado, pero, y sobretodo querer, creer y crecer en un hacer común.

“...La implicación personal desde la que cada uno vive su propio recorrido, haciendo de ello un experiencia, esto es algo que no sólo acontece, sino que te deja huella”⁴⁵

*“A Agustina le gusta poder reunirse con gurises más chicos para poder jugar a Apex. Hacen actividades, sí, hacen búsquedas del tesoro, se van de paseo por el fondo de casa, hacen investigaciones raras, se trepan a los árboles cuando yo no los veo, esas cosas así que son Apex. Y cuando vos le preguntas ¿qué estás haciendo? Dice “estoy jugando a Apex, estoy jugando a Apex, **estoy jugando a Apex**” (madre de niña)*

“Tal vez se trate de abandonar de una vez por todas la pretensión de que los niños son nuestros. La pretensión de que el tiempo de los niños es el que nosotros creemos que es, o el que nosotros les damos, o el camino hacia nuestro tiempo. O la pretensión de que el mundo de los niños es el que nosotros sabemos que es, o el que nosotros les damos, o el camino hacia nuestro mundo. O la pretensión de que la vida de los niños es la que nosotros queremos que sea, o la que nosotros les damos, o el camino hacia nuestra vida. O la pretensión de que el pensamiento de los niños es el que nosotros pensamos que es, o el que nosotros les damos, o el principio de nuestro pensamiento. O la pretensión de que las palabras de los niños son las que nosotros decimos que son, o las que nosotros les damos, o el camino hacia nuestras palabras.”
J. Larrosa “Pedagogía Profana” 2000

⁴⁵ Contreras Domingo, José. (2007) “Personalizar la relación: Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza” PUBLICADO EN LA REVISTA OGE N°4 – Pág. 1.

Bibliografía

- » ANEP (2009) Programa de Primaria, Uruguay .
- » Augé, M. (1992) “Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad”, Gedisa. España.
- » Carta de Ottawa de noviembre de 1986 dirigida a la consecución del objetivo “Salud para Todos en el año 2.000” en I - Starfield, Bárbara. “Atención Primaria: Equilibrio entre necesidades de Salud, servicios y tecnología”. Masson. 2004
- » Charlot, B. (2008). “La relación con el saber” Ediciones Trilce Montevideo, Uruguay.
- » Contreras D. J. (2007) “Personalizar la relación: Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza” publicado en la revista OGE N°4 –
- » Convención sobre los derechos del niño de las Naciones Unidas (1989). Art. N° 31 apartado 1 y 2.
- » Dornell, T. (2005). “Redes sociales y participación social” Montevideo, Uruguay
- » Durston, J. (1999): “Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana” Viña del Mar: CIDPA
- » Fermoso, P. (1985) “Teoría de la educación. Una interpretación antropológica” Ediciones CEAC, S.A., Barcelona
- » Freire, P. (1993) “Cartas a quien pretende enseñar”.
- » Freire, P. (1994) “Nuevas perspectivas críticas en educación” Paidós Educador. Barcelona. España.
- » Garaigordobil, M. (2010) Entrevista realizada por el Proyecto “Crecemos en el Cerro”
- » García M, J. (2003) “Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social” Gedisa. Barcelona
- » Gravano A. (2003) “Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana”, Espacio editorial, Buenos Aires, Argentina.
- » Jara, O. (1998) Sistematización de Experiencias (memoria de taller). Multiversidad Franciscana, Montevideo
- » Jean-Luc N. (2007) “La comunidad enfrentada” Ed. La cebra.
- » Kamii, C., De Vries, R. (1985). “Juegos colectivos en la primera enseñanza” Aprendizaje Visor, Madrid, España.
- » Kant, E. (2008). « Reflexions sur l` éducation» Vrin. Paris. En Suárez, Nelly del Carmen (1998) “Educación. Condición de humanización”. Editorial Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- » Larrosa, J. (2002) “¿Para que sirven los extranjeros?” Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79. Brasil.
- » Larrosa, J. (2003) “Entre las lenguas”, Ed. Laertes. Barcelona, España
- » Machado, L. (1995) Memoria del Seminario Internacional por el derecho del niño a jugar, Buenos Aires Argentina
- » Meirieu, P. (1998) “Frankenstein educador” Laertes SA. Barcelona, España.
- » Montero, M. y otros. (1995). “Participación, ámbitos, retos y perspectivas”. Ediciones Cesar, Caracas, Venezuela.
- » Núñez, V. (1999) “Cartas para navegar en el nuevo milenio” Ed. Santillana. Buenos Aires.
- » Nuñez, V. “Pedagogía Social Especializada” Ed. Ariel.
- » Rebellato, J. L. (1996) “Desde el olvido a la construcción de una ética de la dignidad” en Historia, violencia y subjetividad, III Jornadas de Psicología Universitaria. Montevideo, Multiplicidades
- » Rebellato, J. L. “Horizontes éticos en la práctica social del educador” <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/rebellato%20horizontes.pdf> consultado 2009.11.08

- » Savater, F. (2003): "El valor de educar" Editorial Ariel, (17ª ed.) Barcelona España.
- » Scholz, W. D. (1993): "Nuevas perspectivas en el Tercer Estado de la vida: las personas de edad en la universidad".
- » Trilla, J. (1993). "Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa" Herder, Barcelona España.



**PRAXIS DE INCUBACIÓN ENTRE SUJETOS
COLECTIVOS: EL CASO DE URUVEN**

UNIÓN
DE
OBREROS
CURTIDORES



PRAXIS DE INCUBACIÓN ENTRE SUJETOS COLECTIVOS: EL CASO DE URUVEN

Lucía Abbadie¹, Damian Bentos², Victoria Evia³, Martina Otero⁴, Anabel Rieiro⁵, Laura Rumia⁶

“Ser cultural o ser consciente es la forma radical de ser de los humanos, en cuanto seres que, rehaciendo el mundo que no hicieron, hacen su mundo, y en este hacer y rehacer se rehacen a sí mismos.”

Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

El presente artículo intenta sintetizar algunas líneas de análisis que vienen construyéndose desde el proceso de sistematización que el equipo se encuentra aún desarrollando.

La experiencia específica a sistematizar se basa en los primeros tres años de la incubación, aún en curso, entre docentes universitarios integrantes del programa de incubadora de emprendimientos económico-productivos de origen popular (INCOOP), perteneciente a la Unidad de Estudios Cooperativos (UEC) dentro del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), y trabajadores de la cooperativa Uruguay-Venezuela (URUVEN), emblemática curtiembre que luego de más de una década de ocupación productiva, se encuentra en proceso de recuperación por sus trabajadores tras haber recibido un préstamo de 800.000 dólares del gobierno venezolano.

Se entiende por incubación un proceso de interacción universitaria con el medio, donde equipos interdisciplinarios de universitarios, junto a trabajadores que gestionan colectivamente un proyecto productivo, acuerdan compartir un proceso con objetivos comunes tendientes a construir las condiciones de viabilidad socio-económica del emprendimiento.

Las técnicas hasta el momento utilizadas en el proceso de sistematización fueron: revisión bibliográfica de documentos de trabajo de la INCOOP, entrevistas individualizadas a los integrantes de los dos grupos involucrados (se realizaron diez entrevistas en cada grupo) y un taller de discusión intermedia con integrantes de la incubadora. Se piensa que de esta primera etapa se logrará sintetizar los hitos fundamentales de la experiencia y algunos nudos problemáticos, que se profundizarán en una segunda etapa del proceso de sistematización.

¹ Licenciada en Antropología Social. Integrante de la UEC, SCEAM.

² Estudiante avanzado Antropología Social. Integrante de la UEC, SCEAM.

³ Licenciada en Antropología Social. Integrante de la UEC, SCEAM.

⁴ Estudiante avanzada de Trabajo Social. Integrante de la UEC, SCEAM. Docente G1 SCEAM, UDELAR.

⁵ Maestrada en Sociología. Integrante INCOOP, UEC, SCEAM. Docente G3 Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR.

⁶ Estudiante avanzada de Psicología. Integrante de la UEC, SCEAM. Docente G1 PIM, UDELAR.

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DESARROLLADO

En el presente apartado buscamos analizar y reflexionar acerca del proceso de sistematización desarrollado por este equipo de trabajo, discutiendo con los aportes teórico-metodológicos de referentes latinoamericanos en sistematización de experiencias.

Entendemos que la conceptualización acerca de sistematización es algo que este grupo fue construyendo en la marcha, esto es, en simultáneo con el desarrollo del proyecto fueron surgiendo interrogantes metodológicas acerca de lo que implica sistematizar. Por lo que significó una experiencia formativa en esta área.

A nivel teórico nos posicionamos desde el pensamiento crítico latinoamericano al respecto, entendiendo la sistematización como: *“una producción de saber y conocimiento desde las prácticas, teniendo en cuenta el saber de los actores”* (Mejía, 2008: 2). Considerando como elementos centrales en dicho proceso, un saber que se pone en juego a partir de una práctica, y que es construido colectivamente.

¿Para qué sistematizar?

Mejía (2008) plantea que lo primero a definir a la hora de iniciar un proceso de sistematización es el “para qué”, es decir, reflexionar acerca de la intencionalidad que se tiene, así como asumir un posicionamiento ético-político ante la propia práctica. Preguntas como el objeto, la metodología y el lugar que ocupan los actores, son posteriores, y guardan correspondencia con esta primera opción.

“En un proceso de sistematización, la primer pregunta que debe de formularse es: ¿para qué sistematizar? La segunda pregunta que se responde es: ¿qué vamos a sistematizar? y también ¿cuál es el lugar del actor de práctica?” (Mejía, 2008: 4)

En el caso de este proceso la motivación inicial estuvo dada en la INCOOP y fue retomada por este equipo de trabajo, formulando un proyecto de sistematización que se oriente a aportar una mirada crítica y reflexiva acerca del proceso de trabajo de la INCOOP junto a URUVEN.

Los objetivos que inicialmente se plantearon con la sistematización son:

- Aproximarnos a la sistematización de experiencias como instrumento metodológico para la comprensión y reflexión acerca de las prácticas.
- Sistematizar la experiencia de incubación de la curtiembre cooperativa URUVEN junto al programa INCOOP, de forma de aportar insumos para el trabajo actual con el emprendimiento.

Y como objetivos que se desprenden de los anteriores:

- Reflexionar sobre las metodologías de intervención de la INCOOP en el marco de un proceso de extensión universitaria junto a la cooperativa URUVEN.
- Generar una aproximación a los principales aprendizajes generados y algunos de los sentidos y significados atribuidos colectivamente a la experiencia de incubación.

¿Quiénes sistematizamos?

El equipo sistematizador se compuso por seis integrantes, de los cuales uno de ellos integra la INCOOP y el equipo responsable de la incubación con URUVEN, mientras que el resto no integra formalmente la INCOOP pero ha estado en estrecho vínculo con este programa, en instancias de formación y trabajo con URUVEN, asociados al proceso de incubación. Otra de sus características es su carácter universitario e interdisciplinario, no participando ningún cooperativista, si bien fueron consultados sobre el desarrollo del proyecto.

Las características heterogéneas de este grupo son también objeto de reflexión sobre el propio proceso de sistematización, en clave metodológica. Esta doble implicancia, de ser actor externo-interno, permitió reflexionar acerca del lugar de los distintos actores en el proceso de sistematización.

Aquí es interesante señalar una diferencia respecto a los autores de referencia utilizados, para quienes, es central el involucramiento pleno de todos los actores directos del proceso de sistematización. La participación y desarrollo de la sistematización por parte de los propios actores se fundamenta en que implica un proceso que convierte en productores de saber a los sujetos de la acción. La acción de sistematizar, como reflexión acerca de la propia práctica, permite trascender el sentido común la práctica, produciendo un saber que surge de los saberes locales y coloca a sus protagonistas en un lugar de intelectuales, en un sentido gramsciano.

En este caso, se valoró que el doble rol del equipo sistematizador permitía una cercanía suficiente con la INCOOP para recuperar un interés en sistematizar su experiencia de trabajo, así como también contaba con una distancia que podía permitir una mirada nueva acerca del proceso. Considerando que la incubación se mantiene hasta al día de hoy, un actor cercano pero no interno, podía colaborar en este proceso de reflexión sobre el propio quehacer. Para ello se buscó un diálogo con los actores directos del proceso, si bien no dejó de provocar la reflexión sobre este punto, por los niveles de participación alcanzados.

La construcción como “objeto de análisis”, se delata en la naturaleza del propio grupo sistematizador, así como también por la metodología y las técnicas desarrolladas durante el proceso. Aquí diferenciamos a su vez, lo que son los colectivos de la INCOOP, con quien se trabajó en más estrecha coordinación, y el de los trabajadores de URUVEN.

Plantea Jara para reflexionar sobre este punto: *“De ahí la riqueza de la sistematización hecha por nosotros mismos sobre nuestra propia práctica, porque tenemos todos los elementos con la que nos hemos comprometido en dicha práctica, y lo que necesitamos es un proceso riguroso y claro que nos permita, sin desvalorizar lo subjetivo, objetivar lo vivido para críticamente poderlo transformar y mejorar en el futuro”.* (Jara, s.d: 4)

En total acuerdo con la importancia de objetivar las prácticas, se mantiene que el carácter dialógico entre práctica-teoría podría ir desarrollándose en futuros procesos a partir de esta primera sistematización-externa, que construye como “objeto” de estudio a los sujetos a los que se propone analizar, en esta tensión entre lo externo y lo interno.

Sin embargo, dicha construcción se defiende al pensarse como posible y rigurosa herramienta para que los sujetos analizados puedan objetivar sus prácticas reflexionando críticamente a partir de este proceso, que actúe como disparador de una reflexión más amplia.

Otra dimensión implicada en la reflexión acerca del lugar de los actores en el proceso es la dimensión política. Esta es fundamental, ya que en la sistematización la producción de conocimiento se articula con una perspectiva transformadora; hay un conocimiento que surge de la práctica, expresión de un quehacer cotidiano, y que vuelve a ella, transformándola.

La reflexión de la práctica es entonces reorientadora de esta y es en este sentido que este equipo piensa la sistematización como generadora de insumos para los colectivos, que permitan comprender el proceso junto a URUVEN y también aportar a la reflexión metodológica de la INCOOP como programa de extensión universitaria.

Mejía plantea que *“Atrás del dispositivo metodológico emerge el dispositivo social mayor que se quiere enfrentar y que debe tener respuesta de empoderamiento de los grupos que realizan la sistematización a través de las viejas herramientas convertidas en dispositivos de poder-saber que enfrentan el régimen de verdad del dispositivo mayor social.”* (Mejía, 2008: 12). Es decir que la sistematización habilita un proceso de empoderamiento, de los sujetos involucrados en ella, resignificando su lugar en la práctica, ya no desde el hacer sino desde la reflexión metodológica y un posicionamiento político. A su vez permite visualizar aspectos institucionales y sociales que se ponen en juego en las prácticas y que expresan los desafíos de la construcción de saber entre la Universidad y distintos actores sociales.

¿Qué sistematizar?

Otra dimensión importante a la hora de presentar el proceso de sistematización es el objeto del mismo. Es importante señalar que este proceso no es tomado como una reconstrucción lineal ni objetiva, sino como un proceso también en tensión, que a medida que va delimitándose, introduce nuevas problemáticas y construye significados hasta ahora inéditos.

Previamente a esto se vio necesario presentar la postura que se adoptó como equipo sistematizador, ya que de lo contrario está el riesgo de presentar la sistematización como proceso neutral, donde se ponen en juego técnicas que organizan y describen una situación objetiva. Desde nuestra perspectiva, el punto de vista también crea al objeto, parafraseando a Bourdieu (2005).

Nuestro objeto de sistematización se define en términos generales como el proceso de incubación de la Cooperativa Curtiembre URUVEN y el Programa Incubadora de Emprendimientos Asociativos Populares entre los años 2007 a 2009, a partir de dos ejes priorizados.

El primero de ellos es “Metodologías de intervención en el proceso de incubación” y el segundo de ellos: “Aprendizajes y sentidos construidos a partir de la experiencia de incubación”.

La delimitación fue simultánea con el aprendizaje sobre sistematización; inicialmente la pretensión era más abarcativa y refería a la totalidad del proceso de incubación. Luego nos vimos en la necesidad de definir ejes que recortaran el campo, ejes que buscan actuar como organizadores de la información producida sobre este proceso, si bien resultaron amplios y dejan sin abordar dimensiones de este proceso por momentos.

Algunas de las preguntas formuladas inicialmente dentro del eje de metodologías fueron: ¿Cuáles son las trayectorias de los integrantes en la INCOOP?, y ¿cómo se vincula con las opciones metodológicas desarrolladas como colectivo?; ¿cuáles fueron los hitos y acontecimientos que diagramaron las líneas de fuerza de la intervención en URUVEN?; ¿cuáles fueron las principales decisiones que marcan el relacionamiento entre ambos colectivos? ¿Qué lugar ocupan los vínculos en la construcción de viabilidad en un emprendimiento cooperativo?, ¿cómo se desarrollan los acuerdos entre el equipo de incubación y los trabajadores de URUVEN? ¿qué reflexiones surgen acerca del vínculo de la Universidad con organizaciones del campo social?, ¿qué lo diferencia del relacionamiento con otros actores institucionales?.

En cuanto al eje de los aprendizajes y sentidos, se buscó reflexionar sobre aspectos subjetivos que se produjeron a partir del proceso de incubación como experiencia colectiva de trabajo. En este entendido algunas de las preguntas planteadas fueron: ¿cuáles son los sentidos asignados a la experiencia de incubación por parte de los trabajadores de URUVEN y de la INCOOP?, ¿cuáles son los cambios y los aprendizajes generados en ambos equipos?, ¿puede pensarse como un proceso de construcción de nuevos significados, como la autonomía y la autogestión? ¿cómo se conecta con la visión actual del grupo y el proyecto a futuro?

¿Cómo se sistematiza?

Para comprender estos sentidos el grupo se planteó necesario la construcción de categorías que emergieran del diálogo con la INCOOP y URUVEN, retomando de los autores trabajados la necesidad de *“construir categorías desde las líneas de fuga que*

sean capaces de enunciar los sentidos, procesos, realizaciones, empoderamientos, crecimientos, conflictos de los participantes” (Mejía, 2008:10).

Como metodología general se realizaron diez entrevistas en profundidad a trabajadores de URUVEN y diez entrevistas a la INCOOP, incluyendo a la totalidad del equipo de incubación de URUVEN. También se utilizaron documentos y artículos producidos por la INCOOP sobre el proceso, así como los acuerdos de incubación generados en estos años y acordados con el emprendimientos en distintas instancias. Se buscó triangular la información, considerando lo producido en distintas etapas del proceso con entrevistas que permitieran un ejercicio de memoria y resignificación de lo vivido.

Dentro de la estrategia metodológica estuvo también la realización de talleres intermedios, donde discutir con ambos colectivos lo que iba emergiendo del proceso. Por motivos de tiempos hasta el momento se realizó un taller con la INCOOP, quedando pendiente realizar uno con URUVEN.

En este proceso, otra de las tensiones (que se presentó) tiene que ver con la historización y reconstrucción que supone la sistematización. En este sentido es interesante lo que plantea Mejía (2008) al diferenciarlo de otras prácticas de investigación. No se trata de un proceso objetivo de reconstrucción de una historia o descripción de lo hecho. Tampoco se trata de encontrar los elementos comunes, a riesgo de generar un efecto de “verdad” sobre lo acontecido. Sino que la sistematización, como reconstrucción y también producción novedosa de sentidos sobre un proceso, implica siempre una polifonía, donde el lugar de las diferentes voces es lo que permite comprender la riqueza de la experiencia.

Sin embargo, fue necesario en esta experiencia un primer ordenamiento del proceso de incubación, identificando cuáles son los momentos que los distintos colectivos señalan como claves, expresión de síntesis y de reconfiguración del proceso. En esta línea se planteó organizar la experiencia de la incubación en términos de hitos.

Esto constituyó una opción metodológica, de intentar acercarnos a la lógica interna del proceso a partir de acontecimientos que fueran señalados por los propios actores en el proceso de incubación, emergiendo de las entrevistas realizadas. Y desde donde posteriormente se construyeron las categorías de análisis.

Los hitos refieren a momentos, hechos, lugares, decisiones, que marcaron un punto de quiebre en el proceso de incubación y dan cuenta de un movimiento permanente, en términos de aprendizaje y conflicto, de síntesis y reconfiguración. Se definieron como momentos cargados de sentido por los propios sujetos de la incubación.

El producto de dicho ordenamiento es la siguiente línea temporal:



A partir de este ordenamiento es que se comenzó a analizar, intentando trascender la dimensión descriptiva e ir construyendo significados y analizando lo vivido a partir de la narración de la experiencia. Acerca de esto creemos importante señalar lo planteado por Jara:

“La historicidad de la interpretación, en definitiva, supone entender la lógica de la experiencia particular, entrando en lo más profundo del proceso de ella misma, para descubrir los hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y al que contribuye desde su originalidad” (Jara, s.d: 6).

Desde esta perspectiva el equipo de trabajo intentó acercarse a la dinámica interna de la incubación, a partir de estos elementos comunes que emergieron, ya sea por la dinámica interna del grupo o por acontecimientos coyunturales, que incidieron en la incubación planteando ajustes y reconfiguraciones a la estrategia de trabajo con URUVEN. Asimismo, cabe señalar que las diferencias respecto a estos hitos fueron también importantes para comprender este proceso, y el taller con la INCOOP permitió un espacio colectivo donde componer una mirada desde la complejidad de la incubación y la heterogeneidad característica de estos procesos.

La discusión y reflexión colectiva acerca de los hitos permitió objetivar momentos importantes de la incubación y abordar aspectos transversales al proceso que se retoman en los dos ejes trabajados.

“(...) lo clave de la sistematización, que es el interrogar a la experiencia para entender por qué pasó lo que pasó. No sólo ver las etapas de lo que aconteció en la experiencia, sino, fundamentalmente, entender por qué se pudo pasar de una etapa a la otra y qué es lo que explica las continuidades y las discontinuidades, para poder aprender de lo sucedido” (Jara, s.d: 5)

Sistematizar, ¿para transformar?

Como tensión hacia delante, queda la interrogante de cuáles son los efectos que provoca este proceso de sistematización. Creemos que eso aún no podemos saberlo, si bien entendemos que la posibilidad de enunciación colectiva sobre una experiencia vivida habilita procesos de reflexividad. La sistematización implicó un proceso de objetivación, que busca también ser subjetivante, es decir, habilitar la emergencia de nuevos significados que enriquezcan la experiencia actual y sus perspectivas a futuro.

Para que esto pueda volver a la práctica y transforme la realidad entendemos fundamental el lugar de los colectivos en la problematización del proceso realizado con esta sistematización.

“Entendida así, la sistematización como interpretación crítica sólo puede ser completa, si deviene en práctica transformadora. Por eso, la sistematización de experiencias debe cerrar siempre cada ciclo de su espiral, con un retorno a la práctica, enriquecido con los elementos teóricos. Por eso para nosotros el proceso de la sistematización es —en sí mismo— un proceso de educación popular.” (Jara,s.d: 6)

REFLEXIONES SOBRE LAS METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN EN EL PROCESO DE INCUBACIÓN DE URUVEN (2006-2009)

Origen de la incubación. Acuerdos de trabajo y temporalidades.

La INCOOP se define a sí misma como un programa de integración universitaria, sostenida por el concepto de extensión universitaria (Matonte 2007). Se trata de un equipo de carácter interdisciplinario; formado por estudiantes, egresados y jóvenes docentes de diferentes áreas del ámbito universitario. Se desarrolla dentro de la Unidad de Estudios Cooperativos (UEC), que funciona en la órbita del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) de la Universidad de la República.

Su objetivo último es el de la construcción de viabilidad en los emprendimientos en los que interviene. Para ello han implementado una serie de estrategias metodológicas, algunas planificadas antes de la puesta en el Plan de Trabajo de la INCOOP y otras desarrolladas a partir de la propia práctica con los emprendimientos. Este apartado se propone reflexionar sobre las metodologías de intervención de la INCOOP con el emprendimiento URUVEN en el marco de un proceso de extensión universitaria.

Durante el año 2002, comenzaron a surgir los primeros movimientos relacionados con la idea de armar una incubadora de proyectos cooperativos, en base a la vinculación con un proyecto brasileiro similar, a partir de intercambios realizados en la ciudad de Pelotas y que tienen como impulsores un fuerte componente estudiantil. La crisis socio económica por la que pasaba la sociedad uruguaya actúa como marco de oportunidades políticas, donde se intenta potenciar desde la Universidad las emergentes iniciativas de la sociedad civil.

“el supuesto base en aquellos momentos, inicios del 2002 auges de emprendimientos, iniciativas de distintos barrios, inquietud de formular recuperación de empresas... un poco está inspirado en que iba a haber una demanda interesante, fuerte, amplía al programa” (Integrante INCOOP)

Se percibe la necesidad de institucionalizar la incubadora, con objetivos de encuadrar y dar reconocimiento a la extensión universitaria, con el interés de generar un presupuesto para tener viabilidad económica de largo plazo y asegurar la continuidad de la práctica.

En el año 2004 se inició la elaboración de un proyecto sobre la incubadora y en el 2005 se puso a consideración de la UEC. Se aprobó y se generó en 2006 el documento piloto y se estipuló un llamado a cargos docentes durante el pro rectorado de Humberto Tommasino en la SCEAM. Confluían militantes de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) y estudiantes vinculados periféricamente a actividades de extensión en sus respectivos servicios y a la Unidad de Estudios Cooperativos. Algunos se vincularon a través del llamado y otros se fueron incorporando con el transcurso del tiempo.

URUVEN es una curtiembre que luego de trece años de ‘ocupación productiva’ está en camino a la recuperación por parte de sus trabajadores. Instalada en uno de los barrios obreros más emblemáticos de Montevideo, Nuevo París, proviene de la ex curtiembre Midober’s, que operó entre los años sesenta y 1997. Con un máximo de producción en los ochenta, llegó a conformarse en fuente de empleo para 700 trabajadores.

En 2005, el gobierno de Venezuela otorgó un préstamo de 800.000 mil dólares a URUVEN, el cual recién fué liberado en diciembre de 2009. En el año 2005, a raíz del préstamo, parte del colectivo conformado en torno a la ocupación de la fábrica en 1997, viajó a Venezuela con una delegación de empresas recuperadas.

La INCOOP entre sus objetivos generales se plantea: “Contribuir a la consolidación y desarrollo de emprendimientos populares asociativos, democráticos, autogestionarios y solidarios generando y difundiendo conocimiento y tecnología necesaria y pertinente a ellos, creando así, espacios de encuentro y aprendizaje conjunto entre la Universidad y los participantes” (Matonte 2007). La metodología de intervención que desarrolla la incubadora está íntimamente ligada a estos objetivos y su posibilidad de abordarlos.

Se propuso trabajar en base a un ‘contrato de incubación’, al cual se llegaría luego de cuatro momentos: 1) ‘surgen’ los emprendimientos, 2) se encuentran los incubadores con los posibles incubados y les presentan su propuesta de trabajo 3) espera de la respuesta de los posibles incubados, 4) diagnóstico participativo y construcción conjunta de hoja de ruta de la incubación. (Matonte 2007).

Cuando se comienza en 2006 con el trabajo, se decide “elegir” proyectos en conjunto con la Federación de Cooperativas de Producción del Uruguay (FCPU) y con la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM). Entre las posibles empresas, había tres recuperadas: URUVEN, Molino Santa Rosa y La Serrana. La elección de URUVEN estuvo ligada a sus condiciones de trabajo.

“[...] (URUVEN) era el único que había optado por una vía de autogestión efectiva de los propios trabajadores. Optaron por una vía propia que nos pareció a nosotros dentro de los postulados de la incubadora que era la que queríamos nosotros apostar, no? Ese fue un poco el origen de URUVEN, que también fue el primer emprendimiento de la incubadora...” (Integrante INCOOP)

Se conformó en cooperativa en 2006, dejando de ser sociedad anónima, lo cual implica un cambio en la forma de trabajo.

“URUVEN, recién se había conformado como cooperativa, eran... ideales. Y nosotros estábamos desesperados por trabajar. Después de tanta preparación teórica estábamos como desesperados por hacer algo.” (Integrante INCOOP)

Se realizó entonces una asamblea conjunta donde se presentó la propuesta de la INCOOP a todos los trabajadores. Hubo tensión entre las visiones de ambos colectivos. Un trabajador los acusó de ‘payasos’, y ante esta situación la INCOOP se demarcó de otros actores universitarios con los que la cooperativa había tenido malas experiencias, y planteándose la importancia de generar condiciones de mutuo respeto para el trabajo.

“fue una particularidad muy importante, donde la asamblea acepta, después de una discusión franca, y algunas discusiones fraternas, la vinculación de los compañeros de la Universidad.” (Integrante URUVEN)

Los cooperativistas recibieron una dificultad respecto a este vínculo. El proceso autogestionario había generado ciertas resistencias a ayudas del exterior, quizás también un poco de desconfianza con el entorno universitario.

“Una vez formada la cooperativa, iniciamos los contactos formales con la propia Federación de Cooperativas. Ahí surge la posibilidad de vincularnos con la Universidad y... para serte franco, [...] este, no fue un paso fácil que dar, ¿verdad? Digo por qué teníamos un proceso que veníamos casi diez años como que éramos lo que nos sosteníamos, nos teníamos uno a otro, acompañados permanentemente, nosotros estábamos vinculados a la Unión de Obreros Curtidores, a la vez con nuestra central, permanentemente. Entonces no era fácil explicarle a los compañeros, en especial a algunos compañeros, lo que representaban los compañeros estudiantes; teníamos algunos resquemores con los compañeros, ¿verdad?” (Integrante URUVEN).

“Me acuerdo que le decía eh, se nos da eso de obreros y estudiantes unidos y adelante, siempre se decía ahí” (Integrante URUVEN)

La dimensión temporal es condición necesaria de este ‘contrato’ de incubación. El tiempo de las negociaciones, de los encuentros y también de las esperas signará toda la intervención. Esta opción es concebida por los incubadores como algo que

los diferencia de la asistencia técnica tradicional, “*si queda el interés que nos llamen*” (integrante INCOOP)

“esperar los tiempos naturales al propio relacionamiento, como para que ellos sintieran la demanda como propia, no que sientan que llega alguien y prácticamente los obliga a trabajar con ellos” (Integrante INCOOP)

Luego de unos meses de espera URUVEN llamó a la INCOOP. Comenzaron la “pre incubación”, trabajando en comisiones integradas por trabajadores de URUVEN y de INCOOP en el diagnóstico participativo en las áreas social, jurídica, económica y productiva. El resultado de dicho trabajo en subgrupos se expuso y discutió en asamblea. De allí, se acuerdan las líneas a abordar durante la incubación. Se llegó al primer ‘contrato de incubación’, “parte de un acuerdo entre todos los emprendedores y todos los integrantes de la INCOOP y es producto de espacios de negociación entre los colectivos procurando plasmar tanto derechos como obligaciones por parte de ambos.” (Matonte 2007).

Inicialmente se preveía una intervención de dos años, como forma de poner un tiempo máximo y no generar dependencia. En 2007 se acordó que “lo que definiría el inicio de una segunda etapa de trabajo del equipo universitario con la cooperativa sería la aprobación por parte de la cooperativa del proyecto planteado por la OPP” (INCOOP 2007), a través del cual viabilizaría el préstamo de Venezuela. El proyecto de inversión, elaborado finalmente entre la INCOOP y los trabajadores se aprobaría recién en 2009 y se anunció la viabilización de los fondos a fines del mismo año.

Se cuestionan los tiempos ‘ideales’ previstos para la incubación. Esta variación de los escenarios posibles genera mucha incertidumbre tanto a los incubados como a los incubadores respecto de la viabilidad del proyecto.

“(...) pero vivíamos cambiando de perspectiva, al principio, porque nada, porque siempre había algo nuevo, siempre cambiaban las reglas del juego, cuando iba a llegar la plata o cuánto era la plata, o si era ahí o era en otro lugar donde se iba a desarrollar el emprendimiento, entonces todo el tiempo estaba cambiando eso, desgastando.” (Integrante INCOOP)

Al momento de la realización del taller con la INCOOP en el marco del presente proyecto, se constató un debate a la interna del grupo sobre el momento en que se halla la incubación del emprendimiento.

Si bien al inicio de la incubación el tiempo estimado de la intervención era de dos años, estos tiempos fueron reviviéndose ante la demora en la concreción del préstamo. Existen en la INCOOP visiones encontradas del momento actual del proceso de incubación de URUVEN.

“...cuatro años ya y no vemos en el horizonte cercano la desincubación...” (Taller con INCOOP)

“...es preocupante para adelante de cómo nos paramos con el emprendimiento, porque ni ahí de ser protectores ni de estar pa’ toda la vida. Ta, han habido impedimentos de fondo, esto, lo otro, pero después de cuatro años de incubación, más allá de los lazos afectivos, tiene que haber un corte...” (Taller con INCOOP)

“...hay cosas que son impredecibles. Nosotros contábamos con una temporalidad donde el préstamo se aprobaba ese año...” (Taller con INCOOP)

Se generan año a año, durante el transcurso de la intervención, documentos donde se explicitan los objetivos de trabajo para el año y las actividades previstas, la experiencia compartida hace que los acuerdos trasciendan el plano ‘escrito – contractual’ y se pongan en juego valores como la confianza.

Algunas prácticas irregulares llevadas adelante por trabajadores de URUVEN, que eran habituales antes de la incubación, fueron identificadas como inapropiadas por los incubadores. Ante el contexto de precarización, algunos cooperativistas y universitarios las legitimaron mientras que otros se opusieron radicalmente. Un acontecimiento identificado como conflictivo ocurrió a espaldas de los universitarios y fue vivido como una ruptura de la confianza establecida.

“... ahí lo importante es lo de la confianza. Lo sentimos como que nos habían mentado a nosotros...” (Integrante INCOOP)

Las prácticas del trabajo son muy distintas entre un colectivo y otro y también su percepción sobre la temporalidad. Los incubadores tienen una formación universitaria que los lleva a pensar con cierta planificación el trabajo. Los cooperativistas, basaron su trabajo en la inmediatez, buscando cumplir los contratos de trabajo que iban surgiendo durante la ocupación para satisfacer las necesidades imperantes, lo cual fue ocasionando un desgaste en la fábrica.

“...después de haber procesado la información con ellos se ve cómo claramente a través de los números comparando año con año cómo se van descapitalizando, el emprendimiento, van perdiendo capital en lo que tenían en maquinaria [...] ellos se la empezaron a comer la fábrica. Empezaron cada vez pa atrás pa atrás y bueno, hasta el día de hoy que han quedado sin nada...” (Integrante INCOOP)

“El sistema nuestro era “hay cuero en la escurridora”. Ahh, termino la escurridora y no hago más nada. Esa era la política que teníamos mal, y sin embargo, no todos. También hubimos que siempre andaban, pero la gran mayoría si le podían sacar el culo a la jeringa se lo sacaban” (Integrante URUVEN)

Organización del trabajo y técnicas de intervención

A partir de que se puso en marcha el primer acuerdo de incubación cambió la estrategia de trabajo de la incubadora. El equipo, si bien mantiene reuniones de coordi-

nación, especializa su trabajo por área. Además algunos docentes dejan de intervenir en URUVEN, ya que se sumaron nuevos emprendimientos al Programa Incubadora.

Cada área desarrolló tareas específicas para alcanzar los objetivos previstos, pero más allá de esta especificidad se pueden identificar técnicas o estrategias de intervención y tensiones en el trabajo comunes a distintas áreas. Algunas luego fueron replicadas en intervenciones con otros emprendimientos.

Hubo que adaptar las herramientas de trabajo a la realidad concreta del emprendimiento. En el área administrativa, por ejemplo, se empezó desde ‘perderle el miedo a la computadora’. También se discutió sobre cómo adaptar las formas de presentar la información. Se había logrado procesar la información para hacer un balance de los años 2006-2007 y se la quería presentar en asamblea.

En el área social se hizo una historización del proceso de URUVEN, desde los inicios de la ‘ocupación productiva’ hasta el momento de la incubación, integrando a estudiantes en el proceso. El grupo que llevó a cabo esta sistematización (y que inicialmente se vinculó a URUVEN en su mayoría como estudiantes) realizó aportes en esa línea, trabajando junto a cooperativistas y universitarios.

“hay [...] un trabajo hecho por la gente de la Universidad, aparte todo con con fechas y todo escrito, cuando arrancamos, cómo fuimos etapa por etapa” (Integrante URUVEN)

Desde la incubadora se percibió la necesidad de sentar bases cooperativas fuertes; el pasaje hacia una organización cooperativa implicaba nuevas formas de organización hacia la interna.

“el primer mojón fue reconstruir el tejido social, el funcionamiento orgánico de la cooperativa que de hecho no tenían, ellos venían de una cultura de asamblea en los términos de ocupación productiva (...) pero que no tenía un correlato en la organización del trabajo” (Integrante INCOOP)

Se construyeron herramientas innovadoras para la gestión colectiva. Se propuso una metodología para organizar el trabajo en la planta, denominado ‘espacio de coordinadores’. Fue pensado para cuando aún trabajaban con el salado y descarte, a comienzos de la incubación. Se elegía un coordinador por grupo que era rotatorio y coordinaba con la directiva de la cooperativa. Esta metodología se continuó porque devino en un espacio de mayor participación de los cooperativistas, llegando a constituirse la “directiva ampliada” con los directivos y coordinadores. Este espacio fue apoyado desde el área social así como las asambleas.

“El primer foco estuvo puesto en pensar que esto es una cooperativa que debe tener su conducción colectiva, la eligieron, tiene que funcionar... Y fue lo que dio lugar a los coordinadores... yo creo que ese fue el primer mojón de la intervención. Empezamos a plantear la idea de trabajar con coordinadores que fueran elegidos, superando la figura del supervisor que estaba instalada” (Integrante INCOOP)

En la línea de contribuir a la organización del trabajo también se buscó romper con una práctica que existía en la cooperativa de ‘sumar gente’ en las épocas de zafra de manera informal. A principios de 2008 se identificó que era necesario una persona que pudiera dedicar horas exclusivamente al procesamiento de información en el área administrativa. Se hizo un llamado ‘formal’ para dicho puesto. La persona ingresaría como cooperativista. Estaba previsto que fuera una persona joven e hijo de algún cooperativista. La comisión evaluadora estaba integrada por dos miembros de la IN-COOP y uno de URUVEN. Finalmente el cargo no se asumió por la falta de trabajo como curtiembre y de recursos económicos.

Durante la elaboración del proyecto de pre inversión se fortaleció el diálogo de saberes entre cooperativistas y universitarios, trabajando en comisiones mixtas (IN-COOP – URUVEN) por área (económica, productiva y social).

“...Estuvo bueno [...] Laborando con ellos o con un grupo de ellos. Este... ‘face to face’, con nada, como tres horas, concentrados en el laburo de ellos...” (Integrante INCOOP)

Otro objetivo de trabajo desde el inicio de la incubación fue el de capacitación de los cooperativistas. Al principio fue resistido, debiendo borrar los cursos del primer plan de trabajo. En 2009 se logró implementar un curso – taller de gestión cooperativa, de tres meses de duración.

“...Fue un curso-taller, muy taller a partir de su proyecto. Con discusiones que eran como para tener a través de las asambleas pero que eran espacios como de constitución de acuerdos. Un momento de intensa intervención en ese formato que no es habitual para la incubadora, en aula. (...)Y alrededor de diez compañeros lo hicieron completo. Eso fue, un, un logro...” (Integrante INCOOP)

Para algunos trabajadores esta instancia de trabajo sigue siendo resistida, pero para otros fue un aporte muy importante de la incubación.

“...Una de las cosas que más me marcó fue cuando el curso que nos dieron allá en el centro (...) Yo con mis 58 años casi, nunca pensé que... podía ser tan provechoso, incluso, lo que nos dieron allá. Yo empecé a ir, por ir, por sumar. Y después me interesó. Fui uno de los que no falté ninguna y me fue interesando... hoy estoy abierto a todos los cursos que pueda haber...” (Integrante URUVEN)

Pero además del objetivo de la capacitación, el curso surgió como estrategia para mantener el colectivo nucleado en un momento en que la incertidumbre era muy grande.

“...El curso estuvo muy bueno. Sirvió mucho y abrió mucha cabeza. Y lo que permitió también, fue seguir pensando el emprendimiento hasta que llegara la plata que fue una agonía. (...) ahí fue siempre buscando alternativas para reunirnos para que ellos se mantenga unidos...” (Integrante INCOOP)

La dimensión espacial cobró importancia en el proceso de incubación. Los espacios de trabajo fueron de los cooperativistas y de la incubadora. URUVEN comenzó la incubación funcionando en la planta ex Midober's. Este lugar, sostén económico productivo, era referencia identitaria para el colectivo, ya que allí habían trabajado y sostenido la ocupación productiva.

Ante la imposibilidad de los universitarios de entender algunas lógicas de los cooperativistas, surgió; de forma intuitiva la idea de “estar allí”.

“...Y como que no nos cerraba por dónde entrarles, un montón de cosas aparecían sueltas, habían problemas en lo social, en la producción [...] Ahí una de las propuestas es, bueno, hay que ir para ahí...” (Integrante INCOOP)

La presencia de los universitarios en el espacio de trabajo de los cooperativistas es valorada muy positivamente por estos últimos.

“...toda la mano que nos dio la Universidad nos sirvió sí, aparte hace ya... (...) empezaron allá, han venido acá...” (Integrante URUVEN)

“... cuando vaciaron las piletas de allá de Midober's, Cecilia como que se puso ahí las botas viste, como para laburar en el tema ...” (Integrante URUVEN)

Si bien todas las áreas trabajaron mucho “allí”, la más recordada es la intervención del área productiva en ‘las piletas’. El trabajo en las ‘piletas’ surgió a raíz de un acuerdo con la IMM de implementar un plan de gestión ambiental de residuos debido a la gran ‘deuda ambiental’ que el emprendimiento tenía en la zona. Este problema se arrastraba desde antes de 2002, pero en 2007 se hizo esencial enfrentarlo. La INCOOP propuso un plan de gestión, que implicaba entre otras tareas, el vaciado de las piletas. Si bien el trabajo directo ‘con las botas en la planta’ fue sólo un mes, algunos lo ven como un periodo sumamente largo.

Hablando de las piletas... “...es como un hito en la historia del equipo, de otras formas de intervención que implican bueno, me voy para la planta. Y estoy, estoy, y laburo. Digamos que se introducen otras formas de pensar la intervención para nosotros. ” (Integrante INCOOP)

Además del trabajo en la planta se promovió que los cooperativistas utilizaran las instalaciones de la Universidad.

“Me acuerdo trabajando mucho acá, que con ellos en general trabajamos allá. El proyecto se hizo siempre acá. Un poco para que ellos se empoderen de que nosotros podíamos trabajar allá y ellos estar acá ...” (Integrante INCOOP)

En 2008 hubo una baja productiva importante. Los trabajadores comenzaron a realizar un servicio de portería en el ex frigorífico Castro obteniendo un salario mínimo. La IMM les había ofrecido las instalaciones para establecer una nueva planta, pensando hacer un polo tecnológico allí. En 2009 son desalojados de Timote, y el Castro comienza a ser el nuevo lugar de referencia. Allí se constata que las instalaciones no son adecuadas para una curtiembre debido a la falta de agua. El contexto de la crisis financiera de 2009 y su impacto sobre el sector del cuero, genera a URUVEN la oportunidad de comprar las instalaciones de una pequeña curtiembre.

El momento del desalojo fue identificado por muchos entrevistados como un ‘hito’ de la incubación. Los trabajadores de la INCOOP, junto a los trabajadores de URUVEN, decidieron conjuntamente realizar una ‘asamblea abierta’ donde conmemorar los años de lucha de los trabajadores. “Desalojados pero enteros, podrán movernos de lugar pero no sacarnos el Cuero” decía la convocatoria.

“...cuando nos desalojaron de la planta de URUVEN, nosotros estábamos recontra bajoneados, porque, en lo emocional, era mucho que dejábamos (...) gracias a la ayuda de los compañeros hicimos un acto ahí en la puerta de la fábrica con los vecinos...” (Integrante URUVEN)

“La unión hace la fuerza”. En ese momento se logró acompañar al colectivo, no sólo desde la Universidad, sino propiciando una instancia con vecinos, trabajadores y representantes de distintas instituciones comprometidas con el colectivo de curtidores.

En las reuniones, se decidió hacer camisetas rojas, con la leyenda impresa “la lucha continúa” y se hizo un mural en el paredón de la fábrica con la misma leyenda.

La participación actual más importante de la incubadora se dio a través de la participación en la asamblea y el asesoramiento técnico, en especial en lo relacionado a los aspectos económicos y contables. Esta participación es vista como importante para el desarrollo de la cooperativa por parte de los trabajadores de URUVEN.

“...Ese ha sido el mayor respaldo que hemos tenido, ¿no? [...] esta gente de la incubadora ha estado, sigue, y punto... Y nos hace cumplir...” (Integrante URUVEN)

“...yo creo que la sal está está puesta en el sentido de que la Universidad y estoy hablando de la Universidad, como tal, como organismo, se la juega con un fierro caliente, que éramos nosotros...” (Integrante URUVEN)

“...Los compañeros de la incubadora vamos y le golpeamos la puerta y están ahí, salen con la manguera a apagar incendios (risas), seguro, son incomparables...” (Integrante URUVEN)

La concreción de vínculos afectivos tiene un impacto importante. Sobre todo en cuanto a la identificación de la problemática del otro y la necesidad, a veces impotencia, que se siente de solucionarla.

“...hay una cuestión afectiva, uno empieza a involucrar los sentimientos en estas cosas y te cuesta [...] Y además hubo compañeros con aportes muy interesantes que a pesar de todas las adversidades [...] consideraban que se tenía que mantener la incubación. Que la Universidad no podía retirarse en esta situación, que retirarse de por sí también genera un cierto problema para el emprendimiento, pero que primó más que nada lo afectivo sobre lo racional...” (Integrante INCOOP)

La intervención relacional

Cuando surge el vínculo entre URUVEN y la INCOOP el emprendimiento tenía ya numerosos vínculos con actores gubernamentales y sociales⁷. Los cooperativistas gestionaron esos vínculos, pero la relación que adopta la INCOOP con ellos fue cambiando durante el proceso de incubación.

En 2007 se acordó que *“(...) el equipo universitario aspira a ser informado de las negociaciones con actores políticos e institucionales en las que la cooperativa ponga sobre la mesa el apoyo como elemento de negociación.”* (Acuerdo de trabajo INCOOP – URUVEN 2007)

“...siempre nos preguntaron. Siempre mantuvimos esa independencia. Eso es bueno para cualquier emprendimiento, que de repente la Universidad quiere acompañar a un emprendimiento, pero... muchas cosas no queríamos. Preferíamos ir nosotros a discutirlo...” (Integrante URUVEN)

Comparando objetivos específicos de los acuerdos de trabajo que hacen al relacionamiento interinstitucional se observa que, en 2007 se plantea el “Apoyo al grupo en el seguimiento de la elaboración del proyecto por parte de OPP” (Acuerdo de trabajo INCOOP – URUVEN 2007); en 2008 se pasa al “Acompañamiento en las gestiones políticas” (Acuerdo de trabajo INCOOP – URUVEN 2008) y en 2009 se llega a planear la “Reformulación del Proyecto de Preinversión en forma colectiva.” (Acuerdo de trabajo 2009).

El incremento de la participación de la INCOOP en las negociaciones con otros actores es explicada por el ‘condicionamiento’ que los mismos operan en la propia incubación.

“... lo que hacíamos con otros nos condicionaba [...] condicionaba el trabajo [...] Ahí hubo que empezar a tomar un poco de participación. Y hubo momentos donde nosotros pedimos estar, sobre todo al principio, y después hubo de parte de ellos cosas muy honestas como decirnos, bueno acompañenos, a ver ustedes como la ven...” (Integrante INCOOP)

⁷ IMM, OPP Ministerio de Trabajo, Ministerio de Industria, Embajada de Venezuela, Sindicato, Federación de Cooperativas, ANERT, clientes.

Ese ‘ver que es mejor para las reuniones’ la presencia de la INCOOP, puede deberse al reconocimiento que los integrantes de URUVEN tienen del capital social y académico de la INCOOP.

“...el aporte que yo veo que se ha hecho, todo ese vínculo, ese vínculo social que nosotros no podríamos tenerlo, o sea, podríamos tenerlo pero el laburo sería mucho mas, mucho mayor...” (Integrante URUVEN)

Ambos colectivos identifican que la principal dificultad del relacionamiento interinstitucional con actores estatales radica en la falta de coordinación entre los distintos apoyos, las ‘trabas burocráticas’ y la contradicción en los criterios empleados. A pesar de ello reconocen ciertos apoyos prestados. El vínculo con el CCZ 14 y con la IMM ha sido muy importante.

“...Por ejemplo, por un lado tienen un discurso, no?, de que si, vamo arriba, vamo pa allá y la acción, lo concreto de apoyar o cómo instrumentar ese apoyo, es todo burocrático y tiene una lentitud desmedida con la necesidad de todos los emprendimientos...” (Integrante INCOOP)

“...la que nos ha dado realmente una mano ha sido la intendencia, la que se ha comprometido más, esa es la palabra...” (Integrante URUVEN)

“...Otra característica de estos vínculos es que en gran parte dependen de ‘acuerdos políticos’ o ‘buena voluntad’, lo cual los hace más frágiles...” (Integrante INCOOP)

El papel que la INCOOP va adquiriendo es de negociador y mediador entre el emprendimiento y actores estatales. Esta mediación está legitimada por ser la INCOOP un programa que pertenece a la Universidad de la República.

“...En un grado las cosas se destrabaron gracias a qué estábamos ahí. [...] Hubo cosas que se negociaron, incluso alguna ni siquiera estaba URUVEN [...] ahí un poco la UEC y la incubadora le funcionó como sostén digamos y salió de garantía...” (Integrante INCOOP)

“... Yo creo que hemos actuado bien. Que cuando hemos comprometido a la Universidad, en general ha valido la pena, ha sido razonable...” (Integrante INCOOP)

“...Nosotros fuimos haciendo todo lo que viabilizaba que se recibiera el dinero, o sea por eso llegamos a un estado de implicación increíble. Yo le decía a los compañeros: ‘Ché, ¿no habremos perdido la distancia óptima?’...” (Integrante INCOOP)

Desde la perspectiva de los trabajadores, se ve el aporte institucional como algo que es importante para la viabilidad. Las empresas recuperadas insumen altas inversiones que no es posible obtener por los trabajadores que se proponen autogestionarlas, sin un apoyo fuerte del Estado.

“...los Organismos del Gobierno tienen que apostar a una nueva realidad que son las empresas recuperadas por los trabajadores, [...] si nos hubiesen cumplido con todas las propuestas, hoy prácticamente estaríamos trabajando, ¿verdad? Y es la pata que nos falta...” (Integrante URUVEN)

El movimiento sindical y el movimiento cooperativo han coexistido durante el proceso. A pesar de que existen tensiones a la interna del colectivo entre “los líderes del sindicato y los líderes del cooperativismo” los trabajadores reconocen que ambos son importantes.

“... con la UOC tenemos una excelente relación [...] Hay un reconocimiento histórico si se quiere a este colectivo ¿verdad? Porque este colectivo, cuando había pocas curtiembres, era el que de alguna forma bancó al sindicato, en el sentido de que no dejó caer la organización...” (Integrante URUVEN)

“...Como organización, como organización, nuestra central, ¿no es verdad? Como organización después la Federación de Cooperativas, eh, la propia Universidad, después la ANERT que es la Asociación Nacional de Empresas Recuperadas, porque nosotros fuimos fundadores... una cosa no suprimía a la otra...” (Integrante URUVEN)

URUVEN a través de su lucha desde 1997 había tenido y tiene aún hoy y a pesar de no estar operando, un rol importante dentro de la Unión de Obreros Curtidores (UOC). La constitución en cooperativa tuvo una modificación en la forma en que se participa. La incubadora ha resaltado la consolidación de la cooperativa pero intentando mantener el componente de resistencia que ha permitido al grupo mantenerse durante tantos años.

“...si vos realmente jugás ese juego de oponer sindicato cooperativa no estás entendiendo la historia [...] es como mutilar parte de su historia de resistencia y que te quedes como oponiéndote entre, entre movimientos que, digo, si los planteas como opuestos, estamos en el horno, además, ¿no? me parece que es medio reductivista...” (Integrante INCOOP)

“...Muchas veces nos peleábamos hasta entre nosotros mismos, se rechazaban cosas que de repente eran positivas, digo, este, y acá dentro de los obreros mismo existe rivalidad en cuanto a la camiseta viste, porque acá hay gente que es inteligente y no sé llevan bien digo, porque quieren yo no sé si quieren acaparar poder o que viste [...] Creo que son ansias de poder de estar arriba, mañana te toca estar con la escoba y no querés, digo...” (Integrante URUVEN)

La incubación: entre lo técnico, lo académico y lo político

Durante el proceso de sistematización se identificó que existe una tensión en cuanto a los roles técnico, académico y político que desempeña la INCOOP.

En distintas entrevistas con miembros de la INCOOP ellos se definen en oposición a la asistencia técnica “tradicional”, generalmente objetivada en una consultora que trabajó en la redacción del primer proyecto de inversión de URUVEN, contratada por la OPP. Esta diferencia estaría dada por un aporte ‘diferencial’ de la INCOOP.

“La incubadora se entiende como una iniciativa política académica” (Matonte 2007). En la incubación participan estudiantes universitarios y se coordina con distintos servicios⁸. Además, la Universidad a través del Programa INCOOP se comprometió institucionalmente con el emprendimiento URUVEN, al punto de llegar a ser parte de la contraparte del proyecto de inversión. Este compromiso es parte de un proyecto académico pero también político, en el entendido de que la extensión universitaria tiene también un sentido político (no partidario). La idea definitoria de la extensión para la Universidad de la República (2009) es “la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados.”

Se entiende que esta tensión identificada se debe a que la incubación como proceso de extensión universitaria está imbricada entre el campo⁹ técnico, el académico y el político. La INCOOP y URUVEN así como los distintos actores interinstitucionales mencionados, tanto gubernamentales como sociales, relacionalmente ubican diferentes posiciones en esos campos, desplegando relaciones de dominación entre ellos (Bourdieu, 2005).

SENTIDOS PRODUCIDOS SOBRE LA INCUBACIÓN

Aprendizajes construidos: grupo y viabilidad

Según lo recavado en las entrevistas, en este proceso de incubación se han dado cambios y aprendizajes en cada uno de los colectivos. Mientras los cooperativistas hacen una valoración del proceso de incubación y algunas metodologías aplicadas, la INCOOP hace una evaluación y autocrítica del proceso de incubación, su equipo de trabajo y la situación de URUVEN y los aprendizajes desde ellos obtenidos.

⁸ Por ejemplo la Cátedra de Salud Laboral de la Facultad de Química o de Técnicas de Investigación Antropológicas, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

⁹ “El campo es un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital). Cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios reguladores (...) como espacio de conflicto y competencia, configuración relacional dotada de una gravedad específica que se impone sobre todos los objetos y agentes”. (Bourdieu, 2005 :44-45).

“...creo que en este camino que llevamos con la Universidad hemos aprendido los dos, hemos aprendido los dos, porque la Universidad también ha aprendido de nosotros, a los ponchazos aprendimos nosotros y ellos también...” (Integrante URUVEN)

Los integrantes de la INCOOP ven que la incubación aportó varios aprendizajes, sobre el proceso en sí, sobre el equipo de trabajo y sobre el grupo incubado.

En cuanto a la incubación, aunque existieron dificultades en el proceso, se reconoce que hubo mucha reflexión y debate, y que se hizo lo que se consideró mejor en el momento. Se habla de aprendizajes y dudas sobre el programa incubadora, de las capacidades del colectivo y de la falta de tiempo para resolver algunas carencias o problemas existentes.

“...la experiencia de incubación nos dejó un montón de aprendizajes y sobretodo un montón de dudas, de dudas al dispositivo de incubadora, de nuestras propias capacidades y que a veces ni siquiera nos dan los tiempos para poderlas saldar [...] Hicimos lo que en el momento pensamos, sentimos y que no fue algo espontáneo. Eso sí, hubo reflexión sobre URUVEN mucho más que con cualquier otro emprendimiento, hubo mucha reflexión y mucho debate” (Integrante INCOOP)

En cuanto al grupo de trabajo, se reconocen conflictos, aunque se valora positivamente el trabajo en equipo. Las causas de los conflictos, o de su difícil resolución, podrían estar dadas por el tamaño del grupo incubador y su variabilidad en comparación a los que trabajan con experiencias más pequeñas, a lo “absorbente” del emprendimiento, y a las limitaciones como universitarios en el tema.

“...creo que la fortaleza está en el trabajo en equipo [...] podés identificar propuestas pensadas y elaboradas por el equipo más amplio...” (Taller Incubadora)

“...sabiendo todas nuestras limitaciones como universitarios [...] podemos generar algo como mecanismos de auto control, no se, como que no nos paralice, mecanismos de resolución de conflictos a la interna. Como que en los demás equipos se dio eso naturalmente, como que eran grupos más chicos...” (Taller Incubadora)

Hay un cuestionamiento por parte de la INCOOP sobre cómo impactó la conformación de URUVEN sobre la organización del colectivo incubador, y las prácticas que lograba realizar.

“...en todos los grupos de incubación pasa, que tendemos a reproducir la forma que tiene el emprendimiento... los mismos dilemas y tensiones y contradicciones que tiene el emprendimiento se reproducen a la interna del equipo de trabajo que armamos nosotros...” (Integrante INCOOP)

En los aprendizajes obtenidos desde los trabajadores de URUVEN, la INCOOP destaca los del área técnico – productiva.

“...pudimos rescatar una serie de saberes que ellos tenían, fuertes saberes, en lo productivo, en lo técnico específico que realmente fue clave...” (Integrante INCOOP)

En cuanto a lo relacional, también se dieron cambios y aprendizajes en lo afectivo, emocional y en las sensibilidades.

“...fue algo muy intenso desde todo punto de vista, desde lo racional y lo emocional [...] Hubo momentos en que uno padecía la tristeza de ellos y compartía las alegrías como si fuera uno más” (Integrante INCOOP)

“...para mí la incubadora es parte del proyecto también, parte de, son parte de la cooperativa del momento que se integraron con la mano que nos dieron y [...] pienso que nos van a seguir dando. Pa’ mí son parte del proyecto, o sea, una parte de la incubadora es parte de URUVEN para mí...” (Integrante URUVEN)

El colectivo de URUVEN destaca como aprendizajes los aportes y ayudas recibidas por parte de la INCOOP, con expresiones como “ayuda”, “orientación”, “dar una mano”, “nos preparó todo una visión futura”, “no teníamos nada”, “sin la incubadora no podríamos estar”, “nos mantuvieron bastante organizados”

“...nos preparó todo una visión futura para la preparación de la organización y de la nueva planta...” (Integrante URUVEN)

Un punto de acuerdo entre los dos colectivos es el de la incubación recíproca y el intercambio de saberes. URUVEN reivindica su lucha y enseñanza hacia los demás en la misma.

“...Entrevistador: ¿que aprendizajes pensás que tuvo la incubadora en esto, de ustedes....?”

Entrevistado: Y la lucha en si, la la la, el el cómo es? la idea de querer salir adelante de de luchar por una idea...” (Integrante URUVEN)

Cada colectivo comenzó la incubación con una acumulación de saberes distinta. La INCOOP tenía el conocimiento de cómo conformar una cooperativa, los conocimientos teóricos y técnicos y probablemente una idealización de lo que podía llegar a ser el emprendimiento. URUVEN tenía el conocimiento del trabajo y la ocupación efectiva de una planta durante nueve años y un preconceito sobre los universitarios, con los que hasta ese momento no habían tenido un vínculo que les dejara impactos positivos.

Estos conocimientos parecían confluír pero se da por un lado un desencanto por parte de la INCOOP y por otro una necesidad cada vez mayor por parte de los coo-

perativistas, al tomar conciencia de la necesidad imperiosa de tener soporte técnico, especialmente luego de la baja de actividad productiva que los conduce a buscar otras técnicas para seguir subsistiendo.

En cuanto a la posibilidad de un proyecto en común, las aguas parecen estar divididas. Pero hay una realidad: los acuerdos se han seguido renovando año tras año desde 2006. Esto demuestra que ha existido voluntad de ambas partes. La conjunción del saber universitario con el saber de los trabajadores parece una mezcla perfecta para lograr objetivos de viabilidad en los emprendimientos. Pero en el proceso de construcción de esa viabilidad pueden generarse fricciones y dudas propias de la práctica cotidiana.

“...¿qué pueden hacer juntos trabajadores asociados y trabajadores universitarios en la construcción de la viabilidad social y económica en un emprendimiento? Eso que era en un momento la pregunta original del programa, en la práctica con URUVEN se vio que hay mucha cosa que puede hacer juntos y que hay muchas necesidades que se pueden abordar en conjunto y que hay mucha potencialidad en esa relación...” (Integrante INCOOP)

Concepciones sobre autogestión: necesidad e ideales

Luego de más de tres años de relación entre la INCOOP y URUVEN, la visión sobre el proceso de incubación que se viene llevando a cabo, es diferente en ambos grupos.

Si bien no encontramos un único discurso en cada uno de los colectivos, según se desprende de algunas entrevistas, pareciera que ambos grupos hicieron un camino inverso en cuanto a las expectativas puestas en la incubación. Al comienzo, e incluso antes, la INCOOP mostraba un gran interés por trabajar con URUVEN, en tanto los cooperativistas (quizás no todos) pusieron cierta resistencia al vínculo. Luego de tres años ocurre lo opuesto; mientras el colectivo de URUVEN reclama una continuidad en la incubación, la INCOOP se cuestiona los logros obtenidos y en qué etapa del proceso se encuentra.

Remontándonos al comienzo del proceso de incubación, vemos que ambos colectivos vivían realidades diferentes, en cuanto a su situación laboral, edad, formación, etc., lo que lleva a que tuvieran diferentes visiones y expectativas sobre un mismo tema, la autogestión.

Paulo Peixoto De Albuquerque nos dice que:

“...la autogestión adquiere una connotación fuertemente económica, asociada a una “necesidad gerencial capaz de salvar empresas de la quiebra y evitar el desempleo en masa” (Pires, 1999), y, por otro, resurge retomando las luchas políticas e ideológicas que dieron origen al concepto, es decir, asociada a un ideal utópico, de transformación y de cambio social...” (Albuquerque, 2004:41)

Según el material recavado en las entrevistas, cabe pensar que la INCOOP veía la incubación como una herramienta para lograr la autogestión, una autogestión cargada de idealizaciones, una crítica radical al sistema mundial imperante, el capitalismo. En cambio los trabajadores de URUVEN luego de varios años de ocupación productiva, veían en la incubación un apoyo técnico que estaban precisando para mantener y/o recuperar su fuente de trabajo y sustento.

“INCOOP1: decís bueno, este programa que surgió para...

INCOOP2: ...para salvar al mundo (risas)

INCOOP1: ...no para salvar al mundo, para...

INCOOP2: ...la incubadora del pueblo (risas), en un momento el nombre era la incubadora del pueblo, después pasó a ser la incubadora de cooperativas” (Taller con INCOOP)

“lo que hubo ahí fue una presentación de cómo [...] la Universidad nos podía ayudar ¿no? y el porque básicamente respondía a cuestiones internas nuestras, de necesidades, porque obviamente había, somos trabajadores, no somos empresarios. Si bien lo somos, no tenemos el conocimiento que tiene un empresario, me refiero en el sentido de la buena gestión ¿no?, saber que vos hoy aunque no trabajes tenés que asumir algunas responsabilidades, que antes por ahí no era así, ¿entendés?, y creo que básicamente se aceptó por ese lado ¿no? Finalmente se entendió que sí, que era necesario, que teníamos que capacitarnos de alguna forma, y bueno, si había gente que estaba dispuesta a ayudarte, vamo' arriba, aceptémoslo...” (Integrante URUVEN)

Pertenencia y compromiso para una ‘buena’ autogestión.

Tras varios años de ocupación productiva, inestabilidad laboral, lucha, necesidades económicas, el colectivo de URUVEN obtiene finalmente el préstamo de Venezuela. Al momento de realizar esta sistematización, la cooperativa se encontraba trabajando en la readecuación de la planta adquirida recientemente.

Si bien todo parece encaminado para el reinicio de la actividad laboral, en lo grupal, nos encontramos con un colectivo desagregado, con la mayoría de sus integrantes trabajando en otros lugares y con poca participación en el emprendimiento. Sumado a esto, el grupo que sí está trabajando encuentra dificultades para convocar al resto. La baja participación y el poco interés mostrado por algunos trabajadores, cuestiona el sentido de pertenencia y compromiso de los mismos con el emprendimiento.

“...hay compañeros que todavía no conocen la fábrica, aunque te parezca mentira no saben de lo que son dueños todavía...” (Integrante URUVEN)

El impacto de esta realidad trajo como consecuencia que se votara en asamblea la obligación de realizar un mínimo de horas de trabajo a la semana para conservar su condición de cooperativistas.

Debemos puntualizar que hay distintos niveles de participación en el emprendimiento. Si bien hay un grupo de cooperativistas que concurre a trabajar, no todos están comprometidos con la gestión. Este hecho se constata en la baja participación en las asambleas.

Otro nudo problemático es la dificultad de algunos cooperativistas para recibir “órdenes” de sus compañeros, quedando en un lugar intermedio entre trabajador asalariado y autogestionario, donde si bien buscan en sus compañeros la figura del patrón, ofrecen una resistencia a que les “manden”.

“...A los compañeros les está costando, pero no están acostumbrados que les manden...” (Integrante URUVEN)

“...lo que cuesta romper con la cultura salarial, con lo que cuesta pasar de la noche a la mañana de ser alguien que trabaja, hace ocho horas y se va para su casa, a ser alguien que tiene que gestionar el emprendimiento y ver cosas que nunca vio, que nunca le interesaron...” (Integrante INCOOP)

Como punto positivo e indicador de pertenencia de una parte del grupo, podemos rescatar el espíritu de lucha, que luego de más de una década sigue vivo en el colectivo.

“... nosotros tenemos la experiencia de que hemos pasado mal hace años entonces podemos aguantar. Yo que sé. Yo en mi caso trabajo, pero si tuviera que venir de tarde vengo. Sábado y domingo vengo. Ta, yo tengo trabajo. Pero ta, apuesto acá y ta. Y la mayoría se revuelven en otro lado, viste. Y los que vienen acá no se cobra nada...” (Integrante URUVEN)

“...venimos quedando pocos, pero nos vamos a salir con la nuestra...” (Integrante URUVEN)

Dentro del grupo que está más comprometido, el nivel de expectativa con respecto a la reapertura de URUVEN es importante.

“... Pienso que vamos a salir adelante, va a costar sí, pero vamos a a ver las máquinas marchando de vuelta pienso [...] Pocos compañeros, pero esos compañeros como están ahora digo, son compañeros responsables serios, digo que, que no podés dejarlos atrás tampoco...” (Integrante URUVEN)

“...nos va a llevar, unos meses nos va a llevar, pero después que empece-mos, el tema trabajo nosotros no vamos a tener problema porque nacimos dentro de la curtiembre...” (Integrante URUVEN)

Proyección a futuro: preguntas en el tintero

Las dudas sobre la situación actual del grupo en cuanto a su falta de unidad y dificultades en la autogestión, hace que la INCOOP tenga visiones encontradas en cuanto al futuro de la incubación y del emprendimiento, en parte por la falta de unidad en el colectivo URUVEN

“...Y de toda la energía idealista que teníamos de generar ‘la autonomía’, ‘la autogestión’, todo eso me daba como sentir eso también, la impotencia, el aguante de cabeza, la resistencia, la resistencia por resistencia, era como re-frustrante. Como que nosotros también perdimos una visión como temporal, también a futuro, como que ya empezamos a dudar de la sustentabilidad...” (Integrante INCOOP)

“...sin duda hay compañeros que estuvieron muy alejados y que no hicieron un proceso con nosotros. Y bueno, eso es todo un tema. Como se van a trabajar esos grupos. Las inequidades, las irracionalidades que nosotros vemos, la distribución del trabajo. La enorme tolerancia de algunas cosas. Eso es un tema muy desafiante. Porque a ellos les cuesta poner límites entre ellos. (...) Ese pasado, ¿no? Ellos lo traen permanentemente, es una fuente de cohesión. Y no se ha sustituido por otra actual, más genuina, todavía es esa. Entonces ahí hay que dar un salto. Y, bueno, va a ser cuando comience el trabajo...” (Integrante INCOOP)

Mientras tanto en URUVEN se demanda una continuidad en la incubación, específicamente se reclama apoyo técnico.

“...hay cosas como que no se sabe quien las va a resolver... por ejemplo se necesitan ingenieros con diferentes perfiles que no están financiados, no están previstos...” (Integrante INCOOP)

“...yo veo que si no tenemos un respaldo atrás, alguien que nos esté pinchando constantemente, que ya te digo puede ser la Universidad, porque nos han dado una mano tremenda...” (Integrante URUVEN)

“...Más en este periodo nuevo, ahora, me parece que vamos a necesitar abogado, escribano, contadores (...) Necesito un técnico que me diga: tiene que poner esto, esto y esto. Porque realmente yo no lo sé...” (Integrante URUVEN)

También se plantean los problemas en el colectivo en cuanto al compromiso y sentido de pertenencia.

“...Me da la sensación de que nosotros mismos en general no hemos asumido esta nueva etapa...” (Integrante URUVEN)

Estos problemas de compromiso y pertenencia se ven atenuados, en la visión de los cooperativistas, por la trayectoria de lucha del colectivo y los conocimientos sobre el oficio de curtido. Esto hace que algunos de sus integrantes tengan una visión optimista en el futuro del emprendimiento.

“...hemos tocado fondo más de una vez, o sea, ahora pa’ delante no podemos, no nos puede ir mal...vamos a tratar de despegar de una vez por todas, ya sufrimos bastante, sufrir sufrimos bastante...” (Integrante URUVEN)

“...ya hicimos todo lo que teníamos que hacer, ahora en teoría era, viene la parte pa’ mí más fácil, porque en el momento en que nosotros tengamos trabajo, es lo es lo que estábamos esperando, tener la fábrica, podés tener la fabrica instalada para empezar a trabajar, después al trabajo no le vamos a sacar el cuerpo...” (Integrante URUVEN)

Los trabajadores de URUVEN parecen tener la convicción de que la autogestión es posible, con sus altibajos así lo han venido sosteniendo por más de trece años de resistencia y lucha. Hoy, en un periodo de no actividad productiva, la conformación del colectivo se ha visto tocada pero sin embargo hay una visión a futuro, a pesar de la edad de la mayoría de sus integrantes que parece importante remarcar.

“...Y el grupo, tan todos pendientes de que esto salga, porque queremos ser, queremos trabajar para para, por algo más justo ¿no?, no trabajar no no, después de tanta lucha no queremos entregar, que venga un privado y nos estee, y nos siga estee, como se llama, nos siga explotando, nosotros queremos trabajar en una sociedad más justa, y bueno, llevamos años en esto, vamos a tratar de llegar, es eso...” (Integrante URUVEN)

“...es muy importante, este emprendimiento es muy importante para, aparte, para el futuro de nuestros hijos también, digamos que capaz que nunca se vinculan con esto, pero en una de esas...” (Integrante URUVEN)

En cuanto al proceso de incubación en el futuro, se coincide en la INCOOP que va a demandar bastante trabajo de equipo

“...Ahí va a haber una refundación de URUVEN...” (Integrante INCOOP)

“...Ahora se viene toda una etapa real, de incubación del emprendimiento [...] ahora empieza toda la parte de obra, de desarrollo de la producción, de puesta a punto, y eso va a demandar fuertemente a todo el equipo y a otros apoyos que ya estamos viendo, como ingeniería, facultades...” (Integrante INCOOP)

“...Vamos a poder desencadenar gran parte de las propuestas de incubación que habíamos hecho en el contexto anterior, pero sobre una base más firme en tanto la planta va a quedar ahí, las inversiones las van a poder desarro-

llar, la maquinaria va poder venir. Todas cosas que eran totalmente inciertas en las etapas anteriores...” (Integrante INCOOP)

¿Qué es una incubación?

A modo de cierre del presente apartado, donde se intentó ver los sentidos que cada uno de los grupos dio a la experiencia de incubación, se preguntó en las entrevistas ¿qué se entiende por incubación? y ¿cómo se significa la experiencia de incubación? En el análisis de las respuestas se pudo apreciar que responden a los distintos intereses y expectativas ya analizados anteriormente.

La INCOOP hace un análisis de corte teórico, en donde se deja ver la carga política puesta en el programa cuando habla de viabilidad social y lucha, y el carácter extensionista del grupo de trabajo cuando enfatiza la idea de mutua incubación.

“...qué puedan hacer juntos trabajadores asociados y trabajadores universitarios en la construcción de la viabilidad social y económica en un emprendimiento...” (Integrante INCOOP)

“...Es como un proceso de transformación de uno también [...] Como que te va, agarrando experiencia de vida, tenés calle...” (Integrante INCOOP)

“...un proceso de trabajo en conjunto con otros, trabajadores, emprendimientos colectivos, económicos, que, es un proceso fundamentalmente de formación, un proceso pedagógico en el que se pone como en juego bastantes cosas para que nazca o crezca o se modifique algo de ambos lados...” (Integrante INCOOP)

El colectivo de URUVEN hace una analogía con el huevo que precisa ser incubado, poniendo hincapié en el aspecto práctico de la idea de incubación, en las herramientas y la ayuda que ésta proporciona para nacer, crecer y lograr la sustentabilidad del emprendimiento. Idea que es cuestionada por los incubadores en tanto supone un nivel de dependencia.

“...Enseguida pienso en un pollito [...] tomar este, determinadas emprendimientos en instancias bastante primarias, e irlos llevando ayudando hasta un poco verlos este salir del cascarón...” (Integrante URUVEN)

“...Y la incubación supuestamente se da cuando algo está prematuro ¿no? y vos le tenés que hacer el tratamiento para que eso que está prematuro crezca, tenga las dimensiones necesarias para que hoy o mañana pueda caminar solo ¿no?...” (Integrante URUVEN)

“...es como darte herramientas para hacer las cosas, digo, para como empezás, como empezás a hacer las cosas...” (Integrante URUVEN)

A MODO DE REFLEXIÓN

Durante esta primer etapa del proyecto, asumimos que si bien la corriente crítica latinoamericana apunta a sistematizar “la propia experiencia”, el proceso de objetivación de la práctica puede también favorecerse a través de la colaboración comprometida pero externa en los procesos de sistematización.

Por otro lado, hasta el momento se recurrió a técnicas que apuntan no tanto a una trayectoria grupal, sino a recobrar la voz individual frente a una cuestión grupal. Por supuesto, al partir de los sujetos no buscamos quedarnos en ellos, sino recobrar a partir de ellos los aprendizajes grupales, siempre de naturaleza contradictoria.

La entrevista individual aseguró en esta instancia que no se construya una lógica cerrada, garantizando que a partir de “todas las voces” pueda negarse el camino único y objetivo del proceso sistematizado.

Como nos recuerda Oscar Jara (s/d: 13) *“en los lugares en los cuales se producen los enunciados para dar respuesta a las preguntas, quedan aspectos no claros de ellos, haciendo que surjan las nuevas preguntas de enunciación, que le dan forma a la concurrencia de múltiples elementos en un momento de la práctica.”*

Será entonces a partir de estos primeros “elementos emergentes” que se pasará a trabajar, debatir y dialogar con los distintos sujetos involucrados en la experiencia a sistematizar.

Nuestra intención ha sido abordar desde el compromiso crítico las relaciones entre sujetos que conforman colectivos, para ver cómo la interacción entre trabajadores universitarios y trabajadores asociados puede establecerse en la búsqueda por construir autonomía popular.

En este primer análisis de las entrevistas y el taller colectivo realizado con la incubadora, notamos que la memoria y el posicionamiento en las distintas etapas del proceso no son uniformes. Sin embargo, en esta variedad de interpretaciones y vivencias se evidencian luchas, disputas y conflictos dentro de los cuales universitarios y cooperativistas han podido ir reconstruyendo el sentido de sus prácticas y estableciendo nuevos puentes de solidaridad.

Bibliografía


- » ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto. Autogestión. En: La otra economía. Cattani, Antonio David. Editorial Altamira. Buenos Aires: 2004.
- » BOURDIEU, Pierre. La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- » BOURDIEU, Pierre. Campo de poder y campo intelectual. Buenos Aires: Quadrata, 2003 (1983).
- » BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- » FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997.
- » GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1971.
- » INCOOP. Hacia un acuerdo marco. Documento UEC, 2007.
- » INCOOP. Incubación en URUVEN : Plan 2008. Documento UEC, 2008.
- » INCOOP. Plan de incubación URUVEN 2009. Documento UEC, 2009.
- » INCOOP. Plan de incubación URUVEN 2010. Documento UEC, 2010.
- » JARA, Oscar. El aporte de la sistematización a la renovación teórico práctica de los movimientos sociales. Disponible en <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/287/245/> (Consulta 10 de junio de 2010) Versión de 1998.
- » JARA, Oscar. El Desafío Político de aprender de nuestras prácticas. Ponencia presentada en el evento inaugural del Encuentro Internacional sobre Educación Popular y Educación para el Desarrollo, Murguía, País Vasco, noviembre 2002.
- » LA DIARIA. Doce años después. Disponible en: <http://ladiaria.com/articulo/2010/1/doce-anos-despues/> Versión 2010.
- » LA REPÚBLICA. Discutirán sobre vertidos a colector y trato a trabajadores en tres empresas. Situación de las curtiembres llega a la Junta Departamental. Sábado, 31 de marzo, 2007 - AÑO 11 - Nro.2506 Disponible en: <http://www.larepublica.com.uy/politica/251952-situacion-de-las-curtiembres-llega-a-la-junta-departamental>
- » MATONTE, Cecilia. El viaje continua... El punto cero fue superado... ¿dónde estamos, quiénes somos, con quién estamos, cómo somos hoy? Documento elaborado para Encuentro Pelotas 2007.
- » MATONTE, Cecilia. Informe sobre intervención del Proyecto Incubadora de Emprendimientos Económicos Populares. Plan de gestión ambiental. Mayo de 2007
- » MEJÍA, Raúl. Atravesando el espejo de nuestras prácticas. (on line) 19p (consulta 10 de junio de 2010) Disponible en: www.alforja.or.cr/sistem/espejo_practicas.pdf Versión 2008.
- » OPP. OPP financiará estudio sobre viabilidad económica y financiera de Cooperativa Uruven. Disponible en: http://www.presidencia.gub.uy/_Web/noticias/2007/05/2007051704.htm Versión 2007.
- » OBEISCOOP. Al fin la nueva planta!!! Recuperar el trabajo en URUVEN luego de 14 años de ocupar, resistir y producir. Revista Obeiscoop. Disponible en: <http://www.oibescoop.org/noticia.php?id=271> Versión 2010.
- » SARACHU, Gerardo. Apuntes de viaje: Hacia una Incubadora Universitaria de emprendimientos económicos asociativos populares (INCOOP/UEC/UDELAR) Ponencia presentada en noviembre de 2006 en la Universidad Católica de Pelotas en el seminario organizado por la ITCP de dicha universidad.
- » SUPERVIELLE, Marcos. La interacción de los trabajadores entre sí y con los técnicos Gestión de Conocimientos y Autoridad en las Unidades Recuperadas. Montevideo: 2005. Documento de trabajo.
- » UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. Resolución del CDC del 27 de octubre de 2009.

PICA POR TODOS: DE JUGÁRSELA CON EL BARRIO AL VÍNCULO CIENCIA - SOCIEDAD.



JT. K. X. To. 2
(PICA POR TODOS)

JUGATE A JUGAR

Venite el SABADO 14
A LAS 14 HS. 

NOS ENCONTRAMOS EN LA
FLECHA VERDE

PICA POR TODOS: DE JUGÁRSELA CON EL BARRIO AL VÍNCULO CIENCIA - SOCIEDAD.

Ana Laura Mello, Federico Hoffmann, Andrés Ligrone,
Verónica De Souza, Marila Lázaro¹⁰

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de la experiencia de sistematización del proyecto “Pica por Todos”, llevado adelante por estudiantes de la Facultad de Ciencias durante los años 2002-2007, y da cuenta de los avances logrados.

Si bien la idea de sistematizar la experiencia estaba presente en el grupo previamente, se consolida a raíz de la convocatoria realizada por la CSEAM, siendo tomada como línea de trabajo de la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias.

Aquí se desarrolla tanto la experiencia a ser sistematizada como la metodología elegida para abordarla. Asimismo, se comparten algunos resultados preliminares, restando no obstante gran parte del trabajo para finalizar el proyecto.

Nos encontramos hoy en pleno proceso, sin embargo la tarea desarrollada hasta el momento nos ha proporcionado insumos para comprender la importancia de la sistematización como herramienta clave a la hora de mejorar las prácticas y pensar el desarrollo de la función de la extensión dentro de la Facultad.

CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN SISTEMATIZADA

Las actividades del Grupo “Pica por Todos” surgieron a instancias de una demanda puntual planteada por un grupo de padres durante una asamblea del Centro de Estudiantes de Ciencias, en julio de 2002. En ese momento el país se encontraba sumergido en una crisis socioeconómica que llevó al movimiento estudiantil universitario a declararse en huelga como respuesta a la emergencia social por la que se estaba atravesando. En dicha instancia se planteó el apoyo de la Facultad de Ciencias a una actividad recreativa que estaba siendo organizada por el merendero “El Coyote” para el día del niño. Este merendero trabajaba con la población del asentamiento Aquiles Lanza, uno de los más grades en el barrio Malvín Norte, donde se encuentra ubicada la Facultad. Dicha demanda encontró respuesta en un grupo de estudiantes que decidieron plantear la comunicación con los niños y el barrio desde lo recreativo.

A partir de esta actividad varios estudiantes quedaron interesados en continuar con este tipo de acciones. Se definió reafirmar el perfil de la participación a partir de lo recreativo, incentivando actividades lúdicas a través de las que se intentaría transmitir valores y habilitar espacios para el intercambio y el vínculo desde el juego con

¹⁰ Facultad de Ciencias

los niños del asentamiento. Fue de esta manera que quedó consolidado el grupo que desarrolló un trabajo ininterrumpido en la zona hasta el año 2007.

En una primera instancia los objetivos del grupo eran enseñarle a los niños valores, y demostrarles que hay otras realidades posibles además de la que ellos viven. Sugerían asimismo una serie de pasos para hacerlo: comenzar con una incipiente interacción con los niños, para posteriormente lograr afianzar el vínculo para el aprendizaje y la vivencia. También entendían necesario en este proceso lograr un contacto con los padres y una interacción con ellos, de forma tal de alcanzar a las familias con el trabajo. Se plantearon como pasos subsiguientes la construcción de un lugar físico en conjunto y fomentar el sentimiento de pertenencia y propiedad. A partir de allí, el grupo entendía que podría dar comienzo a la enseñanza de valores (solidaridad, amistad, compañerismo, equidad, libertad). Sin embargo, en algunas instancias comenzaron a realizarse cuestionamientos como: “¿qué valores vamos a transmitir?, ¿podemos ser nosotros quiénes definamos dichos valores?”, preguntas que dieron origen al proceso de reflexión interna del grupo.

Posteriormente, y como resultado del trabajo realizado y la propia interacción con los niños y los padres, es que los objetivos del grupo comenzaron a transformarse, pasando a ser resultados de la construcción colectiva del proceso, intentando vincular la ciencia con los problemas concretos del barrio e incentivando que los niños fueran sujetos protagonistas de su aprendizaje.

El equipo trabajó en torno a dos planteos metodológicos que atendían diferentes problemáticas de un mismo grupo de niños. Como se mencionó anteriormente, al inicio el equipo abordó problemáticas asociadas a la transmisión de valores a través del juego. Las actividades eran planificadas teniendo en cuenta la población de edades, entre 4 y 15 años. La planificación se realizaba cuidadosamente analizando las posibles variables con un amplio margen de acción. Las actividades realizadas tendían a fomentar tanto el juego, identificando este factor como una carencia importante, como la imaginación y la creatividad, incluyendo otras actividades como por ejemplo las manualidades. En un determinado momento, y también a raíz de una demanda concreta, una parte del grupo se volcó hacia la realización de talleres en el entorno escolar. La propuesta surgió a instancias de un planteo realizado por parte de un maestro y la directora de la Escuela N°317 en el marco de la Red Educativa de Malvín Norte, a la cual el grupo acudió para transmitir su experiencia: el apoyo a las temáticas de ciencias trabajadas en la escuela.

Los primeros talleres, elaborados y planeados, según los programas de ciencias en primaria, tuvieron como objetivo el apoyo a los maestros en la enseñanza de ciencias, teniendo como eje actividades prácticas en las que los niños pudieran “hacer” ciencia y no verla como algo lejano a ellos. Esto permitía una apropiación distinta de los conocimientos ya que los niños llevaban adelante pequeñas investigaciones que contenían los conceptos manejados por el programa escolar.

Se evidenció entonces que el programa de primaria no tocaba las problemáticas más destacadas en el cotidiano de estos niños. Como resultado de esta reflexión, y

también del involucramiento con la actividad, se desarrolló un programa propio para trabajar con los problemas detectados, relacionados con la higiene y el medio ambiente. Así, el grupo entre los años 2005 y 2006 se embarcó en la aplicación de este programa que tuvo como eje el trabajo en lo cotidiano y el ámbito local de los niños, enfocándose principalmente en el arroyo Malvín.

Durante varios años una parte del grupo continuó trabajando los sábados en el asentamiento Aquiles Lanza, y la otra parte se abocó al trabajo dentro de la escuela. Ambas actividades tuvieron durante todo su desarrollo un fuerte componente lúdico recreativo y se relacionaron tanto con la educación formal como con la no formal. En este sentido, ambas experiencias se complementaban y potenciaban un marco de acción común, llegando tanto a los niños de la escuela como a niños que de una forma u otra estaban excluidos del sistema de educación formal.

El grupo de trabajo estuvo en todo momento integrado por estudiantes. Estos provenían de todas las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias (Biología, Bioquímica, Matemática, Física, Geología y Geografía), lo que enriqueció al equipo convirtiéndolo en una experiencia interdisciplinaria sin antecedentes en la Facultad. Los estudiantes también pertenecían a diferentes generaciones de ingreso y todos los años se sumaban estudiantes de las generaciones entrantes, dándose un permanente recambio que posibilitó la continuidad en el tiempo del trabajo.

El Grupo trabajó entre los años 2002-2007 con niños del asentamiento Aquiles Lanza y de la Escuela N° 317 “Isla Baleares”. El asentamiento Aquiles Lanza está ubicado detrás del INVE 16, complejo de viviendas económicas ubicadas sobre la calle Iguá (Malvín Norte). Presenta como característica dos asentamientos claramente identificados por sus habitantes; por un lado las viviendas de ladrillo correspondientes al plan de vivienda Aquiles Lanza, de principio de los 80, por otro, el asentamiento irregular caracterizado por casas de materiales de desecho como chapas y cartón, ubicado al fondo del anterior sobre una cañada afluente del arroyo Malvín. La Escuela N°317 “Islas Baleares” se ubica en la calle Iguá entre Mataojo e Hipólito Irigoyen

En el año 2002 se comienza a trabajar en el asentamiento con una población de 27 niños y adolescentes de edades variadas que iban de los 3 años hasta los 14 años. En el año 2003, paralelamente al trabajo en el asentamiento, se comienza a trabajar en la escuela, con el grupo de 6° año a cargo del maestro Pablo Costa. No fue posible acceder a los datos de esta clase.

Por otra parte, en el año 2004 se trabaja con el grupo de 6° año a cargo de la maestra Tania Pereira. Se trabajo con 24 escolares, comprendidos entre los 11 años y 15 años, En el año 2005 se trabajo con el grupo de 5° año a cargo de la maestra Miriam Caraballo. La cantidad de escolares de ese 5° año matutino era de 32, de los cuales 28 pasaron a 6° año

En el año 2006 se trabajó con el grupo de 4° año a cargo de la maestra Nancy Iraola. El curso contaba con 24 escolares, comprendidos entre los 9 años y 13 años. Al final del año fueron 20 los escolares que pasaron a 5° año.

La mayoría de los niños con los cuales se trabajó en la Escuela, formaban asimismo parte de la población del asentamiento Aquiles Lanza. Asimismo un gran número de ellos contaba con cobertura médica del Ministerio de Salud Pública y las familias recibían apoyo del Plan de Asistencia Nacional a la Emergencia Social (PANES). Según los registros obtenidos, previamente al trabajo del grupo en la escuela, el índice de repetición en esta población de niños era alto, repitiendo cada niño al menos un grado.

Metodología propuesta para realizar la sistematización

El equipo de trabajo para la sistematización de la experiencia fijó como objetivo principal: sistematizar la experiencia de trabajo del Grupo “Pica por Todos” a fin de generar un proceso de aprendizaje que permita registrar y transmitir la experiencia acumulada por el equipo para la realización de nuevas prácticas en la zona.

Para ello se establecieron una serie de objetivos específicos que se relacionan íntimamente con la metodología de sistematización propuesta. Estos fueron:

- Realizar una reconstrucción histórica del proceso de desarrollo del Grupo “Pica por Todos” y obtener un registro de lo realizado.
- Reconocer etapas en el proceso, detectando las características que definen cada una de ellas para intentar explicar por qué se pasó de una etapa a la otra.
- Descubrir elementos facilitadores y obstaculizadores de la experiencia.
- Identificar principales tensiones y contradicciones.
- Identificar impactos sobre el medio y obtener la visión de los actores involucrados en el proceso.
- Recoger los conocimientos generados por los actores involucrados

Concebimos la sistematización como “la capacidad personal y colectiva que de manera progresiva permite reconstruir ordenadamente nuestras experiencias para interpretarlas críticamente, conocer sus condicionantes, contradicciones y lógica de desarrollo” (Coppens & Ven de Velde, 2005). Los dispositivos de sistematización propuestos surgen del concepto de sistematización de contenidos que refiere a experiencias concretas y prácticas desarrolladas en espacios y tiempos determinados, que buscan recoger los conocimientos generados y a la vez producir nuevos, de forma tal de permitir su generalización (Coppens & Ven de Velde, 2005).

Se propone una metodología de base para la sistematización de la experiencia de “Pica por Todos” adaptada del método de Jara (1994). Este autor propone una sistematización en cinco tiempos, los dos primeros, “punto de partida y preguntas iniciales”, los desarrollamos a la hora de plantear el proyecto. El punto de partida entendido como el haber participado en la experiencia, haber llevado un registro de lo sucedido durante las experiencias. Esto se cumplía en el caso de “Pica por Todos”, sabíamos que contábamos con ese registro de lo realizado, lo que nos permitiría tener una línea de base para arrancar el proyecto. Las preguntas iniciales: ¿para qué

queremos sistematizar? ¿qué experiencia queremos sistematizar? ¿qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar?, fueron también de alguna manera abordadas. Al momento de la redacción del proyecto que dio lugar a este trabajo, la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias estaba en pleno proceso de creación. La necesidad de contar con la sistematización de experiencias previas, que ayudara a proyectar las prácticas que la Unidad, podría impulsar y promover, estaba latente. Al mismo tiempo, la experiencia de “Pica por Todos” se revelaba como la más significativa. No sólo por motivos que ya se han explicitado, esta experiencia nos brindaba también la posibilidad de continuar reflexionando sobre el vínculo de la Facultad de Ciencias con el barrio Malvín Norte, en un momento particular caracterizado por una intensificación de la violencia en la zona.

La necesidad de sistematizar la experiencia de este grupo de trabajo surge a raíz de la paralización, en el año 2007, de las actividades que éste venía desarrollando. La experiencia de “Pica por Todos” constituyó una de las acciones de Extensión más significativas de la Facultad de Ciencias tanto por su origen, como por su contenido y duración. Este trabajo fue llevado adelante durante seis años exclusivamente por estudiantes de la Facultad de Ciencias. Muchos de estos estudiantes ya han egresado, otros continúan sus carreras y otros tantos han abandonado la Facultad. Se hace necesario entonces reunir al grupo de trabajo una vez más con el objetivo de sistematizar la experiencia para que, como resultado de este proceso, se genere un aprendizaje que permita mejorar, fortalecer y sistematizar la propuesta de trabajo que el grupo ha desarrollado, así como también acumular experiencia y generar insumos para futuras acciones.

Creemos que la coyuntura actual, dada por la situación que vive el barrio Malvín Norte con la llegada del Programa Integral Metropolitano, amerita una revisión de las experiencias desarrolladas y llevadas a cabo en la zona en el pasado. El abordaje planteado desde el programa, fomentando el desarrollo desde lo local, el intercambio horizontal de saberes y el desarrollo de conocimientos acordes a las necesidades locales que puedan dar respuesta a las diferentes problemáticas identificadas, así como la puesta en práctica de formas alternativas de intervención, son parte de los argumentos por los cuales entendemos que la sistematización de esta experiencia será de gran utilidad. Se podrá, por ejemplo, brindar insumos a los actores que actualmente están trabajando en la zona, así como a los que, trabajando en diferentes lugares, puedan encontrar puntos en común respecto el abordaje realizado por el grupo “Pica por Todos” de las diferentes problemáticas detectadas.

Se entiende necesario también rescatar esta experiencia para ponerla a consideración de la Institución (Facultad de Ciencias) como práctica de Extensión, dadas las características que tuvo el proceso del grupo en el barrio, y cómo se profundizaron las instancias de participación y de apropiación de las problemáticas locales, así como también el abordaje de problemáticas cotidianas utilizando el juego y la ciencia como herramientas de trabajo.

Por otra parte, como forma de evaluar y enriquecer la experiencia, se cree necesario analizar cuáles son las percepciones que generó el trabajo del grupo tanto hacia la interna de Facultad de Ciencias como en el barrio. A la interna de la Facultad es importante ya que permite evaluar de qué forma son vistas este tipo de actividades, no desde el punto de vista estricto de su utilidad inmediata, sino desde una óptica mucho más amplia vinculada a formas posibles de participación. Tener en cuenta lo percibido desde el asentamiento y el barrio es importante para contemplar y evaluar la interacción y los resultados de las prácticas a partir de la vivencia de los propios implicados. Esto posibilitará contrastar objetivos y resultados y evaluar errores y aciertos en las diferentes prácticas realizadas. Esto implica reconocer la importancia de la participación social en el diagnóstico de la experiencia, y su evaluación a partir del grado de apropiación social logrado.

Posteriormente, Jara plantea los tres pasos adicionales que refieren a la “recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada”. La recuperación del proceso vivido se abordará a partir de la reconstrucción histórica, lo que implicará contextualizar la experiencia en un marco temporal, analizando la situación nacional del momento, realizar una recopilación y clasificación de la información disponible, así como también concretar el relato de los participantes de la experiencia.

La reflexión de fondo se desarrollará a partir del análisis del relato de los participantes, que se realizará mediante una pauta común, así como también del análisis de entrevistas al resto de los actores involucrados (estudiantes, docentes, egresados, y funcionarios de la Facultad de Ciencias; directora y maestras/os de la Escuela 317; niños, padres y vecinos de Malvín Norte, particularmente del asentamiento Aquiles Lanza). Asimismo, estos análisis serán presentados a todo el grupo participante de la experiencia con el objetivo de desarrollar instancias de discusión que permitan sintetizar, interpretar y realizar un análisis crítico del proceso vivido. Se buscará a través de estas instancias identificar las etapas de la experiencia.

En síntesis, se plantea la realización de la sistematización con un abordaje metodológico a tres niveles:

- » la experiencia vista por quienes la desarrollaron
- » la experiencia vista por otros actores de la institución (Facultad de Ciencias): estudiantes (pares), docentes, egresados y funcionarios
- » la experiencia vista por el barrio (niños, padres, escuela)

De la integración de estos tres niveles de análisis se formularán conclusiones y se plantearán nuevas perspectivas para mejorar y recrear la práctica teniendo en cuenta la situación actual que vive el barrio de Malvín Norte.

Resultados parciales

Al estar el proyecto de sistematización llevándose adelante al momento de la redacción de este artículo, no tenemos conclusiones acabadas pero sí resultados parcia-

les para compartir, que seguramente contribuirán a una mayor comprensión tanto de la experiencia como de la importancia de su sistematización.

El primer resultado que aspiramos alcanzar es una reconstrucción histórica del proceso. Para ello se recogió el testimonio de todos los actores involucrados: integrantes del grupo, directora y maestros de la escuela, autoridades, docentes y estudiantes de la Facultad, niños y padres de Malvín Norte.

Cabe señalar que parte de los integrantes del grupo decidieron no participar de este proyecto de sistematización, por lo cual si bien se puede realizar una reconstrucción histórica de la experiencia, ésta no es todo lo rica que pudiera haber sido si todas las visiones se hubieran reflejado. Se obtuvo el testimonio de doce estudiantes integrantes del grupo. Algunos de ellos lo integraron desde sus orígenes y otros se sumaron a lo largo del desarrollo de la experiencia.

Paralelamente, se intentó recolectar y clasificar documentos de trabajo generados por el grupo durante el desarrollo de la experiencia, así como también registros fotográficos y de audio.

En cuanto a otros actores relevantes, se obtuvo la visión de nueve integrantes del Centro de Estudiantes de Ciencias, autoridades del momento de inicio y finalización de la experiencia, docentes vinculados al proyecto y actores barriales.

Ricardo Ehrlich, actual Ministro de Educación y Cultura, decano en ese entonces de la Facultad de Ciencias, relata los comienzos de la siguiente manera: *“La iniciativa surge de los estudiantes de la Facultad de Ciencias. En un contexto donde toda la Facultad había entendido que tenía que abrir sus puertas a la sociedad y a su entorno. A la sociedad entera y al entorno particular. Por un lado porque entendíamos en la institución, todos los integrantes, estudiantes, docentes y egresados, y las propias autoridades del momento, que el futuro de la institución, el futuro de la ciencia en Uruguay, el futuro de los científicos dependía de la creación de un fuerte vínculo entre la ciencia y la sociedad.”*

Tres de los objetivos específicos planteados dependen casi en exclusividad del aporte que realizaron y puedan realizar los integrantes del grupo. Éstos son: reconocer etapas en el proceso, ubicar las características que definen cada una de ellas, intentando explicar por qué se ha pasado de una etapa a la otra; descubrir elementos facilitadores y obstaculizadores de la experiencia; identificar principales tensiones y contradicciones.

Para dar cumplimiento a estos objetivos se le solicitó a cada integrante del grupo que redactara un informe sobre su vivencia. El informe estaba pautado por una serie de preguntas que intentan identificar en qué contexto ubica cada integrante el surgimiento del grupo, cuál fue la motivación de cada uno para desarrollar la experiencia, cómo la experiencia puede haber significado un aporte a la formación tanto académica como personal de los involucrados, como caracteriza cada uno la experiencia, tanto el proceso de consolidación de trabajo del grupo, como las etapas, momentos o hechos más importantes, logros y dificultades.

Del análisis de estos informes individuales, así como de su integración con las obtenidas del resto de los actores involucrados en la experiencia (maestras, Facultad, niños, etc) surgirá un producto que será volcado en un taller con el grupo, donde se espera profundizar en aquellos aspectos que se identifiquen, y que puedan (deban) ser profundizados para una mejor sistematización de la experiencia.

A modo de adelanto, compartimos algunas de las respuestas obtenidas desde los integrantes del grupo.

Ante la pregunta ¿Cuál fue tu motivación inicial?...

“nos dimos cuenta que lo que habíamos hecho nos hizo sentir bien”
“se sintió esa crisis como un llamado de la sociedad a salir de entre muros y construir en conjunto con la gente espacios de encuentro y acción”
“porque la Facultad no fuera un centro aislado en ese barrio, sino que formara parte, fuera parte de”
“la idea de no hacer un trabajo de caridad, sino de intentar lograr algo en conjunto con los niños también me atrajo”
“simplemente me pareció una buena idea que me permitía interactuar como universitaria con la sociedad”

Cuando preguntamos ¿La experiencia significó un aporte a tu formación?...

“en cada materia cursada encontraba una relación con la vida de los gurises”
“significó mucho, aunque tal vez no me dí cuenta en ese momento”
“creo que es bueno a veces salirse de la costumbre, favorece el cuestionamiento y la crítica”
“el intercambio con compañeros estudiantes de otras ciencias, las charlas sobre los contenidos de los talleres, me hicieron cambiar mis opiniones sobre la filosofía de la matemática, sus objetivos, y sobre el rol que yo quería jugar en ella”
“se dio eso de aprender del otro y entre todos construir”

Y ¿cómo describirías el proceso del grupo en el barrio de Malvín Norte?

“la retroalimentación entre ambas partes en cuanto al compromiso fue crucial para que la propuesta funcionara”
“el grupo fue ganando confianza, y frente a las más diversas situaciones tuvimos que tomar decisiones que consolidaron una manera de relacionarnos con los gurises”
“de esta manera derrumbamos las rejas que separan la Facultad del barrio e integramos ambas con una sola cosa”

Logros y dificultades

“siempre estuvo presente la reflexión constante de lo que se estaba haciendo: los por qué, cómo, para qué”

“nos faltaba experiencia, formación o quizás más ideas de que más se podía hacer”

“poner en marcha una propuesta de extensión a nivel estudiantil”

“diferencias personales acerca de los objetivos y metodologías”

“la consecución de un proyecto de una duración respetable”

“cambiamos la mentalidad de algunos estudiantes acerca de cómo era el barrio”

“la experiencia que vivieron un puñado de gurises, que por un año se sintieron protagonistas de su propio aprendizaje”

“la estrategia fue asumir que el compromiso y las posibilidades de todos no eran las mismas”

Al momento de identificar impactos sobre el medio y obtener la visión de los actores involucrados en el proceso fue que tuvo especial relevancia el aporte de otros actores vinculados a la experiencia. Los estudiantes que por aquel entonces integraban el Centro de Estudiantes de Ciencias (C-100), pero no participaban en la experiencia concreta, concuerdan en que el relacionamiento del Centro de Estudiantes con el barrio era escaso, y esta experiencia fue la primera en abrir los caminos para fomentar ese vínculo. También se les preguntó como caracterizaban la experiencia y si consideraban positivo este tipo de trabajos:

“Creo que Pica por Todos tuvo una influencia positiva en cuanto a incluir al barrio en el C-100 y al C-100 en el barrio”

“Particularmente destaco que se generaban discusiones en la interna en cómo se debía trabajar, que creo son muy positivas para la formación personal”

“Esto ayuda a desmitificar a los que están dentro del predio de Facultad como científicos, fuera de la realidad en la que viven.”

“Me parece que muchas de las acciones que se han llevado adelante en los últimos años entre la Facultad (y la Universidad) con el barrio fueron facilitadas por los vínculos que se crearon durante el trabajo de Pica por Todos”

“El punto más débil de experiencias como la de Pica Por Todos está en que se agoten en sí mismas, como ricas experiencias de participación militante y de integración social, pero que no dejen aprendizajes colectivos para las instituciones que permanecen. Si esta sistematización contribuye a la construcción de memoria y aprendizaje colectivo sobre lo bueno y lo malo de esta experiencia, quiere decir que vamos por el buen camino”.

Del análisis preliminar de las respuestas de los participantes, sobre todo de aquellos que más tiempo participaron en la experiencia y estuvieron en sus orígenes, se desprenden algunas ideas muy interesantes para explorar en la segunda etapa de en-


cuentro con los protagonistas. El proceso vivencial del grupo los ha enfrentado, aun sin quererlo, a preguntas tales como ¿qué ciencia es necesario aprender?, ¿qué ciencia quiero o debo hacer?

Tanto en la crisis suscitada, que condujo a la separación de Pica por Todos en dos grupos casi independientes, como en los momentos de replanteo de objetivos y metodologías, la concepción de ciencia y su rol social parecen haber jugado un papel importante. Esto marca un punto de especial interés para explorar y determinar, ya que desde las tareas de extensión de una Facultad de Ciencias, y en pos de la integración de las funciones universitarias, nos compete la reflexión sobre el vínculo ciencia y sociedad y los modelos que subyacen detrás de los discursos y las acciones.

El equipo de sistematización quiere agradecer los aportes de: Ricardo Ehrlich, Julio Fernández, Noemí Scaroni, Beatriz Sosa, Beatriz Costa, Magela Laviña, Nathalie Borba, Inti Carro, Javier Lenzi, Diego Caballero, Magdalena Cárdenas, Paula Altesor, Alejandro Crosa, Carolina Toranza, Adrián Márquez, Hugo Coitiño, Marcela Ferreño, Lucía González, Elisa Rocha, Lucía Spagnulo, Virginia Villalba, Lucía Eluén, Florencia Doño, Ana Clara Polakof, directora y maestras de la Escuela N° 317, niños y padres de Malvín Norte.

Bibliografía

- » Jara, O. 1994. *Para sistematizar Experiencias*. ALFORJA, Costa Rica.
- » Cooppons, F.; Ven de Velde, H. 2005. *Sistematización - Texto de Referencia y Consulta*. Programa de Especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario. CURN – CICAP. Estelí, Nicaragua.

A blurred, grayscale background image showing a group of people in a meeting or conference setting. The focus is on the text in the foreground.

**LA FORMACIÓN EN EXTENSIÓN,
COMPARTIENDO UNA EXPERIENCIA**

LA FORMACIÓN EN EXTENSIÓN, COMPARTIENDO UNA EXPERIENCIA

Margarita Álvarez, Leticia Berrutti, María José Dabezies, Nicolás Rodríguez.¹

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en la presentación de un proceso de formación, que comenzó previo a los llamados de la Unidad de Proyectos del SCEAM, y que continúa en curso. En el marco del proceso se coordinaron acciones con dicha Unidad, ya que se confluía en la temática. A partir de estas coordinaciones se entendió necesario y pertinente presentar este artículo, dado que creemos que la presente publicación representa el reciente camino recorrido por el SCEAM en esta temática, desde sus diversas formas y abordajes.

El artículo describe y analiza una experiencia de formación de un grupo de docentes² del Servicio Central de Extensión, que constituyeron un eje transversal de trabajo, con el objetivo de formarse en sistematización de experiencias, sistematizando sus propias prácticas de extensión universitaria.

Se trabajó fundamentalmente desde el postulado de “aprender haciendo” y desde la reflexión crítica sobre las prácticas, considerando en estas el hacer, el sentir y el pensar de forma integral. Esto implicó la consideración de los sentimientos puestos en juego en las experiencias tanto como los fundamentos políticos, teóricos y las estrategias de abordaje.

Se sistematizaron en simultáneo cinco experiencias, que se encontraban en diferentes momentos de ejecución y con objetivos bien diversos, generando así un proceso de enseñanza-aprendizaje que promovió la identificación de elementos transversales y la recreación de saberes (proceso que permitió visualizar formas de trabajo y construcción de conocimientos desde y para las propias prácticas, dando lugar a interpelaciones sobre esta temática y postulándose como futura línea de investigación). Todo lo cual, entendemos que dio inicio a un camino, que se orienta a promover la transformación de las prácticas de extensión en nuestra universidad.

CONTEXTO INSTITUCIONAL Y CREACIÓN DE UN EJE TRANSVERSAL

Esta experiencia se desarrolla desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), que tiene como uno de sus objetivos principa-

¹ Equipo docente del eje transversal de sistematización del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Universidad de la República, Uruguay. Lic. en Psicología Nicolás Rodríguez, Educadora Social Leticia Berrutti, Lic. Trabajo Social Margarita Álvarez, Bach. Trabajo Social María José Dabezies

² Los docentes del SCEAM que fueron parte de la experiencia fueron: María José Dabezies y Norma Graña por la UEC; Luciana Bibbó y Leticia Berrutti por la URI, Alicia Migliaro y Cecilia Blixen por el Grupo Kiyú, Ángel Sequeira y Siboney Moreira por el Programa de Comunicación; y Nicolás Rodríguez y Margarita Álvarez por el Programa de Formación en Extensión.

les la coordinación, desarrollo y promoción de la función de extensión dentro de la Universidad de la República. A partir del impulso de la II Reforma Universitaria se ha dinamizado el desarrollo de las prácticas de extensión y ésto se reflejó en la creación de distintos programas que se encuentran bajo la conducción política del CSEAM y la dirección académica del SCEAM.

En este contexto, en abril de 2009 se conformó un “Eje Transversal de Sistematización”, integrado por docentes interesados en esta herramienta y que provenían de cinco programas del dentro del SCEAM.

Realizamos a continuación una presentación de las experiencias que se nuclearon en el proceso de formación, explicitando sus elementos constitutivos básicos: el objeto, objetivos y ejes:

1- *Curso de Extensión Universitaria y Desarrollo Rural.*

- » Objeto: Curso de Extensión Universitaria y Desarrollo Rural, del Programa de Formación en Extensión (PFExt) y la Unidad de Relacionamento con el Interior, realizado en el año 2009 por el SCEAM.
- » Objetivos: Producir conocimiento sobre la generación y programación del curso y sobre la centralidad del estudiante y la práctica, en la implementación del curso. Colectivizar los aprendizajes de la experiencia para mejorar próximos cursos del SCEAM.

Ejes:

En cuanto a la etapa de programación: Lugar de los Servicios Universitarios convocados a planificar el curso en conjunto con el SCEAM. Elaboración de objetivos del curso. Elaboración de bases conceptuales del curso. Estructuración de los espacios del Curso.

En cuanto a la etapa de implementación: Centralidad de la práctica y Lugar del estudiante.

2- *Práctica de observación participante en el Centro de Formación Popular Bella Unión del Programa de Comunicación.*

- » Objeto: Práctica en el Centro de Formación Popular de Bella Unión entre julio y diciembre de 2008
- » Objetivos: Recuperar y revisar las técnicas y metodologías a la luz de la experiencia.

Ejes: Aportes, alcances y limitación de la observación participante en el desarrollo de una práctica educativa.

3- *Las líneas de trabajo 2009 del Programa de Formación de Actores Locales para el Desarrollo Rural – Equipo Sur.*

- » Objeto: Las tres líneas de trabajo que desarrolla actualmente el equipo PFALDR Sur (Asalariados; Coordinadora de Organizaciones del Noreste

y Santoral de Canelones; articulación con los Campos Experimentales del Área Agraria de la UdelaR), desde la conformación del equipo de trabajo en febrero de 2009 hasta fin de año.

- » **Objetivos:** Construir un abordaje metodológico para la construcción de la demanda, acorde a la realidad de los grupos con los que trabaja el equipo, sus recursos y la pertinencia del trabajo.

Ejes: Proceso de construcción de la demanda en las tres líneas de trabajo.

4- *La experiencia de trabajo con el grupo Kiyú durante 2008*, del equipo de docente del SCEAM “Kiyú”.

- » **Objeto:** Seguimiento y acompañamiento de un grupo de pequeños productores ocupantes de tierra estatales en Kiyú, San José, entre junio y diciembre de 2008.
- » **Objetivos:** Construir criterios que den elementos para una estrategia coherente y común para la vinculación entre SCEAM y los colectivos con los que se trabaja.

Ejes: Vínculo que se establece entre el SCEAM y los colectivos.

5- *El proceso de incubación de la cooperativa de mantenimiento integral COOMI 2007-2009 del Programa Incubadora de Emprendimientos Económicos Asociativos Populares de la Unidad de Estudios Cooperativos*

- » **Objeto:** Proceso de incubación con la cooperativa COOMI, desde mayo de 2007 a diciembre de 2008, implementado por la INCOOP.
- » **Objetivos:** Generar un proceso de reflexión sobre la experiencia de incubación con COOMI, sus impactos, riquezas y limitaciones en relación al proceso de organización del trabajo, la consolidación del sujeto colectivo, autonomía.
- » Analizar la metodología implementada en el proceso.
- » Recopilar y generar herramientas para la sistematización de experiencias a la interna de la INCOOP UEC .
- » Lograr un material comunicable para avanzar en el análisis, intercambio y difusión de experiencias de extensión universitaria.

Ejes: Organización del trabajo; conformación y funcionamiento del colectivo; autonomía; decisiones metodológicas que marcan los rumbos de la intervención.

La conformación de este equipo de trabajo nació del interés por conceptualizar y analizar críticamente las propias prácticas; en la búsqueda de problematizar académica y políticamente las experiencias, con el propósito de comunicarlas y compartirlas. En este sentido nos abocamos al estudio y formación en la propuesta de sistematización de experiencias.

Las primeras actividades realizadas fueron dos: por un lado se trabajó de cara a realizar una revisión bibliográfica en torno a la sistematización de experiencias, y para esto fueron seleccionados dos textos de referencia en este tema: “Sistematización” de F. Coppens y H. Van de Velde (2005), y “Para sistematizar experiencias” de O. Jara (1994). Por otro lado, se estableció contacto y diálogo con dos equipos que habían realizado sistematizaciones o que tenían algún tipo de formación en este sentido. Fue así que se mantuvieron reuniones con el *Grupo Árbol. Televisión participativa*, que había transitado por una experiencia de sistematización, con la colaboración de Ana Bickel; y con el colectivo Ideas Nómades³, grupo de educadores populares que tenían formación en sistematización y que estaban colaborando en la sistematización de experiencias de distintos tipo.

A partir del contacto con este último colectivo, que trabajaba la formación desde la metodología del *aprender haciendo*, fue que se inició un proceso de *formación en sistematización conciente y participativa de experiencias*, con el objetivo de integrar la herramienta a la vez de sistematizar las propias experiencias de trabajo. Para esto se conformaron duplas docentes de cada experiencia que se iba a sistematizar, quienes participaron de las instancias de formación. Fue tarea de estas duplas vincular el proceso de formación con el trabajo de sus respectivos equipos.

LA FORMACIÓN EN SISTEMATIZACIÓN

La propuesta consistió en la realización de siete talleres, donde se abordaron las pautas para guiar el proceso de sistematización de las experiencias, a la vez de generar un dispositivo que permitió el intercambio, análisis e interpretación crítica de los procesos. De esta manera se trabajaron cuestiones particulares y comunes a las cinco experiencias, ya que existía por parte del equipo docente la pretensión de develar líneas transversales, en la búsqueda de aquellos aspectos comunes que definían un “modo de hacer” extensión. Esto tuvo como objetivo principal el aportar al accionar desde los diversos proyectos y programas del SCEAM.

El proceso de formación constó de dos etapas diferentes pero complementarias: a) formación en sistematización, y b) acompañamiento de la sistematización de las experiencias.

La primera etapa se llevó adelante mediante la realización de siete talleres de una duración aproximada de tres horas. En los dos primeros se definió quiénes llevarían adelante las propuestas, se relevaron los registros que se tenían en torno a cada experiencia y se planificaron los tipos de registro a implementar en el caso de experiencias que se estaban iniciando. Además se definió el objeto de sistematización, los objetivos de las mismas y los ejes en los que se iba a hacer foco.

El tercer taller, fue una jornada más extensa, de unas seis horas, donde se clasificó y organizó la información disponible, se recuperaron y se reconstruyeron históricamente las distintas experiencias sobre la base de los registros que se disponían, se establecieron etapas al interior de cada experiencia y se comenzaron a extraer algunos aprendizajes.

³ El colectivo Ideas Nómades está integrado por el Educador Popular Marcelo González; el Psicólogo Raúl Solá y la Educadora Popular Gabriela Jiménez

En el cuarto taller se realizó el análisis e interpretación crítica de las experiencias. Se prestó particular interés al proceso desarrollado, a los factores que estuvieron presentes y que determinaron dicho proceso, y cómo se relacionaron entre sí las distintas etapas.

El quinto taller tuvo como cometido visualizar los puntos de llegada a los que arribaron los distintos equipos. Es decir, se compartieron las conclusiones y aprendizajes preliminares y se reflexionó en relación a las formas de comunicación de los distintos equipos.

La sexta instancia se centró en dar un cierre al ciclo de talleres y se evaluó el proceso transitado.

La segunda etapa estuvo dirigida a realizar un acompañamiento por parte del Colectivo Ideas Nómades a los distintos equipos que estaban sistematizando las experiencias. Dicho acompañamiento, si bien estaba establecido dentro del marco de trabajo, se realizó a demanda de cada uno de los equipos. Este tipo de encuentros, que fueron de características personalizadas con cada dupla sistematizadora, permitieron esclarecer los obstáculos y visualizar los posibles caminos de resolución.

El carácter innovador que ha tenido esta experiencia en nuestro contexto universitario, tanto por su dispositivo como por la limitada producción realizada en conjunto sobre las diversas experiencias de extensión, es la que nos motiva a compartir estas reflexiones.

Los talleres de formación desarrollados, como ya fue mencionado, estuvieron centrados en el “aprender haciendo”, es decir el aprender a sistematizar, sistematizando. Esta fue la propuesta didáctico- pedagógica, que tuvo como eje central el proponer distintas pasos y procedimientos para alcanzar el objetivo de la formación en sistematización.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Es de destacar que el proceso ha sido sumamente enriquecedor, dada la diversidad de las experiencias, y la posibilidad de tener un espacio de intercambio y reflexión acerca de las prácticas de Extensión que el SCEAM desarrolla. Así se ha posibilitado el reconocimiento de ciertos elementos que ofician como favorecedores de los procesos de trabajo junto con colectivos y/u organizaciones, así como otros que los obstaculizan. A partir de estas reflexiones identificamos aspectos que son generadores tanto de tensiones como de desafíos, y que puntualizamos en cuatro ejes: *El análisis de la implicación; Las lógicas institucionales; El desafío de incorporar el hacer, el sentir y el pensar y La producción de conocimientos;* los cuales explicitaremos a continuación.

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y EL ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN.

En referencia a este eje de análisis, se parte de la definición de implicación propuesta por René Lourau, quien la divide en cinco niveles diferenciados y complementarios: institucional, práctica, sintagmática, paradigmática y simbólica (Lourau, R: 1970). A los efectos de este trabajo sólo nos remitiremos a definir la implicación institucional, ya que formó parte del proceso colectivo de sistematización de distintas experiencias de un mismo establecimiento institucional: el SCEAM. Este autor define el nivel de la implicación como el conjunto de relaciones concientes o no concientes que se da entre los actores y el sistema institucional del que son parte. (Lourau, R: 1970) En el proceso de formación en sistematización, al conjugar a distintos actores de un mismo establecimiento institucional, se habilitaron las posibilidades de transversalizar algunos análisis sobre las condiciones de trabajo y de qué manera estas se expresaban en cada uno de los programas. A medida que avanzaba el proceso de sistematización comenzaron a surgir nudos problemáticos comunes a todas las experiencias, y esto permitió reflexionar sobre la relación mantenida entre los distintos equipos con el SCEAM y el desarrollo de la política universitaria de extensión impulsada desde este servicio.

La posibilidad de analizar la implicación a este nivel pudo ser posible gracias al dispositivo grupal de trabajo. Cada uno y cada una no sólo estaban avocados a la sistematización de su experiencia, sino que todos compartíamos los avances, interrogantes y retrocesos de los distintos procesos. Como todo dispositivo, más allá de los objetivos que se plantea, tiene efectos no previstos. La posibilidad de desarrollar este tipo de análisis fue uno de sus efectos. Las oportunidades de socialización de lo vivido en las experiencias desde las tres dimensiones de la acción humana (hacer, sentir y pensar), permitió ubicar puntos de encuentro en los problemas que surgen de nuestra práctica docente, rompiendo con la dispersión propia de la organización institucional, estructurada a partir de "Programas y Unidades", que muchas veces poseen dinámicas, objetivos y territorios distintos. El haber generado las condiciones de posibilidad para la enunciación colectiva, habilitó la posibilidad de tramitar ciertos problemas comunes, que antes de este proceso de sistematización los concebíamos como particulares a cada equipo. Según estas consideraciones se puede afirmar que, se pudo generar un movimiento de pasaje de grupo objeto a grupo sujeto, en el entendido que el grupo sujeto logra generar mayor visibilidad a los elementos que transversalizan los distintos espacios y equipos en una misma institución (Guattari, F: 1976). Movimiento que permitió mayores niveles de visibilidad y de enunciación de la relación equipos de trabajo - sistema institucional.

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y LAS LÓGICAS INSTITUCIONALES.

El movimiento que identificamos anteriormente, de mayor visibilización y conceptualización de la relación equipos-institución, fue el primer paso para poder profundizar en las múltiples diferencias de las cinco experiencias que estábamos sistematizando. Uno de los aspectos que logramos visualizar daba cuenta de la relevancia de los diversos orígenes, génesis de las prácticas, programas, actividades de formación e intervención que analizábamos. En estos se podían encontrar muchas de los aspectos que “no necesariamente determinaron el devenir posterior del proceso, pero sí condicionaron su direccionamiento”. (Blixen, C; et al: 2009)

Desde este análisis se evidenció cómo los orígenes respondían a diferentes búsquedas y demandas, y como estas seguían operando en el devenir de las prácticas y los equipos que las llevaban adelante. Algunos de los procesos analizados surgían de un proceso de construcción colectiva que devinieron en un programa, con una fuerte apropiación del proceso; por otro lado existían prácticas más ligadas a líneas políticas en las que no se había tenido injerencia por parte de los equipos y eran vividos como mandatos institucionales, otras prácticas eran el resultado de fuertes espacios de negociación entre diferentes actores universitarios en búsqueda de construcción de políticas comunes.

Una línea de análisis que se desarrolló con mayor profundidad en dos equipos de sistematización a raíz de estas preocupaciones fue el proceso de construcción de demanda. En este sentido la sistematización del equipo Kiyú plantea una preocupación que fue analizada en el colectivo: “Respecto a la dimensión institucional, es preciso reconocer la tensión que algunas situaciones presentan entre la urgencia por respuestas inmediatas y la construcción de condiciones para procesos de trabajo sólidos, de mediano y largo plazo. En función de esto, se afirma la necesidad de profundizar en metodologías de construcción de la demanda que posibiliten un abordaje integral de las distintas situaciones tomando en cuenta las particularidades institucionales, de la Universidad en general, y del SCEAM en particular.” (Blixen, C; et al: 2009)

Dos cuestiones surgen fuertemente relacionadas a la génesis de las prácticas sistematizadas, una en relación al anclaje en la estructura del SCEAM de cada una de las prácticas y otra en la definición de los equipos de trabajo.

En relación al primer punto, analizamos que en aquellas prácticas donde el anclaje y la inscripción en la estructura institucional era difuso, esto afectaba el desarrollo de las mismas, manifestándose una tensión entre la autogestión de los equipos, en una búsqueda de construcción colectiva desde la horizontalidad y las estructuras jerárquicas establecidas en la Universidad. En este caso se daba una cierta tendencia a diluir responsabilidades o roles en pos de dicha horizontalidad, lo que en algunos casos devenía en falta de claridad de responsabilidades, generando malestar en los equipos.

En este sentido se visualizó como la claridad de estructura, así como el alcance y orientación de las prácticas, favorecía el desarrollo de los procesos, a la vez que favoreció la resolución de malestares o controversias generadas a partir del desarrollo

de las experiencias.

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y EL DESAFÍO DE INCORPORAR EL HACER, EL SENTIR Y EL PENSAR EN EL PROCESO.

En el marco de este proceso se plantea fuertemente el desafío de pensar la realidad y nuestras prácticas como totalidad, pudiendo integrar y poner en juego todas nuestras capacidades, desde todas las dimensiones humanas. Así el hacer, el pensar y el sentir se vieron interpelados desde sí y entre sí. Tal como señala Jara "(...) significa trabajar las especificidades como dimensiones de la generalidad. Así, será necesario darle espacio a las particularidades sin desarraigarlas de su vinculación con el conjunto: a lo individual, grupal, colectivo y social; a lo racional, emotivo, sensorial y espiritual; a lo local, regional, nacional y mundial; a lo económico, político, ideológico y ético." (Jara, O: 1998: 98)

En éste sentido, compartiendo lo que Villasante y otros, señalan, pudimos dar cuenta de cómo nuestras acciones cotidianas, personales y profesionales están fuertemente selladas por los sentimientos, prejuicios, ilusiones y miedos, que buscan esconderse detrás de racionalizaciones y pensamientos "correctos" (2003).

Los formatos académicos y "formales" han dejado de lado, históricamente, en pos de la búsqueda de la "objetividad" (entendida como un vínculo de exterioridad, de neutralidad del sujeto "cognocente" con respecto a su objeto de estudio) la implicación del "investigador" en y con la realidad que busca conocer. La sistematización, así busca dar cuenta de la importancia de la "...incorporación de los aspectos subjetivos (...) como herramientas genuinas y legítimas del conocimiento" (Guber, R: 2005:26)

Tal como señala Oscar Jara (1998), la sistematización no busca mirar las experiencias con objetividad si no más bien "objetivar la experiencia", lo que coloca en un lugar distinto a los sujetos, en tanto "sujetos de conocimiento". En este sentido, la experiencia de formación permitió trascender la inmediatez de la cotidianeidad, pudiendo dimensionar muchos elementos constitutivos de nuestras prácticas, hacerlos explícitos y analizarlos en función de nuevas perspectivas.

Así sigue siendo un desafío y un compromiso la búsqueda de transformación de nuestras prácticas "ser conscientes de nuestras contradicciones y buscarles el origen para poderlas analizar y ver si es posible cambiarlas. Es mejor tener delante y conocer estos sentimientos que llevarlos detrás, como una carga que no nos deja caminar erguidos." (Villasante, T; et al: 2003: 31).

Reconocer esta implicación, estas contradicciones, poner en juego el sentir, pero en una relación dialéctica con el hacer y el pensar, es parte de "Un proceso de auto-análisis –personal, grupal, colectivo- que trata de mover nuestras dominaciones interiores arraigadas en nuestro consciente y en nuestro inconsciente. Un proceso que busca desenmascarar nuestras ansias de ejercer una voluntad de poder. Nuestra omnipotencia de expertos en la subjetividad" (Rebellato, J.L: 2000).

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Luego de culminado el proceso inicial de formación en sistematización, el equipo continuo la reflexión en la temática, en el intento de proyectar la construcción de espacios de trabajo con la sistematización de experiencias como centro. En esta nueva etapa, al querer profundizar en el tema a nivel conceptual y en el diálogo con otros que buscan también formarse en la temática, comenzaron a surgir una serie de nuevas interrogantes.

Uno de los temas que surge con más fuerza es el tema de la construcción de conocimientos desde la sistematización de experiencias. Muchos de los autores de referencia en el tema realizan diversas afirmaciones en torno a esta temática, algunos aseveran con firmeza que se construye conocimiento a partir de la sistematización; otros afirman que esta genera reflexión sobre las prácticas, y que a partir de estas reflexiones se contribuye a la generación de conocimientos, lo que le daría un potencial más indirecto.

En esta línea nos remitiremos a los aportes de Jara según el cual la sistematización continúa siendo una tarea pendiente, que debe ser considerada en todo su potencial, ya que el autor afirma, que ésta puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y renovar la producción teórica de las ciencias sociales. (Jara, O: 1994). El autor parte de una concepción metodológica que implica “un proceso de interpretación integral y dialéctico” Considerando fundamentalmente aspectos como el entendimiento de nuestras experiencias desde todas nuestras capacidades: mentales, sensibles, emotivas, intuitivas. Así como la comprensión de la relación de lo general y lo particular, desde su contexto económico, social, cultural, político, e ideológico, a nivel nacional y regional, ubicando las experiencias en la historia. Generando la posibilidad de poder entender, desde las experiencias particulares, factores que pueden apuntar a hacer ciertas generalizaciones y reflexiones teóricas (Jara, O: 1994).

El autor afirma a su vez que el ejercicio de sistematizar experiencias es un ejercicio eminentemente teórico, ya que formula categorías, clasifica y ordena elementos de carácter empírico, conlleva análisis y síntesis, inducción y deducción, obteniendo conclusiones. La sistematización en este sentido busca relacionar los procesos inmediatos con su contexto, confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. Sustentando una fundamentación teórica y filosófica sobre el proceso de conocimiento y sobre la realidad histórico-social. (Jara, O: 1994). Afirma particularmente que la sistematización genera conocimiento nuevo a partir de la experiencia concreta, con la posibilidad de aportar a la teoría algo que le es propio, como pueden ser las explicaciones sobre el cambio en los procesos sociales. Teniendo en cuenta que en general las experiencias sistematizadas se desarrollan en el seno de los movimientos sociales y de las organizaciones de carácter popular. Así también asegura que “sistematización puede contribuir de forma decisiva a la recreación y a la construcción de teoría, dinamizando dialécticamente la relación entre el conocimiento teórico ya existente –como expresión de saber acumulado- y los nuevos conocimientos que surgen de las nuevas e inéditas

situaciones de las experiencias que vivimos” (Jara, O: 1994: s/d).

Analizando esta perspectiva nos surgen algunas interrogantes. Al realizar una búsqueda en sus propuestas, vemos como ésta se basa en la recuperación histórica de las experiencias y su descomposición, a partir de lo cual se va realizando el análisis y la interpretación crítica. De esta forma, ordenando la experiencia, podremos diferenciar las tensiones, los conflictos y los hechos que hacen a la experiencia en sí. ¿Toma la sistematización concepciones de una metodología dialéctica en su plenitud? ¿O es ésta un momento de un proceso más amplio que para llegar a deconstruir los fenómenos implica el desarrollo de una investigación? ¿Genera conocimiento la sistematización o aporta a la generación de conocimiento? ¿Logramos producir conocimiento a partir de nuestras propias sistematizaciones?

Creemos que en este plano, estamos en un momento en que las precedentes, aún son sólo preguntas.

ACTUALIDAD Y PERSPECTIVAS DEL EJE

Actualmente se está trabajando en la consolidación de un espacio dentro del SCEAM que oficie como dinamizador de la sistematización de experiencias, tanto a la interna como para el resto de los servicios universitarios y de las organizaciones sociales con las cuales los distintos programas se vinculan.

En este sentido se está impulsando una propuesta de trabajo en torno a la sistematización de experiencias, donde se busca contribuir a la formación de docentes y estudiantes sobre la temática, a la vez que aportar a la sistematización de experiencias de las Unidades de Extensión y de los Espacios de Formación Integral.

Así también se están proyectando procesos de investigación en torno a alguno de los ejes esbozados en el presente trabajo, con el objetivo de lograr conceptualizar y profundizar académicamente en esta propuesta.

REFLEXIONES FINALES

El esfuerzo para develar tensiones y desafíos de las prácticas que desarrollamos intenta ser coherente con el discurso de aprender de ellas, y aportar a una efectiva transformación de la realidad y en particular de la Universidad.

Consideramos que es necesario continuar el trabajo para construir espacios que posibiliten reflexionar colectivamente; identificar el sentido político de nuestras prácticas; compartir la forma en que somos afectados por las experiencias, dimensionando los efectos subjetivos que generan nuestras acciones; así como continuar en la búsqueda de construcción de conocimiento a partir de las experiencias que desarrollamos desde Extensión Universitaria.

El no generar este tipo de espacios puede hacer que las experiencias queden aisladas y pierdan su potencialidad, a la vez de no puedan ser comunicadas.

Queremos reafirmar así que la sistematización es parte fundamental de nuestra tarea, tan importante e irrenunciable como la planificación y la evaluación de los procesos. Lo cual conlleva dedicación de tiempo y recursos; así como del esfuerzo de seguir permanentemente en búsqueda y formación e investigación sobre estas temáticas, camino que se está recorriendo desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio.

Bibliografía

- » Álvarez, M; Berrutti, L; Dabezies, M.J.; Rodríguez, N. Un proceso de formación en sistematización de experiencias de extensión universitaria. Ponencia presentada al Congreso Nacional de Extensión; Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza Argentina. Noviembre de 2010.
- » Blixen, C. Ingold, M. Migliaro, A. Oyhantcabal, G. Verger, S. "Esto no es socialismo..." SCEAM, UdelaR, ponencia presentada al EXTENSO octubre 2009, Montevideo.
- » Coppens F., Van De Velde, H., Sistematización. Texto de referencia y consulta, CURN-CICAP, Esteli, Nicaragua, 2005.
- » Guattari, F. (1976) Psicoanálisis y transversalidad. Ed. S. XXI. 1988. Buenos Aires.
- » Guber, R. El salvaje Metropolitano. Paidós, Buenos Aires; 2004.
- » Jara, O. El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales. Ed. Alforja, programa coordinado de educación popular. San José, Costa Rica, Centroamérica, 1998.
- » Jara, O. Para sistematizar experiencias. Ed. Alforja, Costa Rica 1994.
- » Jara, O. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina, Medellín, Colombia, 12 a 14 de agosto, 1998, organizado por la Fundación Universitaria Luis Amigó y el CEAAL. 1994.
- » Jara, O- La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar>
- » Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Ed. Amorrortu. 1988. Buenos Aires.
- » Rebellato; J.L. *Ética de la Liberación*. Ed. Nordan; Uruguay, 2000.
- » Villasante, T; Martín, P; Hernández, D. Materialismo Histórico y Teoría Crítica. Módulo 7 Poderes, Democracia y Movimientos Sociales. Curso 2003/04 Estilos y Coherencias en las metodologías creativas. Universidad Complutense. Madrid. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/hismat/materiales>.

En el presente libro se reúnen las producciones académicas realizadas por los equipos responsables de los proyectos financiados en el marco del “Llamado a proyectos de sistematización de experiencias de extensión 2009-2010” de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).

“Si partimos de la propuesta de Freire sobre praxis, a la que considera como la reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, podemos darle una real dimensión a la tarea de sistematización, concebida ésta como un esfuerzo sistemático y metódico de pensar y repensar nuestras prácticas. Estas breves reflexiones iniciales incorporan algunos conceptos centrales que marcan un eje estructurante de todos los trabajos actuales de la extensión universitaria: la vinculación de la teoría con la práctica y la transformación como telón de fondo de todas las acciones”.
(Extraído del prólogo de Humberto Tommasino)

ISBN: 978-9974-0-0714-7

