

Encuentro latinoamericano

Territorios como diálogos de saberes

#3

Agosto 2025

**Prácticas de la Extensión
Crítica, la Educación
Popular y los Procesos
Participativos.**

PARTE 3

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Cyntia Núñez
Fernando Santana
Luciano Parola
María Mercedes Palumbo
Carlos Antonio Machado Alejandro
John Alexander Cossio Moreno
Juan Fernando Zerboni Martínez
Seidy Saryn Luan Zevallos
Carlos Torrado, Mariana González
Luciana Hernández
Beatriz Ferreira
Virginia Álvarez
Raquel Palumbo
Cecilia Rodríguez
Verónica Silveira
Romina Hortegano

Boletín de los
Grupos de Trabajo
**Procesos y
Metodologías
Participativas
y Educación
Popular y
Pedagogías Críticas**



CLACSO



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL

Encuentro latinoamericano Territorios como diálogos de saberes no. 1 / Cyntia Núñez ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2025. Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN xxxx

1. Etnografía. 2. Participación Ciudadana. I. Núñez, Cyntia

CDD 323.6

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Pablo Vommaro - Director Ejecutivo

Gloria Amézquita - Directora Académica

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Producción Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,
y Teresa Arteaga

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho
el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina. Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Coordinadores del Grupo de Trabajo Procesos y Metodologías Participativas

Romina Rébola

Departamento de Educación, Cultura y
Conocimiento

Universidad Nacional de Rafaela
Argentina

rc.rebola@gmail.com

Mariano Suárez Elías

Departamento de Ciencias Sociales

Centro Universitario Regional Litoral Norte

Universidad de la República

Uruguay

marianodoc01@hotmail.com

Coordinadores del Grupo de Trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Gerónimo Fernando Santana

Instituto Pensamiento y Cultura en América

Latina, Asociación Civil

México

fergero@hotmail.com

Nombre del boletín: Encuentro latinoamericano. Territorios como diálogos de saberes

Título del número: Prácticas de la Extensión Crítica, la Educación Popular y los Procesos Participativos. Número 3.

Grupo de Trabajo CLACSO Procesos y Metodologías Participativas

Romina Rébola

Departamento de Educación, Cultura y Conocimiento

Universidad Nacional de Rafaela

Argentina

rc.rebola@gmail.com

Mariano Suárez Elías

Departamento de Ciencias Sociales

Centro Universitario Regional Litoral Norte

Universidad de la República

Uruguay

marianodoc01@hotmail.com

Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Gerónimo Fernando Santana

Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, Asociación Civil

México

fergero@hotmail.com

Participan en este número

Cyntia Núñez, Fernando Santana, Luciano Parola, María Mercedes Palumbo, Carlos Antonio Machado Alejandro, John Alexander Cossio Moreno, Juan Fernando Zerboni Martínez, Seidy Saryn Luan Zevallos, Carlos Torrado, Mariana González, Luciana Hernández, Beatriz Ferreira, Virginia Álvarez, Raquel Palumbo, Cecilia Rodríguez, Verónica Silveira, Romina Hortegano

Índice

Introducción

Cyntia Núñez, Fernando Santana, Luciano Parola y María Mercedes Palumbo

Participación Comunitaria y Salud Mental: a propósito de los “Centros de Barrio” de la ciudad de Tacuarembó

Carlos Antonio Machado Alejandro

Diálogos de saberes y formación de maestros y maestras

John Alexander Cossio Moreno

Reflexionando desde nuestras vivencias

Juan Fernando Zerboni Martínez

Voces que Transforman: El Camino de la Educación Sexual Integral en la Comunidad

Seidy Saryn Luan Zevallos

Adolescencias plurales y transformadoras

Carlos Torrado, Mariana González, Luciana Hernández y Beatriz Ferreira

Vejece en Territorio, saberes en diálogo

Virginia Álvarez, Raquel Palumbo, Cecilia Rodríguez y Verónica Silveira

Prácticas de extensión crítica vinculadas a los saberes múltiples de mujeres organizadas

Luciana Hernández Coria

Extensionismo crítico, feminismos y descolonización de la universidad: aproximaciones desde una perspectiva interseccional

Luciana Hernández y Romina Hortegano

Introducción

Cyntia Núñez*, Fernando Santana**, Luciano Parola*** y María Mercedes Palumbo****

Entre los días 7 y 9 de noviembre de 2024, se desarrolló, en el Centro Universitario Regional Este de la Universidad de la República (CURE, UDELAR) de la ciudad de Maldonado (Uruguay), un encuentro organizado por dos Grupos de Trabajo (GT) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): el de Procesos y Metodologías Participativas y el de Educación Popular y Pedagogías Críticas. Este encuentro contó con el apoyo de CLACSO, así como del CURE, Udelar que facilitó la sede y apoyo logístico y tecnológico.

El evento se denominó *Encuentro Latinoamericano Territorios como diálogos de saberes. Prácticas de la Extensión Crítica, la Educación Popular y los Procesos Participativos*, y fue abierto a miembros de CLACSO, a docentes y estudiantes del CURE y de UDELAR, y a otros/as investigadores/as de la región con interés en compartir sus prácticas de vinculación universitaria con otros actores sociales y políticos de sus territorios. Además, el tercer día se abocó exclusivamente al armado de una agenda conjunta, que dé cuenta de las actividades que vienen llevando adelante los dos GTs organizadores desde el año 2021 con ocasión de las conmemoraciones por el centenario de natalicio de Paulo Freire, referente común a ambos grupos y promoviera líneas de articulación y de acción para el futuro.

El encuentro se propuso recuperar prácticas integrales de formación, investigación y extensión sostenidas en la base del diálogo de saberes y procesos de co-construcción. Se desarrolló a partir de una serie de ejes temáticos: extensionismo crítico; educación popular y pedagogías críticas; metodologías participativas e investigación acción participativa y participación popular, comunitaria y ciudadana. En paralelo, se promovieron contenidos transversales primordiales, como los de democracia, perspectiva de género y diversidades, y pensamiento ambiental. La modalidad de participación fue la exposición de ponencias organizadas en mesas de trabajo y la feria de experiencias donde se dispusieron distintos soportes (*posters*, fotos comentadas en versión impresa, así como videos y *podcasts* reproducidos en terminales con computadoras y auriculares); en ambos casos, participantes de distintas partes de la región, convidaron sus experiencias, y las pusieron a disposición del intercambio con pares. Vale subrayar que de estos intercambios participaron integrantes de organizaciones sociales y populares de Uruguay, como asistentes y/o expositores en tanto

* Profesora en Ciencias de la Educación, por la UNNE, Especialista en Humanidades y Ciencias Sociales con orientación en Sociología por la UVQ y doctoranda en Ciencias Sociales por la UNER. Es docente investigadora de la Facultad de Humanidades y del Centro de Estudios Sociales de la UNNE. Integrantes de proyectos de investigación y proyectos de desarrollo tecnológico y social en contextos populares.

** Educador popular. Maestrando en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. Miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Autor de numerosos artículos y textos vinculados a la educación popular, a las pedagogías críticas y a la literatura. Coordinador del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas en el período 2023-2025.

*** Investigador del Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Sociales para el DT Praxis, Facultad Regional Rafaela de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina), Maestrando en Desarrollo Territorial, Docente colaborador en Cátedra de Taller de Reflexión sobre la Praxis de la Maestría en Desarrollo Territorial, Facultad Regional Rafaela de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina) Grupo de Trabajo Procesos y Metodologías Participativas. Correo: lucianoparola1980@gmail.com

**** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Co-coordinadora del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas en el período 2023-2025.

parte de los colectivos autorales de las ponencias, una particularidad que promovió un acercamiento a las experiencias de primera mano, valorizó la tarea de las organizaciones y permitió un diálogo interesante.

Además de las ponencias y la feria, el Encuentro contó con dos paneles con invitados/as internacionales. En el caso de la apertura, Humberto Tommasino de la Udelar (Uruguay) junto a Romina Colacci de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) integraron el panel "Voces en Acción: Extensionismo Crítico y Participación". A través de tres ruedas de intervenciones, expusieron en torno a los modos de establecer un vínculo más orgánico y sistemático con los territorios y las organizaciones sociales, al armado de una formación docente en extensión transversal e integrada, y finalmente a los desafíos de la incorporación de la perspectiva de género y la sostenibilidad ambiental en los procesos participativos. Por su parte, el panel de cierre denominado "Metodologías participativas, educaciones populares y formación de subjetividades críticas" contó con Piedad Ortega de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Alfonso Torres Carrillo de la misma casa de estudios y Pablo Saravia de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Los dos tópicos que articularon las presentaciones fueron el aporte de las metodologías participativas de raigambre latinoamericana para potenciar la formación crítica de sujetos y la reinención de la democracia en el contexto de avance de las derechas en la región y en el mundo, así como los desafíos de la formación desde las educaciones populares y las pedagogías críticas en los espacios con los que se vinculan.

En tiempos como los actuales, desarrollar espacios como estos, implica reafirmar una convicción y un posicionamiento en relación con la disputa necesaria por una academia comprometida con los territorios, la profundización democrática y la transformación social. Poder encontrarse, compartir y enriquecer miradas a partir del diálogo, es sin duda un camino necesario para fortalecernos en tiempos difíciles.

Encontramos razones que nos motivan a pensar en la potencialidad del encuentro, aún más allá de lo ya vivido en esos tres días. En tal sentido, se hace necesario pensar cómo hacer posible llevar la riqueza de las reflexiones que allí se expusieron más allá de los límites del encuentro.

La convocatoria a estos Boletines de CLACSO surgieron para generar una alternativa con el fin de que autores y autoras de ponencias o presentaciones de experiencias pudieran plasmar las principales nociones que vertebraron sus exposiciones en un documento escrito, para publicarlas y compartirlas con todos y todas quienes tuvieran interés. De este modo, se busca reflejar la coherencia de lo acontecido en el Encuentro de Maldonado en términos de intercambio. Para una más amplia difusión de lo allí debatido, que trascienda las fronteras de la sincronidad y la concentración en tiempo y lugar, y también, como una forma más de celebrar y revisitarse el Encuentro, se propuso en una convocatoria destinada a los/as participantes la escritura de un documento que sintetizara sus presentaciones. De este modo, los Boletines, siguiendo los ejes temáticos del Encuentro, conforman una invitación a problematizar el rol de la universidad, la educación y la participación popular desde la perspectiva de investigadores/as y actores y actrices comprometidos con procesos de transformación social.

A continuación, se disponen en el presente boletín -y los sucesivos- una versión resumida de las ponencias presentadas y una versión escrita de las experiencias socializadas en otros formatos en el marco de la feria. La intención es que su lectura pueda seguir abriendo paso al debate y la reflexión.

Carlos Antonio Machado reflexiona sobre la importancia de los centros comunitarios en el abordaje de la salud mental, a partir de la experiencia desarrollada por los Centros de Barrio de la ciudad de Tacuarembó, en el marco de los nuevos paradigmas de salud mental, que están sustentados en los nuevos marcos legales vigentes en Uruguay. La salud mental se entiende

como parte de un proceso dinámico, determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos.

El trabajo de Cossio Moreno es una reflexión sobre las prácticas educativas de maestros/as de educación básica primaria en contextos de diferencia cultural. Parte de trabajos desarrollados en dos Instituciones Educativas Rurales de la subregión del Urabá antioqueño en Colombia, procurando profundizar en las comprensiones y concepciones de interculturalidad encarnadas en las prácticas, para leer desde allí la relación territorio-escuela. A tal efecto, recupera voces de maestros/as a partir de distintas herramientas como la cartografía, y propone nuevos ángulos de construcción de conocimiento para articular la experiencia situada, desde sus propias realidades históricas y contextuales, de tal modo las prácticas educativas caminen hacia un diálogo de saberes superando el distanciamiento del proyecto moderno hegemónico, disciplinar y de la experiencia colonial, para caminar el proceso educativo desde sentidos y significados propios.

Fernando Zerboni Martínez nos invita a compartir la experiencia de la creación, en el marco de una larga trayectoria de Cooperativas de Vivienda que dieron solución habitacional a muchas personas en Uruguay, de una Comisión de Salud Comunitaria, destinada a generar un espacio de encuentro para personas mayores dentro del ámbito de las cooperativas, en un marco de cuidado solidario, acompañado y autogestionado. Reflexiona sobre la importancia de luchar contra la lógica de descarte del capitalismo actual respecto a los adultos mayores y destaca la forma en que en estos espacios se pueden ofrecer soluciones nacidas de la solidaridad y el acompañamiento mutuo.

Seidy Saryn Luan Zevallos nos invita a compartir sus sentires y reflexiones sobre las tensiones y devenires de la implementación de un programa de Educación Sexual Integral en la comunidad de Renca, Chile, al que define como un viaje de aprendizaje compartido dentro de una comunidad marcada por su diversidad.

El texto de Torrado, González, Hernández y Ferreira propone una mirada crítica sobre las representaciones hegemónicas y adultocéntricas de la adolescencia, cuestionando su conceptualización tradicional como etapa de transición, conflicto o inmadurez. Desde el enfoque de la Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad del Programa APEX (Udelar), se reivindica la pluralidad y el potencial transformador de las adolescencias, visibilizando sus voces como productoras de conocimiento y agentes de cambio. Se analiza el concepto de adultocentrismo como dispositivo de control social que subordina y estigmatiza a las juventudes, así como las limitaciones de la Convención sobre los Derechos del Niño, cuyo enfoque proteccionista tiende a negar el ejercicio pleno de sus derechos de participación. A través de experiencias territoriales con adolescentes en contextos vulnerados, se recuperan sus narrativas, vivencias y demandas, promoviendo espacios de expresión, escucha y protagonismo.

El artículo *Vejez en territorios, saberes en diálogo* -escrito por Virginia Álvarez, Raquel Palumbo, Cecilia Rodríguez y Verónica Silveira- explora las intersecciones entre feminismos, envejecimiento y territorialidad desde la experiencia concreta de colectivos de mujeres mayores que participaron en las marchas del 8 de marzo en Montevideo entre 2022 y 2024. A partir de una práctica situada en el trabajo comunitario con adultas mayores, las autoras reflexionan críticamente sobre las categorías de vejez y género, cuestionando su naturalización y visibilizando las desigualdades estructurales que atraviesan los cuerpos feminizados envejecidos. La participación en la marcha, lejos de ser solo un acto simbólico, opera como un espacio de transformación subjetiva tanto para las mujeres mayores como para las integrantes del equipo académico, desafiando las nociones hegemónicas y coloniales de feminismo y gerontología.

Luciana Hernández Coria reflexiona sobre experiencias de extensión crítica desarrolladas en conjunto con colectivos de mujeres y feministas de la zona oeste de Montevideo, articulando saberes académicos y populares desde una perspectiva feminista. A partir de la participación en espacios comunitarios organizados por la Mesa Social del Oeste, se analiza cómo las mujeres territoriales construyen redes de apoyo y resistencia, generando prácticas colectivas orientadas a la sostenibilidad de la vida y la transformación social. El trabajo destaca el rol de las mujeres en la gestión comunal, su participación en procesos políticos informales y la producción de conocimiento desde la experiencia, desafiando estructuras patriarcales y capitalistas que invisibilizan su aporte.

Por último, el artículo “Extensionismo crítico, feminismos y descolonización de la universidad: aproximaciones desde una perspectiva interseccional” escrito conjuntamente entre Luciana Hernández y Romina Hortegano explora cómo combinar la extensión crítica universitaria, los feminismos y la interseccionalidad para avanzar en la descolonización de la universidad, a partir de la experiencia del Programa Apex de la Universidad de la República en Montevideo. Se considera la interseccionalidad como herramienta analítica y lugar de enunciación para que las mujeres de la zona oeste articulen sus experiencias de opresión (género, clase, territorio) y generen conocimiento situado en diálogo con la academia.

Participación Comunitaria y Salud Mental: a propósito de los “Centros de Barrio” de la ciudad de Tacuarembó

Carlos Antonio Machado Alejandro*

Introducción

Esta comunicación tiene como propósito reseñar y colectivizar lo expuesto en el Encuentro “TERRITORIOS COMO DÍALOGOS DE SABERES” desarrollado en el Centro Universitario Regional Este (CURE, UDELAR) durante el mes de setiembre de 2024. Con esta exposición se buscó, partiendo de la experiencia desarrollada por los Centros de Barrio de la ciudad de Tacuarembó, reflexionar sobre la relevancia que adquiere la participación comunitaria para el desarrollo y consolidación del campo de la salud mental en Uruguay.

Apuntes sobre el proceso de reforma del campo de la salud mental en Uruguay: logros y desafíos vigentes

Desde hace algunas décadas, al igual que otros países, Uruguay ha iniciado un arduo y complejo proceso de reforma del campo de la salud mental. Proceso que, gracias a la acción desarrollada por diversos colectivos de profesionales, organizaciones civiles, familias y usuarios, ha tenido como uno de sus hitos fundamentales la elaboración e instrumentación de la Ley N° 19.529 en el año 2017. En esta normativa jurídica, la salud mental, tal como se establece en su artículo segundo, pasa a ser entendida como “un estado de bienestar en el cual la persona es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”.

Al mismo tiempo, y a contraposición de aquel paradigma biologicista e individualista que mantenía su hegemonía hasta entonces, la Ley también reconoce en su artículo segundo que la salud mental “es el resultado de un proceso dinámico, determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos”.

Este reconocimiento y explicitación de la naturaleza multidimensional de la Salud Mental nos incita, desde el punto de vista epistemológico, a concebirla ya no como aquel objeto formal y discreto propio de las visiones y abordajes positivistas, sino como un vasto y complejo campo de conocimiento e intervención. A consecuencia de ello, la Salud Mental también deja de ser aquella *competencia específica y/o especializada* de un cierto colectivo profesional, es decir, de aquellos médicos psiquiatras, psicólogos, etc. que desarrollaban sus saberes y prácticas asistenciales dentro de instituciones (asilos, manicomios u hospicios) creadas para dicha finalidad. O mejor sería decir, creadas también para aquellas otras tantas *finalidades* que recién en estas últimas décadas han podido ser evidenciadas y/o denunciadas públicamente.

Por tal motivo, y en consonancia con las concepciones (y/o declaraciones) surgidas (y/o promovidas) desde diversos ámbitos y organismos internacionales, esta ley no solo invita a superar los límites (espaciales y conceptuales) que caracterizaban a la tarea asistencial tradicional, sino también incita a nuevas y mejores prácticas de prevención y promoción de la salud mental. Considerando y consolidando así al ámbito comunitario como escenario privilegiado para su desarrollo, dado que al mismo tiempo que el individuo ha dejado de ser un mero objeto de la atención y práctica asistencial, la comunidad y sus territorios (espaciales, pero también institucionales, organizacionales y existenciales) se constituyen ahora como el

* Lic. En Psicología. Master en Literatura. CENUR NORESTE (UDELAR). Tacuarembó, Uruguay
carlosmachadoalejandro@gmail.com

verdadero y legítimo sujeto para este nuevo campo: sujeto de sus enunciados, pero, sobre todo, sujeto también de enunciación (Barthes, 1972).

Aspecto que se hará visible en el año 2020 con la elaboración y redacción del “*Plan Nacional de Salud Mental 2020-2027*”. Documento que, siendo encomendada su elaboración a un equipo técnico profesional de carácter multidisciplinario, al contar con el aporte y participación comunitaria se constituye no solo en una herramienta gubernamental de carácter conceptual e instrumental, sino también en un acto de enunciación ético y político. Dado que este Plan tiene como propósito expreso:

contribuir a mejorar la salud mental de las personas mediante la definición e implementación de las estrategias más efectivas para promover la salud mental, prevenir, reducir la morbilidad y discapacidad de las personas con trastornos mentales y brindar una atención de calidad, basada en los derechos humanos y centrada en un modelo comunitario e intersectorial de atención (PNSM, 2020).

Pero para alcanzar finalmente los propósitos allí establecidos, todavía sigue siendo necesario consolidar una intersectorialidad que pueda finalmente generar una “articulación de saberes y convergencia de esfuerzos de diferentes sectores gubernamentales para producir políticas integrales e integradas, con el objetivo de alcanzar mejores respuestas a situaciones complejas” (Buriyovich, 2018:222). Al mismo tiempo, la participación social dentro del campo de la salud todavía está muy lejos de expresar y/o alcanzar los niveles deseados, lo que limita el propio derecho que tiene la comunidad al “establecimiento de prioridades, la toma de decisiones y la planificación e implementación de estrategias para el logro de una mejor salud” (OMS, 1986).

Por otra parte, junto a esa *débil y simbólica* participación comunitaria dentro del campo de la salud mental, aparece también un gran desconocimiento y/o subestimación de la relevancia que tiene la propia participación social en lo que respecta a la prevención y promoción de salud mental a nivel comunitario. Relevancia que ha sido mostrada por autores como Bang o Stolkiner, como también demostrada por la propia experiencia de los “Centros de Barrio” en la ciudad de Tacuarembó. Aquellos “Centros de Barrio” que, según lo explicita su propio ideólogo y desarrollador Walter Domingo, fueron creados como un verdadero

núcleo de dinamización de la comunidad, tanto para la defensa de intereses específicos como para la comprensión de las razones profundas que motivan su situación social, incluso la marginación, dando lugar a acciones efectivas que tiendan a la modificación de estructuras limitantes para el desarrollo de la comunidad (Domingo, 1987:15)

Los “Centros de Barrio” de la ciudad de Tacuarembó (Uruguay)

A partir de la década del 50, y gracias al empuje inicial del Intendente Departamental de Tacuarembó de la época Agr. Raúl Goyenola (1914-2001) y el Director de Obras Arq. Walter Domingo, los “Centros de Barrio” surgen como propuesta innovadora de promoción y desarrollo social, a la vez que respuesta concreta a las dificultades de los pobladores. A tales efectos, fueron concebidos e implementados como una estrategia que buscaba garantizar la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas, así como también superar las inequidades y dificultades (sociales, culturales, económicas y territoriales) que tienen las comunidades para el acceso y goce de sus derechos.

Con tal finalidad, desde hace ya más de siete décadas, en y a partir de los “Centros de Barrio” se ha conformado y desarrollado una amplia red de servicios de carácter integral, ya que en la

mayoría de ellos existen Policlínicas, Comedores Públicos, como así también Bibliotecas Municipales, Salas de Informática etc. Esto hizo posible, gracias también a la coordinación y articulación intersectorial, desarrollar en ellos diversos programas y propuestas de carácter sanitario, alimenticio y educativo.

Al mismo tiempo, disponen de espacios deportivos (canchas, piscinas, etc.) de carácter comunitario, a través de los cuales se incentiva la actividad física como factor protector y promotor de salud, a lo cual cabe sumar también la existencia de espacios y actividades de índole recreativa para todos los tramos evolutivos, propiciando así el relacionamiento intergeneracional y la integración comunitaria. Aspectos a los cuales también contribuyen las actividades que albergan sus anfiteatros, a la vez que permiten el acceso y goce de los bienes culturales y artísticos por parte de las comunidades más desfavorecidas. Fue quizás por ello también que la arquitectura y diseño de los “Centros de Barrio” construidos por Walter Domingo, bajo el afán de superar la infame tradición de una *“pobre arquitectura para pobres”*, fueron proyectados para estimular la percepción y el disfrute estético a nivel comunitario, tal como lo muestran sus icónicas obras de carácter arquitectónico, así como también las distintas obras de arte que forman parte de sus instalaciones.

En ese sentido, cabe resaltar también aquí que esos mismos “Centros de Barrio” son espacios (materiales y simbólicos) de formación artística y promoción de la creatividad a nivel comunitario. En ellos se imparten cursos y talleres relacionados a diversas disciplinas y/o expresiones artísticas, a sabiendas que “el despliegue de configuraciones creativas en una comunidad fortalece su capacidad colectiva para lidiar con la complejidad de los condicionantes de la salud y la vida, aspecto fundamental para la promoción de salud mental comunitaria” (Bang, 2014:2).

La participación como factor de salud mental

La singularidad y originalidad de los “Centros de Barrio” reside también en que ellos fueron proyectados para ser gobernados y administrados por la propia comunidad. Porque siendo una “obra del y para el pueblo”, tal como lo expresara el propio Goyenola en aquel discurso inaugural del primer “Centro de Barrio”, fueron creados para que en ellos se practicara “en plano reducido pero elevado y ejemplarizante, una forma de democracia directa” (Goyenola, 1951). De acuerdo con el nuevo “Reglamento de Funcionamiento de las Comisiones Administradoras de los Centros de Barrios” (aprobado por la Junta Departamental de Tacuarembó en julio de 2012) actualmente su administración está a cargo de la Mesa Ejecutiva y la Comisión Fiscal, estructuras que son integradas por miembros de la comunidad elegidos mediante acto eleccionario. Por su parte, la Asamblea de Vecinos se instituye como “Órgano Máximo”, y está compuesta por todos los/as vecinos/as que se domicilien dentro de su jurisdicción.

Por tal motivo, y tras lo expuesto hasta aquí, es inevitable reconocer entonces que estos “Centros de Barrio” han sido desde su origen, y a lo largo del tiempo, verdaderos espacios (“herramientas y/o instrumentos”) de participación comunitaria. Su vigencia es muestra fiel de la potencia (y trascendencia) que tiene la creación (e implementación) de mecanismos de promoción (y consolidación) de la participación a diferentes escalas, formas y niveles. Aspecto que resulta beneficioso para el desarrollo de cualquier Política Pública, pero sobre todo genera grandes beneficios para la sociedad y/o comunidad en su conjunto. Ya que la participación, según Montero (1996), es un proceso colectivo de enseñanza y aprendizaje que tiene efectos socializantes y concientizadores, permite desarrollar la capacidad crítica y reflexiva, promueve nuevas formas de comunicación y producción de conocimiento, así como también fortalece el compromiso y accionar comunitario.

Capacidades individuales y colectivas que se instituyen a partir de procesos y mecanismos participativos, y que también contribuyen a la promoción de salud mental a nivel comunitario. Dado que “la participación en sí es un factor de Salud Mental, ya que restituye lazos de solidaridad social, diferenciándose de lo patologizante de vivir situaciones conflictivas de forma individual y pasiva” (Bang, 2010:243).

Referencias

- Bang, Claudia (2010). La estrategia de promoción de salud mental comunitaria: una aproximación conceptual desde el paradigma de la complejidad. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Bang, Claudia (2014). La participación comunitaria en salud y salud mental a través del arte, la creatividad y el juego: descubriendo la potencia de los procesos creativos. XI Jornadas Nacionales de debate interdisciplinario en salud y población.
- Barthes, Roland (1972). *Crítica y Verdad*. Siglo XXI.
- Burijovich, Jaschele (2018). Políticas intersectoriales para el abordaje integral en salud mental: La complejidad de la acción conjunta. En Rossetti, Andrés (coord.). *Salud Mental y Derechos: Derechos sociales e intersectorialidad* (p. 221-234). Espartaco.
- Ministerio de Salud Pública (2020). *Plan Nacional de Salud Mental (2020-2027)*. Montevideo, Uruguay.
- Domingo, Walter (1987). El Centro de Barrio: integrador de comunidades. *Revista Antropológica*, (5), 1-29.
- Montero, Maritza (1996). La participación: significado, alcances y límites. En Montero, Maritza y otros. *Participación, ámbitos, retos y perspectivas*. Cesap.
- Ley N° 19.529 de Salud Mental. Montevideo, 24 de agosto de 2017.
- OMS (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Ottawa, Canadá.

Diálogos de saberes y formación de maestros y maestras

John Alexander Cossio Moreno*

El presente trabajo germina de la reflexión propia y colectiva sobre las prácticas educativas de maestros de educación básica primaria en contextos de diferencia cultural, en dos Instituciones Educativas Rurales de la subregión del Urabá antioqueño en Colombia; es una invitación a otros maestros a comprender sus sentidos y significados de vida territorialmente situados, como forma de construir diálogos de saberes con la cultura escolar. A partir de esta mirada territorial situada, se localizan también las comprensiones y concepciones de interculturalidad encarnadas por los maestros en sus prácticas vitales y prácticas educativas, para leer desde allí la relación territorio-escuela.

Desde estos postulados sobre la territorialidad contruidos colectivamente con los maestros, y con sus voces que constituyen conocimiento pedagógico, en las que, las cartografías han sido una estrategia, un instrumento orientador de la ruta que ha posibilitado recuperar narrativas, discursos, historias de vientre, historias locales y culturales en las voces de los maestros y maestras, que nos han permitido leer la vida y las prácticas educativas desde adentro de sí y de los territorios.

Desde la postura freireana, se ha reflexionado colectivamente sobre la práctica educativa como praxis, que tiene por objetivo responder a las dinámicas sociales y humanas del contexto ribereño en Buchadó, Vigía del Fuerte y campesino en Chigorodó en el Urabá antioqueño. En esta dirección, García (2016) plantea la oportunidad de que los docentes reflexionemos sobre los saberes requeridos que conlleva la práctica educativa, así mismo Freire (2002), reafirma que el acto educativo es un acto político y ético; así y todo, la educación o práctica educativa debe enseñar los saberes necesarios para que los estudiantes alcancen la autonomía para aprender por sí mismos y mismas.

Por tal motivo, siguiendo la mirada de Ghiso (2016), la práctica educativa crítica se plantea desde el pensar y actuar con otros sobre la realidad social, un maestro que enseña y aprende a pensar, estableciendo rupturas en un hacer dialógico. En clave de esto, Larrosa (2021) habla de la experiencia desde lo que significa el acontecer, el estar siendo en la práctica educativa de maestro o maestra de educación básica, eso que nos pasa como maestros, que ya hemos vivido y pasado por el cuerpo, la memoria e incluso los lugares.

Al respecto de la experiencia de los docentes, recojo la siguiente narración de una maestra de Chigorodó, sobre la relación con la comunidad y las enseñanzas de la práctica educativa:

En cuanto a la experiencia en lo educativo, la idea es procurar que todo esto que nosotros trabajamos en la escuela, sirva de beneficio para el reconocimiento de la comunidad, de sus derechos y pertenencia al territorio y a la cultura afro e indígena, para empoderarnos de nuestra cultura, desde lo social, ambiental, personal (Diálogo entre maestras, comunicación personal, febrero de 2023).

Cabe entonces preguntarse, desde la narración por el desafío de aprender a irrumpir con la naturalización de los modelos de las prácticas educativas e investigativas que se imponen desde una postura hegemónica, occidentalizada, así como la concepción de una escuela pensada desde la recopilación de información disciplinaria. Por el contrario, para el maestro

* Maestro rural, directivo docente de la secretaría de educación de Antioquia en Colombia. Candidato a Doctor en Educación- Estudios Interculturales por la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Trabajo derivado de la investigación doctoral: Agriculturas del aprender en diálogos de saberes: corazonar la formación con maestros en contextos de diferencia cultural. Correo electrónico: joacom88@gmail.com

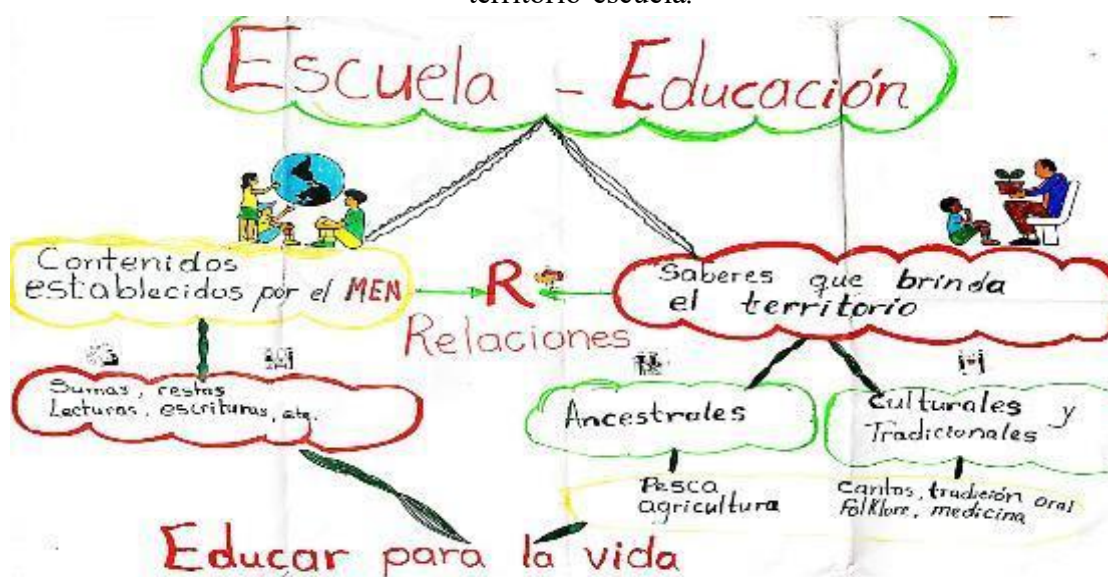
Ghiso (2016), la práctica educativa crítica que se desafía desde el enseñar y el aprender a pensar dialógicamente, ante esto plantea que, “la práctica formativa de enseñar/aprender a hacer y a reflexionar para generar cambios, dialógica y solidariamente, pasa inicialmente por la tarea comprometida de reconquistar la capacidad -potencia- que los sujetos tenemos reprimida y sometida de conocer solidariamente” (Ghiso, 2016:3).

Es oportuno reconocer, como se ve expresado en la figura 1 elaborada por un grupo de maestras de la I.E.R Buchadó, esto abre la posibilidad de que haya procesos de apropiación y circulación de saberes que se den alrededor de la vida campesina y rural, y ribereña, en este caso reconociendo esa conexión de la vida con el río y la selva, además, estos mapas han servido para proyectar el futuro de la comunidad de maestros en la articulación con las instituciones educativas.

Precisamente, las preguntas que surgen del diálogo entre dos maestras sobre esa conexión de la vida con la tierra y la dependencia de los seres humanos de esta, en su reflexión plantean la necesidad de empezar a proteger el territorio desde la escuela y a revitalizar los saberes para que circulen con las prácticas educativas:

A pesar de que en el currículo de la escuela no hay una asignatura que se llame tierra, está ciencias naturales y desde esta, en cierto modo, podemos ver con nuestros estudiantes ¿cómo vamos a proteger los ríos, ¿cómo vamos a proteger el medio ambiente?, ¿cómo hacerlo? ¿cómo enfrentarlo, para que no se sienta esa ruptura tan fuerte, en las personas del territorio, sino que la escuela esté articulada con el mundo de Buchadó? Como docente considero que tenemos que empezar por un proceso de sensibilización, de hacer conciencia de lo que tenemos y de lo que somos, de nuestro territorio, que tenemos que cuidarlo y protegerlo de diferentes maneras. ¿Cómo llevar al aula de clase todos esos saberes de los ancestros que también hacen parte del territorio y de la comunidad? (Diálogo entre maestras, comunicación personal, febrero de 2023).

Figura 1 - Mapa de análisis colaborativo, desde las prácticas educativas y la relación territorio-escuela.



Fuente: Taller de análisis del mapeo colaborativo de cartografía social pedagógica.

Desde esta perspectiva dialógica y colaborativa, se devela el potencial de las prácticas educativas de los maestros para fortalecerlas en el intercambio y el aprendizaje de conocimientos y saberes desde las propias voces de los sabedores y sabedoras miembros de la comunidad, como lo nombra una de las maestras participantes, “es interesante invitar a los sabedores de la comunidad, para que los estudiantes reconozcan su territorio, en cuanto a lo espacial, a los ríos, a la selva, a la agricultura. (Diálogo con maestros y maestras, comunicación personal, febrero de 2023).

De tal manera, los maestros también han concebido la posibilidad y necesidad de que los conocimientos y saberes territoriales circulen con la escuela, para fomentar un diálogo de saberes entre la territorialidad y la cultura escolar con conocimientos constituidos a partir del pensamiento cantado, las prácticas culturales de la vida en el campo como la agricultura, la pesca, la caza y su relación con la naturaleza, lo que ha permitido develar el conocimiento educativo de la comunidad y de las prácticas culturales en los territorios (Morales et al., 2019).

En este sentido, la valoración y circulación de los conocimientos y saberes situados en el territorio con las prácticas de los maestros, surge desde la reflexión sobre los significados territoriales y culturales de los maestros y estudiantes, que evidencian un vínculo con la tierra desde diversos saberes. En correspondencia con lo anterior, se presenta el relato de una maestra sobre lo que esto ha suscitado en su formación,

La reflexión sobre el territorio, nos lleva a puntualizarlo también a partir del proceso educativo que llevamos, para retomar todos estos conocimientos que se marcan en nuestro territorio, reactivarlos, poder llevarlos al aula, es una invitación a que miremos nuestro territorio, la naturaleza, y retomar esos conocimientos que existen en nuestro medio desde el inicio de la vida, nosotros tenemos toda esta riqueza del territorio, pero en ocasiones no lo valoramos (Maestra participante, comunicación personal, febrero de 2023).

Ahora bien, la reflexión dialógica y crítica ha motivado a los maestros a compartir saberes acerca de las plantas medicinales como un conocimiento ancestral anclado al territorio y transmitido a través de la tradición oral, por lo tanto, “es necesario que esto se reconozca para reconocer el bagaje de nuestros ancestros, para poder llegar a donde estamos hoy como comunidades, y de los saberes que se transmiten oralmente de generación en generación, como las plantas medicinales, por ejemplo” (Maestra participante, comunicación personal, febrero de 2023).

Así mismo, en las voces se considera la posibilidad de articular estos saberes con las prácticas educativas desde una concepción crítica, en la cual se busca recuperar las propias experiencias y trayectorias educativas, hacia la comprensión y producción de conocimiento territorializado (Di Caudo, 2022).

Figura 2 - Mapa de análisis colaborativo, desde las prácticas educativas y la relación territorio-escuela.



Fuente: Taller de análisis del mapeo colaborativo de cartografía social pedagógica.

En sintonía con las voces de los maestros, es importante para esta agricultura recuperar las comprensiones de cómo lo territorial se entiende en y con lo educativo y comunitario, también, cómo asumen los maestros en sus prácticas los conocimientos y saberes educativos territoriales; las palabras de una maestra nos hablan de su forma de entender, cómo se pueden mover los conocimientos del territorio a la escuela:

En este sentido, reconocer estos saberes del territorio y la comunidad en la escuela, es empezar a descentrar lo global y centrarnos en lo local para empezar a pensar en lo que circula acá. Así en nuestras aulas, esto es cómo transformar todo el conocimiento que nosotros sabemos que tenemos, profundizar sobre esto. Por ejemplo, aquí decían que, si un bebé nacía en luna nueva, era niño, esto se puede mirar desde lo educativo y adentrarnos en estos conocimientos que tenemos acá, cultural y ancestralmente. Cómo vamos a hacer para caminar con nuestros estudiantes a desentrañar todo eso que tenemos acá y a sacarle provecho, a fortalecer nuestra cultura y territorialidad. (Maestra participante, comunicación personal, febrero de 2023).

Otro aspecto fundamental, busca profundizar en las prácticas educativas de maestros y maestras en contextos diferenciados, en su significación histórica, social y cultural y su capacidad de transformación de mundos, de recuperarnos como personas en el desafío diario de la enseñanza en las aulas de clase, para trascender esas prácticas con los saberes territoriales y culturales.

A partir las voces de los maestros, se proponen nuevos ángulos de construcción de conocimiento para articular la experiencia situada de los maestros y estudiantes, desde sus propias realidades históricas y contextuales, de tal modo que desde las prácticas educativas caminen hacia un diálogo de saberes. La articulación y puesta en circulación de saberes y conocimientos educativos territoriales, con las prácticas educativas de los maestros y maestras, y de este modo con la cultura escolar “les permite a los sujetos/as que viven la experiencia como sujetos históricos/as e historizados/as aportando a procesos de rupturas y resignificación” (Bustos, 2022:16).

Dado lo anterior, en el contexto educativo de las instituciones educativas acompañadas, surge la necesidad de reivindicar la autonomía y validez de los conocimientos propios de las comunidades, para el fortalecimiento de sus cosmogonías y ontologías territoriales, de tal modo que fortalece la formación de los maestros, lo cual promueve prácticas educativas pertinentes y contextualizadas, basadas en el respeto por las diferencias y formas de aprendizaje ancladas en la historia y cultura locales, hacia la construcción de diálogos de saberes.

Ideas finales

Sin lugar a dudas, la apertura de los maestros y maestras para dialogar sobre la vida, los territorios, sus prácticas educativas, las articulaciones, tensiones y circulación de conocimientos y saberes anclados a los territorios, ha develado colectivamente la posibilidad de “renovación de prácticas educativas respaldadas en experiencias y casos concretos de prácticas pedagógicas que permitan una decolonización progresiva de la educación escolar” (Quintriqueo, Arias y Maheux, 2019: 76).

En síntesis, esto significa tomar postura frente al distanciamiento del proyecto moderno hegemónico, de la escuela disciplinaria y de la experiencia colonial, para caminar el proceso educativo desde sentidos y significados propios; en otras palabras, desde luchas y ontologías políticas no eurocentradas (Cuevas, 2020), que se reflejan en la vida y dinámicas cotidianas de las comunidades.

En definitiva, las prácticas educativas de maestros y maestras de educación básica se encuentran en tensión con los conocimientos y saberes del territorio, esto se evidencia en algunos de los relatos; del mismo modo, el mapeo y su análisis colectivo ha permitido plantear alternativas pedagógicas desde la iniciativa de los maestros y maestras, que se encarnan en el corazonar la formación desde estas prácticas educativas reflexivas y críticas para relocalizar saberes y cosmogonías diversas.

Referencias

- Bustos, Carlos. (2022). Tensiones y posibilidades de reconfiguración de subjetividades en escenarios educativos subalternizantes e inferiorizantes, de estudiantes migrantes. En Bravo, Roberto; Granda, Santiago; y Narváez, Ana María. (Coords.). *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad. V Congreso Internacional de Etnografía y Educación* (pp. 153-166). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Cuevas, Pilar. (2020). Memorias colectivas decoloniales y del desprendimiento. En Cuevas, Pilar (Comp.) *Narrativas decoloniales y lugares otros de enunciación* (pp. 47-69). UNIMINUTO.
- Di Caudo, María Verónica (2022). Hacer trabajo de «campo» en casa. Etnografía, formación docente y pandemia. En Bravo, Roberto; Granda, Santiago; y Narváez, Ana María. (Coords.). *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad. V Congreso Internacional de Etnografía y Educación* (pp. 61-82). Editorial Abya-Yala.
- Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- García, José Ángel (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista Educación*, (40), 113-132. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>
- Ghiso, Alfredo (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Educación y Ciudad*, (23), 57-66.
- Ghiso, Alfredo (2016). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista REDpensar*, (4). 1-10.

Larrosa, Jorge (2021). Experiencia (y alteridad) en educación. Dirección General de Educación Inicial y Primaria, República Oriental del Uruguay.

Morales, Soledad; Quintriqueo, Segundo; Arias, Katerin y Bittner, Romario (2019). Infancia y Educación Intercultural: Co-construcción con Kimche al Sur de Chile. En Quintriqueo, Segundo y Quilaqueo, Daniel. *Educación e Interculturalidad. Aproximación crítica decolonial en contexto indígena* (pp. 333-353). Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, Segundo; Arias, Katerine y Maheux, Giselle (2019). Contenidos disciplinarios del currículum escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. En Quintriqueo, Segundo y Quilaqueo, Daniel. *Educación e Interculturalidad. Aproximación crítica decolonial en contexto indígena*. (pp. 74-92). Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Reflexionando desde nuestras vivencias

Juan Fernando Zerboni Martínez*

Vivo, hace 38 años, en una cooperativa de vivienda de usuarios por ayuda mutua afiliada a FUCVAM, formada por 200 familias textiles. Ingresé a la Dirección Nacional de la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM) en el 2005. Desde el 2012 participo en forma honoraria en la Escuela Nacional de Formación de FUCVAM (ENFORMA). Las primeras experiencias piloto de cooperativas de vivienda surgieron a finales de la década del 60 (1966). La Ley 13.728 de diciembre de 1968, ley del “Plan Nacional de Vivienda”, en su capítulo 10, creó, entre otras cosas las cooperativas de vivienda en todas sus modalidades. A partir de esta ley las cooperativas se transformaron en la forma en que los trabajadores disponen para acceder a una vivienda digna.

Resultado de esta situación coyuntural y de que los trabajadores tomaron en sus manos la defensa de este camino como el acceso a la vivienda, es que tenemos en nuestro país cooperativas de usuarios con 50 años de estar habitadas y muchas con más de 40. Estas cooperativas tienen muchos cupos integrados por compañeras y compañeros de más de 70 y 80 años, muchas y muchos sin compañía permanente, con dificultades de cuidados. Estas cooperativas enfrentan hoy el tema de la vejez, que se expresa en diversos aspectos: problemas edilicios, de salud y convivencia.

Un accidente ocurrido a una socia de 84 años, que vive sola, despertó la alerta en un grupo de socias y socios. El resultado fue la creación de un espacio de encuentro y de búsqueda de respuestas a esta situación. Se creó lo que llamaron la “Comisión de Salud Comunitaria”, generando así un nuevo proyecto. La posibilidad de construir proyectos es una característica de las cooperativas. Una compañera de la “Comisión de Salud Comunitaria” nos dice:

Si, nosotras empezamos a raíz de que una socia que vive sola se cayó. Dos por tres hay que ir a ayudarla y entonces nos juntamos algunas y algunos de los que íbamos a ayudarla y vimos que había más casos o más personas que precisaban ayuda.

Luego de creación, esta comisión diversificó su accionar, pues dentro de lo que podemos denominar como salud comunitaria entran los temas específicos de salud física, la salud mental y la construcción de vínculos, entre otros.

Entre varias acciones que realizó esta comisión, está la creación de un grupo de reflexión, formado por unas 28 compañeras, casi todas de más de 65 años, y en su mayoría extrabajadoras textiles. A ellas realice una entrevista en grupo de donde tomo sus opiniones con el fin de dar sustento a esta exposición.

Socia 3: Al principio, cuando me invitaron, no sabía mucho de qué se trataba la reunión. Después empecé a entender, una de las actividades es leer cuentos e interpretar su sentido entre todas, que los razonamos, a mí me gusta.

Socia 5: Juntarnos ayudar a crecer mejor en esta etapa, porque todas las etapas de la vida son de crecimiento. En todo el tiempo tenemos posibilidad de adquirir conocimiento, de mejorar, de ver otras cosas. Y qué mejor que en conjunto. Eso si no lo haces en colectivo es muy difícil. Y así fue como empezamos a reunirnos. Y bueno, siempre están esos cuentitos breves que son enseñanzas que nos llaman a

* Montevideo – Uruguay. Escuela Nacional de Formación en cooperativismo de FUCVAM. Correo electrónico: zerboni@vera.com.uy.

reflexionar sobre nuestra vida. Yo creo que eso es muy importante y es muy enriquecedor. Que es distinto de ir pasando el tiempo porque hay actividades que a veces son matar el tiempo. Creo que acá nosotros hacemos del tiempo algo bien interesante que nos ayuda a fortalecernos y a crecer. ...

Dos conceptos surgen aquí que me parecen interesantes. Ella dice “juntarnos para reflexionar y no para matar el tiempo”. Matar el tiempo surge como una necesidad cuando sentimos que ya no tenemos otra opción que llegar al fin de nuestras vidas, está asociado a la idea de que “ya hice lo que debía hacer”. Juntarnos para reflexionar está asociada a la otra idea, juntarnos “para fortalecernos y crecer”. De sus voces surgen necesidades, pero fundamentalmente quiero detenerme en las respuestas posibles a esta realidad de hoy.

Socia 1: Yo me siento bien, gracias a Dios. De salud estoy bien. Cuando mi esposo se fue, lo primero que pensé: “me voy (de la cooperativa), me compro un apartamento”. Y mi hijo me dijo, mamá, déjate de jorobar, acá estás rodeada, qué te vas a ir a un apartamento. No conocés a nadie. Yo lo decía para cambiar totalmente. Y en realidad después, pensándolo, tiene razón, acá yo hice mi vida.

El colectivo puede llegar a ser una extensión de la familia. No es fácil construir una convivencia en la cual esto suceda, no a todos sus integrantes, pero sí a quienes han hecho de la vida en cooperativa una vida en comunidad, que no es solo vivir en el mismo complejo sino vivir referenciando al colectivo. El colectivo puede sustituir, en muchos casos, a la familia.

Por supuesto esto no sólo está condicionado por cómo la persona y su familia ha construido su vínculo con el colectivo, sino también cómo el colectivo se relaciona con las familias y las personas. Es una construcción transversalizada por múltiples factores. Cómo han evolucionado con el tiempo todas estas relaciones. Pero la potencialidad de juntarse y crecer juntos y juntas está materialmente presente en el carácter de usuarios de estas cooperativas.

Esta posibilidad está asociada a cómo las familias han significado sus experiencias dentro de la cooperativa, cómo se han relacionado con el colectivo, pero también cómo se construyen por parte del colectivo espacios para procesar esa vida en común, más allá de las diferencias, algo que debemos aprender constantemente.

No es una visión romántica de las cooperativas, que ellas tampoco la tienen. Es más, en todas está presente que vivir en cooperativa no es sencillo, muchas de ellas han estado en posiciones diferentes al interior de la cooperativa, en este largo estar juntas por el que han pasado, y con sobriedad lo manifiestan.

No es fácil (vivir en cooperativa) pero hay que aprender. (Nadie interrumpe la reflexión, pero podemos percibir el acuerdo a través del silencio). Yo creo que ya con 50 años acá, ya aprendimos cómo se vive...

Antiguamente, los considerados ancianos eran el repositorio de la sociedad, en ellos se encontraba acumulada la experiencia de su generación y las anteriores, y a ellos se consultaba para pensar el presente y proyectar el futuro. Más allá de las versiones idílicas sobre esta realidad y las posibilidades que los mismos tenían dentro de su comunidad para ser atendidos había una realidad que validaba esta situación. La sociedad cambiaba muy lentamente. Esto era así antes del surgimiento del capitalismo. El capitalismo aceleró los cambios, pero durante tiempo aún los cambios trascendían las generaciones. Se tenía un trabajo que permitía construir un proyecto y la experiencia de la generación anterior servía para buscar respuestas:

... autores y pensadores, desde Shakespeare a Rousseau, y de Marx a Marinetti, pasando por Charles Baudelaire, Goethe, Proust o Thomas Mann, casi invariablemente observan (siempre con asombro, pero muy a menudo con gran preocupación) la aceleración de la vida social y, de hecho, la transformación acelerada del mundo material, social y espiritual (Rosa, 2016:16).

“La modernidad tiene que ver con la aceleración del tiempo”, “la modernidad es velocidad” (Rosa, 2016:17).

Este es uno de los cambios fundamentales en la modernidad tardía, en el presente actual. Esta aceleración se apoya en la aceleración tecnológica, que contrae el espacio por efecto de la velocidad del transporte y las comunicaciones. Se traduce en una aceleración de la vida social. Esto significa que las actitudes y valores, además de las modas y los estilos de vida, las relaciones y las obligaciones sociales, además de los grupos, clases, entornos, lenguajes sociales, formas de prácticas y hábitos, están cambiando con rapidez cada vez mayor (Rosa, 2016:24).

Se aceleran así los ritmos de vida y “el pasado se define como aquello que ya no es válido” (Rosa, 2016:26), y ese pasado así considerado está cada vez más cerca de este presente. Porque lo que percibimos como pasado, lo percibimos demasiado cerca de este presente, pues fue ayer. No necesitamos hacer memoria para recordar cosas que fueron recientemente parte de nuestras vidas pero que ya no tienen utilidad.

La principal causa, el motor detrás de esta aceleración social que la identificamos con la tecnología es la competencia. La lógica capitalista basada en la competencia no es la única, pero sí la principal fuerza impulsora detrás de la aceleración social.

Este proceso de cambio acelerado coloca en el estante de las experiencias ya caducas aquellas que portan las generaciones anteriores, transformando en inservibles las experiencias portadas por nuestros ancianos modernos.

A la velocidad de las comunicaciones debemos agregar otros cambios de la sociedad actual que hacen que los ancianos pierdan su papel social y pasen de ser un puntal a ser un objeto descartable, como lo son: la precariedad e inestabilidad del trabajo, la modificación de los medios de comunicación y la transformación tecnológica permanente.

El tema fundamental en todas las sociedades de todos los tiempos es cómo resuelven los conflictos. Crecer es aprender, entre otras cosas, a resolver conflictos. En las generaciones anteriores hay un repositorio al respecto de lo que se hizo bien para resolver los conflictos que la vida en sociedad genera, así como lo que se hizo mal.

Hoy la propuesta hegemónica de las grandes trasnacionales del armamento es la guerra, como forma de resolución de estos y esa propuesta, a través de los medios, se traslada a la forma de resolver conflictos entre vecinos. Los medios de comunicación nos acercan al mundo, pero también a estas formas de resolver las diferencias. Sin embargo, sabemos que los grandes conflictos no se han resuelto por la vía de destrucción del otro o la otra, por ese camino sólo se logró postergarlos.

Dice una socia:

Yo creo que de alguna manera establezco una especie de comparación entre lo que ocurre acá, que vivimos juntos y lo que pasaba con nuestros ancestros. Vivimos en manada. Desde el principio el hombre empezó a vivir en manada, en grupo y es muy importante la fuerza del grupo y el acompañamiento. En otras épocas, el círculo de ancianos, eran los sabios a los que recurría la gente más joven en busca de experiencia y de consejo. Y yo creo que hay que rescatar esos lugares es importante y para nosotros, es una responsabilidad. Hay una cantidad de conflictos que cuando sos joven transformas en una guerra, por cualquier

pavada. Ahora ya nosotras somos capaces de bajar la pelota al suelo y decir por esto no nos vamos a hacer problema. Ese mensaje es importante que lo podamos difundir, transmitir una buena onda de energía para que crezcamos mejor todos y todas.

El futuro es algo que no conocemos. Las únicas certezas que poseemos y de las cuales deberíamos poder aprender, construir saberes, están en el pasado, deberíamos andar, como dice Silvia Rivera Cusicanqui, “mirando hacia delante, hacia el pasado” (2024). Para eso las generaciones que nos antecedieron son vitales, no para repetir las mismas respuestas, porque los problemas son diferentes, las realidades son diferentes, sino para aprender a resolver los conflictos que la vida no establece, reconociendo la importancia de otro u otra, sin el cual la vida no es posible. Tener la percepción de que puedo vivir solo o sola sin los demás, es una falacia construida por una sociedad patriarcal y capitalista. Justamente puedo llegar a pensar eso pues la sociedad en que estoy establece las condiciones para que pueda hacerlo, no es porque realmente se pueda hacer. Nadie vive solo o sola, ni tiene la libertad absoluta que el neoliberalismo proclama. La sociedad nos condiciona desde que nacemos para creer en estas falacias.

Lo tecnológico no es lo que nos permite construir un mejor futuro sino nuestra capacidad de resolver conflictos en forma colectiva. La cooperativa tiene ciertas potencialidades y una es esta posibilidad de encuentro entre generaciones en un espacio contenido mediante la participación de todos y todas. Algo que aún no se ha aprendido a utilizar en todas sus posibilidades.

Otra de las potencialidades de vivir en cooperativa, y que colabora con esta posibilidad de intercambio intergeneracional, es la de redefinir nuestras vidas más allá de la edad. Finalizada nuestra actividad en el mercado laboral capitalista, en la cooperativa podemos pensar y construir siempre un proyecto nuevo, que puede estar o no directamente relacionado con lo anterior, pero que sin duda se apoya en ese dialogo necesario que está en el fondo de todo proyecto y que siempre un colectivo cooperativo posibilita.

Referencias

Rivera Cusicanqui, Silvia (2024). <https://www.youtube.com/watch?v=pHJkCqe2gAk>
Rosa, Hartmut (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.

Voces que Transforman: El Camino de la Educación Sexual Integral en la Comunidad

Seidy Saryn Luan Zevallos*

En el corazón de Renca, una comuna marcada por su diversidad y desafíos, surgió un proyecto destinado a transformar la manera en que se aborda la sexualidad en la educación básica. Éste no fue solo un esfuerzo pedagógico, sino una experiencia profundamente humana que buscó tejer lazos entre estudiantes, familias, docentes y la comunidad en general. Este proyecto de educación sexual integral (ESI) se convirtió en un viaje de aprendizaje compartido, donde cada paso reflejaba tanto las inquietudes como los anhelos de quienes participaron.

El proyecto de Educación Sexual Integral (ESI) llevado a cabo en Renca, Chile, se desarrolló en un contexto de tensiones y contradicciones que reflejan las complejidades propias de abordar un tema tan sensible y multifacético en las infancias y adolescencias. Dentro de una comunidad marcada por su diversidad, las iniciativas destinadas a promover la ESI no solo enfrentaron resistencia, sino que también expusieron las disparidades en los valores y expectativas de los diferentes actores involucrados.

Desde el inicio, el diagnóstico reveló opiniones polarizadas, puesto que, mientras los estudiantes manifestaron la necesidad de contar con espacios abiertos para discutir sobre relaciones y educación, las familias expresaron recelos frente a los contenidos. Los apoderados, – principalmente las madres – querían tener conocimiento continuo sobre lo que se les enseñaba, por el temor de que los temas de diversidad sexual pudieran *confundir* a los niños(as). Esto, mientras estudiantes, como una joven trans, compartieron la sensación de invisibilidad y exclusión en los discursos escolares, lo que subrayó la importancia de abordar estos temas de manera inclusiva y respetuosa.

Para la presente investigación, se optó por un enfoque participativo inspirado en teorías pedagógicas críticas (Montenegro, 2000), desarrollando un manual que abordara temas esenciales como relaciones saludables, prevención de abusos y diversidad sexual. Sin embargo, este esfuerzo se encontró con oposición: ciertos apoderados abogaron por un enfoque exclusivamente biológico, centrándose en la prevención del embarazo, mientras que los estudiantes demandaron actividades más interactivas y espacios para el debate. La contradicción entre estas expectativas evidenció un terreno de disputa constante y la necesidad de balancear múltiples intereses.

Uno de los mayores desafíos fue el abordaje de los contenidos de educación sexual por parte de los docentes, muchos de los cuales confesaron sentirse inseguros al abordar temas sensibles debido a que, continuamente, se presentaban oposiciones por parte de las apoderadas y, en consecuencia, también por parte de algunos estudiantes que repetían conductas de burla y discriminación ante este tipo de temáticas. Los talleres de sensibilización, aunque necesarios, no siempre lograron superar estas barreras, puesto que las limitaciones en tiempo, recursos y burocracia institucional complicaron aún más el panorama. A pesar de estos obstáculos, algunos docentes – principalmente mujeres – lograron incorporar dinámicas más abiertas y reflexivas en sus clases, promoviendo debates en los que las y los estudiantes pudieron expresar sus inquietudes y opiniones.

La participación de las familias fue otro punto crítico, ya que, aunque si bien se organizaron talleres intergeneracionales abiertos a la comunidad educativa, la asistencia fue limitada. Esto reflejó tanto la desconfianza hacia la iniciativa como las restricciones prácticas que enfrentan

* Psicóloga y Magíster en Psicología mención Psicología Comunitaria. Santiago, Chile. Correo electrónico: Seidy.luan@ug.uchile.cl.

muchas familias del territorio. Sin embargo, hubo momentos significativos, como el testimonio de una madre, que mencionó su continua desconfianza al tratar temáticas de educación sexual con su hijo varón, debido a que consideraba que era un tema de hombres, y que ella no lo podía abordar, por lo que delegaba la responsabilidad a otros miembros masculinos de su familia. Estas experiencias, aunque valiosas, permitieron comprender un contexto de alta resistencia y escepticismo hacia la ESI.

Durante la implementación del proyecto, los talleres con estudiantes fueron los espacios más dinámicos y enriquecedores. Las y los jóvenes demostraron interés y apertura al discutir temas como el respeto en las relaciones, la identidad de género y las enfermedades de transmisión sexual. Las dramatizaciones y debates organizados por el equipo generaron un ambiente en el que pudieron reflexionar sobre sus propias experiencias y cuestionar estereotipos. Sin embargo, permanecía un enfoque principalmente biológico dentro de los discursos del estudiantado, estableciendo que lo peor que podría ocurrir era un embarazo no deseado, ignorando cualquier otro tipo de implicancia como el consentimiento e, inclusive, diversidad en temáticas de orientación sexual y de género.

Por otro lado, la validación del manual y los contenidos propuestos fue un momento crucial. Las reuniones con estudiantes, familias y docentes permitieron recoger impresiones y ajustar los materiales según sus necesidades. Las y los estudiantes pidieron más actividades prácticas, como juegos de rol y dinámicas grupales, mientras que las apoderadas solicitaron guías específicas para continuar las conversaciones en casa, siempre y cuando se enmarcara dentro de los parámetros de las concepciones y creencias familiares. En ese sentido, las docentes participantes hicieron énfasis en el rol del núcleo familiar, puesto que, aunque si bien, ellas podrían intentar abordar la educación sexual con una perspectiva integral, era un retroceso el regresar a casa y que se continuaran perpetuando estereotipos y dinámicas de discriminación en el ámbito familiar, puesto que eran dos discursos que se contraponían.

Un aspecto particularmente desafiante fue lidiar con la burocracia escolar y las normativas que limitaban la implementación de ciertos contenidos. Muchas de las actividades propuestas debieron ser ajustadas para cumplir con los lineamientos institucionales, lo que en ocasiones diluyó el impacto potencial de los talleres. Además, la falta de consenso entre la comunidad educativa generó cierta fragmentación en la aplicación de la ESI dentro de la escuela, evidenciando la necesidad de un compromiso más claro desde la dirección del establecimiento.

El análisis final del proyecto evidenció las discrepancias entre las perspectivas de los distintos grupos. Mientras que los estudiantes abogaban por un enfoque más amplio y participativo, las familias insistían en mantener un control sobre los contenidos impartidos, particularmente en lo que respecta a temas de diversidad sexual e identidad de género, respaldándose en ciertos discursos de homofobia y confusión hacia las niñeces. Esta disparidad puso de manifiesto las barreras culturales y generacionales que aún persisten en torno a la educación sexual integral. A pesar de las dificultades, el proyecto dejó aprendizajes significativos. Más allá de los logros tangibles, como el manual y los talleres, lo más valioso fue observar cómo la comunidad comenzó a reconocer la importancia de abrir espacios de diálogo y reflexión. Aunque el camino hacia una implementación efectiva de la ESI está lejos de completarse, esta experiencia en Renca demostró que incluso en contextos adversos es posible avanzar hacia una educación más inclusiva y respetuosa.

En conclusión, la iniciativa en Renca no fue un proceso lineal ni exento de fricciones. Reflejó las contradicciones y desafíos de implementar la ESI en un contexto social diverso y lleno de matices. Lejos de ser un modelo idealizado, este proyecto ofreció una visión realista de lo que implica promover un cambio cultural en torno a la educación sexual. Más allá de los logros y las limitaciones, lo que quedó fue la convicción de que, con compromiso y empatía, es posible construir espacios en los que todas las voces sean escuchadas y respetadas. En última

instancia, la ESI no solo busca educar, sino también empoderar a las comunidades, así también como a las infancias y adolescencias, a hacerse partícipe de sus propios procesos de aprendizaje, para enfrentar juntas los desafíos del futuro.

Referencias

Montenegro, Hernán (2000). Educación sexual de niños y adolescentes. The relevance of sexual education. *Revista médica de Chile*, 128(6), 571-573.

Adolescencias plurales y transformadoras

Carlos Torrado*, Mariana González**, Luciana Hernández*** y Beatriz Ferreira****

Nos hicieron creer que nos habíamos roto, Pero, lo que estaba roto era el mundo.
(Fortún, 2022:33)

La adolescencia es una etapa del ciclo de la vida que históricamente ha sido narrada y percibida como un período de transición, crisis, conflictos y rebeldía. A partir de este breve texto, se busca cuestionar algunas de estas concepciones y relatos dominantes. Se parte de la idea de que las adolescencias son plurales, cambiantes, creativas, portadoras de culturas diversas, fragmentadas, flexibles y dinámicas, entre otras características. Es un período de significativos cambios físicos, emocionales, sociales y cognitivos.

En la mayoría de las sociedades, esta fase ha sido vista desde un enfoque adultocéntrico, que minimiza, ignora, subordina, oprime e incluso patologiza las experiencias, voces y perspectivas de las adolescencias. Estas miradas adultocéntricas no solo afectan la forma en que las adolescencias son conceptualizadas de manera unívoca y subordinada, sino que también influyen en las políticas públicas, las leyes y las instituciones que abordan los derechos de las adolescencias.

En este contexto, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas, aunque constituye un hito en el reconocimiento de los derechos de las niñeces y adolescencias, ha sido objeto de críticas por su énfasis en la protección y la provisión, relegando en muchos casos los derechos de participación y protagonismo de las niñeces y adolescencias. Este artículo propone una reflexión crítica sobre el adultocentrismo, su influencia en la construcción social de las adolescencias y las limitaciones de la Convención en cuanto al reconocimiento pleno de los derechos y el equilibrio de poder entre las generaciones.

Desde el equipo de la Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad (UAT CVC) del Programa APEX (Aprendizaje y Extensión) de la Universidad de la República, se enfoca precisamente en reconocer y valorar las voces de las adolescencias en su pluralidad. Desde una perspectiva interdisciplinaria y crítica, se buscan generar y co-construir entornos en los que las adolescencias puedan crear, expresarse, dialogar, organizarse, ser escuchados, apoyados y ejercer derechos para que, a partir de su experiencia, puedan contribuir al diseño

* Maestrando en Educación Popular de Adultos en Universidad de Luján, Especialización en “Memorias Colectivas, Derechos Humanos y Resistencias”, Especialización en Infancias y Juventudes “Ciencias Sociales, Niñez y Juventud”, Especialización en “Educación Artística”. Grado 3 Profesor Adjunto en Programa APEX, Udelar. carlos.torrado@apex.edu.uy. Integrante de la Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad Equipo Niñeces y Adolescencias del Programa APEX (Aprendizaje y Extensión). Universidad de la República (Udelar).

** Obstetra Partera. Grado 2 Asistente en Programa APEX, Udelar. Integrante de la Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad Equipo Niñeces y Adolescencias del Programa APEX (Aprendizaje y Extensión). Universidad de la República (Udelar). Correo electrónico: Mariana.gonzalez@apex.edu.uy.

*** Licenciada en Psicología, Diplomada en Género y Políticas Públicas. Grado 2 Asistente en Programa APEX, Udelar. Integrante de la Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad Equipo Niñeces y Adolescencias del Programa APEX (Aprendizaje y Extensión). Universidad de la República (Udelar). Correo electrónico: luciana.hernandez@apex.edu.uy

**** Beatriz Ferreira - Doctora en Odontología, Especialista en Odonto-Pediatría. Grado 2 Asistente en Programa APEX, Udelar. Integrante de la Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad Equipo Niñeces y Adolescencias del Programa APEX (Aprendizaje y Extensión). Universidad de la República (Udelar). Correo electrónico: beatriz.ferreira@apex.edu.uy

de soluciones que respondan a sus necesidades y expectativas.



Fuente: Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad Equipo Niñeces y Adolescencias del Programa APEX (Aprendizaje y Extensión). Universidad de la República (Udelar)

Adultocentrismo: la invisibilidad de las niñeces y adolescencias

El concepto de adultocentrismo se refiere a la visión del mundo centrada en las adulteces, que considera sus intereses, culturas, ideas y perspectivas como los más importantes, relegando o ignorando u oprimiendo las experiencias, pensares, sentires y necesidades de las personas más jóvenes.

Como plantea Alvarado (2009: 96), el adultocentrismo se define desde las opresiones patriarcales, coloniales y capitalistas, como “la hegemonía de la interpretación del mundo desde la postura del sujeto/adulto/masculino/occidental, que opera de un lado como dispositivo de control social sobre un sujeto que ‘está siendo sin ser’, y, por otro, como moratoria social, ocio privilegiado o condición de no futuro”.

En definitiva, se trata de relaciones de dominio basadas en la edad y que se intersecan con otras categorías como clase, género o etnia entre otras. En muchas sociedades, las adolescencias han sido percibidas como “en tránsito”, “aún no” (Liebel, 2023), como sujetos incompletos que deben ser guiados, protegidos y controlados por las personas adultas para llegar a ser “completos” o “adultos”. Se les niega su presente, su ahora. Esta visión adultocéntrica se refleja en diversas instituciones, como los sistemas educativos, de salud y las políticas públicas, donde las adolescencias son, en gran medida, invisibilizadas y uniformizadas.

Los adultos se ponen en el centro de la sociedad, donde son más importantes, hay como una especie de jerarquía donde ellos son los más altos, donde pueden tomar decisiones y todo. A los jóvenes no los dejan actuar y tampoco tienen herramientas donde se puedan desarrollar y sacar su propio potencial. Gira todo alrededor de los adultos, las decisiones, opiniones, todo gira alrededor de eso muchas veces y los adultos mismos dicen “son el futuro”, sin dejar de decidir u opinar a la juventud que supuestamente tiene ideas más frescas, pero nunca dejan hablar ni opinar. (ApexAndo, 2024) (adolescente, M. 17 años)

La mirada adultocéntrica sobre las adolescencias es una construcción social que ha sido

promovida por discursos científicos, culturales y mediáticos. Las adolescencias han sido históricamente estigmatizadas como "problemáticas" o "rebeldes", sobre quienes pesan diversos discursos que las identifican como peligrosas, apáticas o indiferentes. Sus experiencias de vida se han reducido a conflictos familiares, escolares o sociales. Esta perspectiva limita la capacidad de las adolescencias para ser reconocidas como sujetos autónomos, con la capacidad de influir en los procesos que afectan sus vidas, como actantes centrales (Criado, 1998), actores y actrices sociales visibles, protagonistas y transformadores en la construcción de narrativas alternativas sobre la sociedad y sobre sí mismos. "La juventud se ha convertido en un actante central de cualquier relato sobre la sociedad" (Criado, 1998:13).

Mariana Chaves (2005) señala que, en muchas ocasiones, la adolescencia es una etapa en la que las adolescencias son negadas en su existencia como personas plenas y son negativizadas. Las representaciones estigmatizantes construyen a las adolescencias como incompletas, en transición y, por lo tanto, incapaces de participar plenamente en la sociedad. Esta visión reduccionista y negativa de las adolescencias limita su reconocimiento como sujetos de derecho y su capacidad para transformar su realidad; son negadas o negativizadas: "la juventud está signada por 'el gran NO', es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.)" (p. 26).

Las adolescencias son diversas y no pueden ser reducidas a una categoría homogénea. Cada adolescente vive su etapa de manera distinta, en función de su contexto familiar, territorial, social, cultural y económico, así como de otras categorías (edad, etnia, género, clase, etc.) que se intersecan y afectan mutuamente. Sin embargo, a pesar de ello, los discursos dominantes tienden a homogeneizarlas y a construir grupos minorizados y oprimidos. Es importante, entonces, reconocer a las adolescencias como plurales y protagónicas.

Disputas y tensiones en los enfoques proteccionistas y la participación

El análisis crítico de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, revela que, si bien esta ha sido fundamental para el reconocimiento de los derechos de las niñeces y adolescencias, también ha sido objeto de críticas por su enfoque proteccionista. Este tratado aborda una amplitud de derechos, desde el derecho a la vida, a la educación, a la salud, a la protección contra el abuso, hasta el derecho a la participación.

Sin embargo, la Convención ha sido objeto de críticas por su enfoque proteccionista, que prioriza los derechos relacionados con la protección, la provisión y el cuidado, mientras que en ocasiones limita la plena participación de las adolescencias en los procesos de toma de decisiones y en la construcción de ciudadanías transformadoras. Desde enfoques centrados en la protección y el cuidado, se oculta el rol protagónico de las adolescencias como sujetos activos y como actores y actrices sociales capaces de generar transformación. El paternalismo predomina, relegando así cualquier contribución emancipadora: "a menudo, esta 'protección' no es más que una máscara para ocultar prácticas paternalistas que minimizan la autonomía (...) y que va en contra de la aplicación de sus derechos" (Franklin, 1994: 61).

Según Cussiánovich (2010), la CDN tiene un "soplo proteccionista" que, si bien busca garantizar la seguridad y cuidado de las niñeces y adolescencias, las subestima al no reconocerlas como sujetos plenos de derechos. La Convención establece que las niñeces y adolescencias son sujetos en desarrollo, por lo que deben recibir una serie de cuidados y protecciones especiales. Este enfoque, aunque necesario en muchos casos, ha sido criticado por tratar a las adolescencias como ciudadanías incompletas, lo que conlleva la postergación

de su pleno ejercicio de derechos hasta alcanzar la mayoría de edad.



Fuente: Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad Equipo Niñeces y Adolescencias del Programa APEX (Aprendizaje y Extensión). Universidad de la República (Udelar)

En este sentido, Barata (1999) y Roche (1999) critican la Convención, ya que las niñeces y adolescencias son consideradas “ciudadanos a medias” o con una “ciudadanía parcial”. En estas visiones, las adolescencias no son reconocidas como sujetos capaces de tomar decisiones sobre sus vidas, sino que se les asume como personas “potenciales”. La Convención sigue considerando dicha participación de forma limitada, subordinada a un marco protector que restringe su capacidad para decidir sobre ciertos aspectos de su vida.

El sociólogo Manfred Liebel (2023) acuña el término "aún-no" para referirse a la forma en que las sociedades perciben a las adolescencias como sujetos cuya agencia está postergada, puesta en pausa, hasta alcanzar la adultez. Esta concepción implica que las adolescencias no son consideradas actores y actrices plenos de su historia y que sus voces y perspectivas son postergadas en favor de una supuesta preparación para la vida adulta, se les niega, como afirma Chaves (2005).

Reconocer y habilitar la capacidad de las adolescencias para actuar y reflexionar sobre sus propias realidades no significa ignorar las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas estructurales que, de diversas maneras, restringen sus posibilidades.

Adolescencias plurales y transformadoras: narrativas de las adolescencias

Los jóvenes podemos hacer mucho pero no lo suficiente. El mundo que los adultos hacen es el mundo que nos dejan a nosotros.
(ApexAndo, 2024)

El espacio apexiano de la UAT, construido colectivamente como dispositivo en territorio junto a las adolescencias, tiene entre otros objetivos, la producción de conocimiento, acercamiento y análisis de las narrativas y percepciones de las adolescencias sobre esta etapa del ciclo de vida. Se busca conocer y describir las prácticas, vivencias, sentires cotidianos e indagar en las percepciones de las adolescencias y juventudes de contextos vulnerados en relación a las representaciones e imaginarios. Las adolescencias “no solo construyen sentidos y estrategias respecto a los procesos sociales que transitan, sino que también producen conocimiento” (Shabel, 2023: 72)

Las adolescencias construyen narrativas complejas y variadas sobre sus propias adolescencias y las de las otras personas, incluyen elementos de conflicto, transición y cambio. Relatan historias sobre sus relaciones con sus pares, familiares y docentes de los centros educativos, así como sobre su proceso de descubrimiento y construcción de sus identidades. Han destacado la importancia de la independencia y la autonomía, mientras que otras personas hablan de la necesidad de la escucha, aceptación, respeto y de pertenecer a un grupo. Estas narrativas no solo reflejan las tensiones inherentes al proceso de intensos cambios, sino también la necesidad de encontrar un lugar en el mundo, de establecer proyectos de vida y de construir relaciones significativas.

En general, las adolescencias enfatizan en la importancia de tener un proyecto de vida y crecer a su ritmo. Las narrativas reflejan la interacción entre los elementos personales y de contexto que configuran diversas y cambiantes identidades. Además, estas narrativas están influenciadas por las representaciones sociales sobre “la adolescencia” homogeneizada y estereotipada en la cultura y los medios.

El enfoque interdisciplinario adoptado por el equipo de la UAT-CVC del Programa APEX presenta una alternativa que busca contribuir a modificar las representaciones estigmatizantes y adultocéntricas de las adolescencias, promoviendo un espacio en el que éstas puedan ser reconocidas en su diversidad y potencial transformador. A través de la construcción de espacios de participación, reflexión y toma de decisiones compartidas, se busca posibilitar que las adolescencias sean reconocidas como sujetos plenos de derechos, con la capacidad de influir activamente en los procesos que afectan sus vidas.

Preguntas finales

En conclusión, el enfoque del equipo UAT CVC del Programa APEX busca romper con narrativas y representaciones hegemónicas y estigmatizantes, promoviendo un espacio donde las adolescencias puedan ser reconocidas en su pluralidad y potencial transformador. La reflexión crítica sobre el adultocentrismo y las adolescencias, así como sobre las limitaciones de la Convención sobre los Derechos del Niño, nos invita a reconsiderar la forma en que concebimos y abordamos los derechos y la participación de las adolescencias en nuestras sociedades.

Las preguntas que surgen de este análisis son cruciales para avanzar en el reconocimiento de las adolescencias como actantes y transformadores en sus propias vidas. ¿En qué medida se está dispuesto a desafiar las relaciones de poder y permitir que las adolescencias tengan un papel activo y transformador en las propuestas que afectan sus vidas? ¿Cómo podemos quebrar los desequilibrios? ¿Cuáles son los mecanismos para realmente reconocer y valorar las perspectivas y experiencias de las adolescencias? ¿Qué implicaciones tienen el hecho de incorporar sus voces en los procesos de toma de decisiones? ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan las adulteces al ceder el control y su cuota de poder? ¿Qué cambios en las prácticas, creencias y vínculos son necesarios para que los proyectos se diseñen para y con las adolescencias?

Referencias

- Alvarado, Sara; Martínez Posada, Jorge y Muñoz Gaviria, Diego (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 83-102.
- ApexAndo (entrevistados). (2024, setiembre, 7). Adultocentrismo (Episodio número 2) [Episodio de podcast de audio]. <https://spotifycreators-web.app.link/e/0pWeklzt0Ob>
- Baratta, Alessandro. (1999). Infancia y democracia. En García Méndez, Emilio y Beloff, Mary (comps), *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Temis/Depalma.
- Chaves, Mariana (2005). Juventud negada o negativizada: Representaciones y formaciones discursivas en la Argentina contemporánea. *Última década*, (23), 9-32.
- Criado, Enrique (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Istmo.
- Cussiánovich, Alejandro (2010). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Cussiánovich, Alejandro (2010). Paradigma del protagonismo. Instituto de Formación de Adolescentes y Niños Trabajadores "Nagayama Norio" – INFANT.
- Fortún, Gloria (2022). *Roja catedral*. Dos Bigotes.
- Franklin, Benjamin (1994). Kinder und Entscheidungen – Entwicklung von Strukturen zur Stärkung von Kinderrechten. En Caroline Steindorff (ed.) *Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten* (pp. 43-66). Luchterhand.
- Leiderman, Natalia (2020). A veces la rebelión consiste. En Alí, Bárbara y Molinelli, Roxana (comps.) *Otros colores para nosotras*. Continente.
- Lewcowicz, Ignacio (2002). Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto. En *Pedagogía del aburrido*. Paidós.
- Liebel, Manfred (2023). *Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política*. El Colectivo.
- Magistris, Gabriela y Morales. Santiago (2019). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote.
- Morales, Santiago y Retali, Ezequiel (2020). Educación popular con niñxs. Diálogos entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura. *Revista del IICE*, (48), 181-196.
- Roche, Jeremy (1999). Children: Right, participation and citizenship. *Childhood*, 6(4), s/d.
- Shabel, Paula; Montenegro, Hebe; Parodi, Camila; Morales, Santiago y Szulc, Andrea (2023). Participación e infancias: formas de hacer y disputar poder en contextos adultocéntricos. En Szulc, Andrea; Guemureman, Silvia; García Palacios, Mariana y Colángelo, Adelaida (Coords.) *Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas* (pp.71-82). El Colectivo.

Vejece en Territorio, saberes en diálogo

Virginia Alvarez*, Raquel Palumbo**, Cecilia Rodríguez*** y Verónica Silveira****

*Ya tenemos cosas que pueden completarnos
es sólo que no son cosas
son personas y risas y conexión.
(Kaur, 2018: 108)*

Quienes trabajamos en el campo de la gerontología sabemos que no es la edad lo que define exclusivamente la vejez, pero por alguna razón existe cierta insistencia en las políticas públicas de que la variable edad organice nuestro trabajo. El tiempo más que un dato natural es una apuesta política. Lo personal es político, suele ser una consigna compartida en relación con la marcha del 8 de marzo (8M). Y en esta apuesta personal y política es que elegimos escribir este ensayo sobre feminismos y vejece.

Partimos de una experiencia de participación de diferentes colectivos de mujeres viejas en el marco de la celebración del Día Internacional de la Mujer en Montevideo, Uruguay, entre los años 2022 y 2024 con la finalidad de dar visibilidad a las vejece en un espacio particular de conquista de derechos de las mujeres.

Los colectivos participantes están vinculados a la Unidad Académico Temática Ciclo de Vida y Comunidad - Vejez (UAT CVC V - Programa APEX - Universidad de la República); al Grupo GAMAS de la Policlínica Complejo América (Administración de Servicios de Salud del Estado); al Taller Los Derechos No envejecen de la Casa de las Ciudadanas, (Convenio Fundación Plenario de Mujeres del Uruguay e Intendencia de Montevideo) e integrantes de una Residencia de personas mayores.

* Docente asistente (G2) de la Unidad Académica Temática Ciclo de Vida y Comunidad - vejez Programa APEX- Udelar. Lic. en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar). Especialista en Psicología en Servicios de Salud (Facultad de Psicología, Udelar). Diplomada en Psicogerontología (Facultad de Psicología, Udelar). Diplomada en Responsabilidad Social Universitaria, Ética y Desarrollo Sostenible (Universidad Michoacana, México). Diplomada en Bioética Clínica, Social y Salud Pública (UNESCO - Instituto Universitario de Ciencias Biomédicas, Córdoba). Magíster en Psicología Clínica (Facultad de Psicología, Udelar). Doctoranda en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar).

** Docente profesora agregada (grado 4) de la Escuela de Nutrición, Udelar. Docente profesora adjunta (grado 3) Unidad Académica Temática Ciclo de Vida y Comunidad- Programa APEX, Udelar. Licenciada en Nutrición por la Escuela de Nutrición, Udelar. Educadora popular del Curso Interdisciplinario de Educación Popular, del Programa de Educación Popular (pep) y del Centro de Investigación y Promoción Franciscano y Ecológico (cipfe). Maestranda en Enseñanza Universitaria, Área Social y Artística, Comisión Sectorial de Enseñanza, Consejo de Formación en Educación, Udelar.

*** Docente Asistente del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Licenciada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Maestranda en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, Facultad de Psicología, Udelar. Diplomanda en Psicogerontología, Facultad de Psicología, Udelar.

**** Médica Geriatra. Especialista en Preancianidad, geriatría y gerontología. Diplomado superior en Política y gestión de sistemas de salud. Flacso/Ecuador. Ex asistente de Udelar -Apex 2013-2025. Docente de Universidad Católica del Uruguay 2024-2025. Carrera de Medicina. Médica Geriatra del Hospital Centro Geriátrico "Dr. L. Piñeyro del Campo" 2002-2025. Médica Geriatra de Casmu 2012-2025. Médica Geriatra de Servicio médico de Cooperativa de Previsión social 2010-2025. Médica geriatra de Mucam 2014-2025. Dirección del Centro de día, Centro Kram, 2024-2025.

Sobre la participación en la marcha. Género y feminismos

La dimensión territorial siempre presente, cobra aún mayor relevancia en el trabajo con vejees. Somos en parte producto de nuestra historia laboral, familiar, social y esta historia varía según la época y el lugar donde vivimos, de las características del ambiente, etc.

Estamos atravesadas por los sueños y deseos de una época y existen preguntas y movimientos que sólo son posibles en ciertos contextos. ¿Podríamos nosotras hace más de 30 años plantearnos concurrir con un colectivo de mujeres viejas a la marcha del 8M? Aunque es una pregunta imposible de responder atemporalmente, lo que sí sabemos es que las urgencias en esos años eran otras, porque los feminicidios existían, pero no estaban categorizados como tales, quedando relegados o encriptados en el ámbito familiar; porque recomponer la democracia continuaba siendo prioritario; porque buscar a nuestros desaparecidos -que son también desaparecidas- era un objetivo colectivo.

La presencia de las viejas en la marcha del Día Internacional de la Mujer, en sí es una muestra de la heterogeneidad que nos habita, sus historias académicas, laborales y familiares son muy disímiles. A algunas de las adultas les fue privada la posibilidad de concurrir a la escuela, mientras que otras pudieron acceder a estudiar magisterio, profesorado, profesiones relacionadas al cuidado y la educación históricamente asociadas a las mujeres. Tienen en común pertenecer al mismo grupo etario y comparten haber dedicado parte de su tiempo al cuidado de otras y otros. La mayoría además tuvo trabajos remunerados fuera del hogar sin que ello represente un ingreso que les permita hoy vivir sin limitaciones.

Si bien el equipo incorporaba la perspectiva de género a su trabajo, por la feminización del envejecimiento, porque en el marco de la división sexual del trabajo que atravesó y atraviesa a estas mujeres es diferente envejecer siendo mujer que varón (ni que hablar de otras identidades), no fue hasta la participación en el 8M que nos replanteamos la mirada sobre las vejees desde una perspectiva feminista.

Entendíamos (y desde ahí trabajábamos) que ser viejas implicaba una doble discriminación, por género y por edad, además de otras interseccionalidades en juego, como la étnica, lo territorial, etc., siendo imprescindible problematizar con la población sobre las desigualdades vivenciadas a lo largo de su trayecto vital. Pero eso que pensábamos se transformó, porque la marcha también nos transformó a nosotras (las docentes) y nos llevó a replantearnos las vejees y los feminismos.

Para la mayoría de las viejas con las cuales compartimos territorio, “feministas” eran las otras. En distintos intercambios, en un intento de entender esa ajenidad en relación con el término, surgen relatos relacionados a los torsos (jóvenes) desnudos y los “ataques” a la iglesia. En cuanto a esto último, se refieren a una serie de incidentes que sucedieron hace cuatro años en una de las marchas en donde un grupo de mujeres jóvenes tiró bombas de pintura sobre la Iglesia. Institución de la cual muchas de las viejas se sienten representadas.

Planteándose una falsa dicotomía en donde parecería que ser feminista excluía a quienes sentían que la iglesia católica las representaba. Esto sumado a las mujeres con *body painting* reforzaba la idea del feminismo como algo de otras. Se reconocía el carácter revolucionario del mismo, pero se colocaban fuera de esa revolución. Algo importante de mencionar es que la mayoría de las mujeres con las cuales trabajamos tienen una historia de militancia relacionada con el trabajo en la industria textil (llevando adelante huelgas y paros en reclamo de derechos salariales), en donde la lucha aparece asociada a la lucha por los derechos laborales.

En relación con las feministas que participan en la marcha ¿Qué incomoda de los cuerpos desnudos? ¿Tiene que ver con sus historias en donde primaba el control y la censura sobre los cuerpos? ¿Tiene que ver con la expresión de alteridad que estos cuerpos representan? ¿Es que no me reconozco en esa otra? o ¿es que esa otredad me muestra lo que no soy, haciendo foco

en la diferencia? Butler (2006) plantea que percibir y que las demás perciban mi existencia se traduce en deseo de reconocimiento.

Esto implica que, al tratar de desviarse de esa norma reguladora, van a existir fuerzas que buscarán nuevamente normalizar la desviación. Por más que existan actos subversivos (como arrojar pintura a la fachada de la iglesia) esa subversión se produce en relación a la interpretación de la norma (Butler, 2006). ¿Tiene eso alguna relación con su no participación en la marcha? o están las viejas con su ausencia, expresando la discriminación reproducida por generaciones más jóvenes a través de concepciones edaistas (parámetros negativos a las viejas).

Estas y otras preguntas nos fuimos haciendo en el 2021, problematizando entre todas, las razones por las cuales imaginarse en la marcha no era posible. Sumado a esto (pero no menos importante) estaban también las condiciones materiales en juego. La dificultad en el traslado (ese día no es sólo un paro de mujeres, es para todes y no tenemos transporte) la extensión de la marcha y la dificultad para muchas de realizar ese recorrido sin espacios para sentarse, ir al baño, etc. Problema que no es excluyente de las mujeres viejas, pero que en ellas es más visible.

Desde sus comienzos el movimiento feminista invita a cuestionar lo naturalizado. De las calles se mete en la academia e invita a “cambiarlo todo”. Si bien el análisis de género siempre fue transversal al trabajo del equipo. De alguna forma también nosotras terminamos “naturalizando” el concepto (no conscientemente) como si pensar los cuidados, la división del trabajo y/o los ingresos fuera suficiente para entender que se estaba moviendo con la participación en la marcha.

Colacci y Fillipi (2020) tomando a Rosemberg (1996) plantean que “el concepto de género, a pesar de haber sido elaborado como herramienta política por la teoría feminista, anula al sujeto político del feminismo, entendido como agente de acciones públicas colectivas” (p.28) y es por ello que las autoras optan por hablar de extensión crítica y feminismos y no de género.

Si bien el género entendido desde la propuesta de la performatividad, más que categoría es un proceso sociocultural; entendemos que en el término feminismo la dimensión política cobra relevancia y es por ello que estamos intentando también pensar desde ahí. Esto no implica poner en contraposición o jerarquizar un término sobre otro, es compartir en este ensayo algunas de las discusiones que forman parte del equipo de trabajo. En el sentido de que muchas veces también nosotras terminamos haciendo un *check list* de aspectos a contemplar en el trabajo con el territorio, invisibilizando la dimensión política de algunos movimientos (no sólo para las viejas, también para las generaciones más jóvenes). Ir a la marcha implicó, entre otras cosas, deconstruir los términos. Fue una invitación (también para nosotras), a pensar la vejez desde una perspectiva situada.

Porque no sólo el género es una construcción sociocultural, también lo es la vejez y si a esto le sumamos pensar la vejez desde la perspectiva decolonial, son más las interrogantes que las certezas con lo que nos encontramos. También nosotras como equipo comenzamos a “revisarlo todo”.

Cuando repasamos las teorías fundantes del campo gerontológico (incluso el curso de la vida) podemos observar como las mismas responden a postulados del norte global (Europa, Estados Unidos) con una mirada de la vejez dirigida a una vejez hegemónica en el campo científico (masculina, blanca, burguesa y heterosexual).

En esta línea e intentando pensar desde las vejezes, con frecuencia y en nuestro contexto, las mujeres mayores parecerían quedar invisibilizadas en los estudios y los reclamos feministas, ahí también la importancia de que las viejas ocupen el espacio público el 8M. “La vejez, como otredad, nos invita a pensar la colonialidad del ser en tanto opresión de la fetichización de la imagen juvenil” (Manes, Garmendia y Danel, 2020:21).

Participar en la marcha nos incitó a descolonizar el pensamiento gerontológico, lo cual implicó la deconstrucción de la categoría vejez como única, retomando la perspectiva del envejecimiento diferencial y agregando la categoría desigualdad para dar cuenta de las condiciones de explotación y vulneración de las personas mayores en Latinoamérica.

En la marcha no sólo “ayudamos” a generar las condiciones para que ellas puedan participar, también somos parte y nos transformamos. Pajares (2020) hablando del vínculo menciona que “las opresiones y violencias que sufren las mujeres en las relaciones privadas son la expresión individualizada de una violencia estructural y, por tanto, de un problema político de responsabilidad colectiva” (p.300). Así como lo privado es representación de algo estructural, nos importa pensar como lo público “masivo” imprime su huella en lo singular.

¿Qué significa estar ahí? ¿Cómo se inscribe en nuestros cuerpos esa alegría? “Reír, cantar, amar son actos potentes, dionisiacos, expresiones de una vida auténtica. La dulzura implica al cuerpo, no se posee dulzura: se le da hospitalidad” (Dufourmantelle, 2022: 88).

En el mismo artículo Pajares decía “si no es nombrado no existe” y por ende no se puede transformar. Si bien es compartida y muy estudiada la performatividad del lenguaje (que hace hacer) acá la escritura es con el propio cuerpo. Es estar ahí lo que genera la inscripción, es en lo que ahí se produce que podemos pensar de qué forma lo macro se inscribe en lo más íntimo, sensible.

¿Quiénes son las viejas? ¿Quiénes somos?

Eso que se me ocurrió se me escapa si no lo puedo devolver al conjunto, al nosotros en que estaba compuesto, para poder tramarlo con esas ideas. No es que se me escapa si no lo anoto: si lo anoto, también se me escapa. Porque no es a mí al que se le ocurre, no es yo el que estoy [sic] pensando: estoy pensando por conexión con un encuentro, y si mi pensamiento no vuelve allí, no vale de nada que lo retenga, porque entonces es solo una cáscara vacía, unos enunciados tontos, unas palabras que no piensan (Lewkowicz, 2004: 120).

Comenzábamos el ensayo hablando de que la edad no es la que define la vejez, pero sin embargo es la categoría que termina orientando nuestras acciones. De hecho, en nuestros espacios de trabajo ser mayor de 65 años es el requisito para acceder a las propuestas del equipo. Entonces, ¿por qué la edad es determinante para nosotras?

¿Quiénes son las viejas? Acaso nosotras ¿no somos viejas? Preguntas que no pretenden habitar categorías no propias, lo que buscan es justamente problematizar esas categorías. ¿Es necesario que la edad sea determinante? ¿Por qué? ¿Acaso la vejez no es también una construcción social?

Cuando de nuestra historia como mujeres, blancas, universitarias, más jóvenes, se pone en juego al momento de pensar las vejeces y los feminismos.

Esto coloca en tensión por un lado las categorías que nos organizan, pero también nos invita a repensar los feminismos en la actualidad. ¿Acaso nosotras no estamos también reproduciendo un feminismo colonial? No es sólo pensar la vejez como categoría, no es que eso no lo hiciéramos; de hecho, quienes trabajamos en el campo de la gerontología, tenemos una posición crítica en relación a los mitos y prejuicios relacionados con ese grupo etario, pero no deja de ser una lectura que parte de referentes coloniales.

En Uruguay y quizás aún más en Montevideo y dentro de Montevideo en el Cerro, existe cierta creencia de que en Uruguay “descendemos de los barcos”. Como dice una canción de Tabaré Cardozo “Vengo de un sitio perdido en el sur, entre gallegos y tanos. Soy un criollo mestizo y cantor que se acunó con el tango compadrón”. Quienes conocen el barrio Cerro saben que su principal característica es la coexistencia de distintos colectivos europeos

(lituanos, italianos, gallegos, etc.).

Los abuelos, abuelas, madres y padres de las viejas con las cuales participamos en la marcha vinieron huyendo de la 2da guerra mundial, del hambre y la pobreza. Esto también imprime una huella en su subjetividad, deja marcas (en ellas y en nosotras). ¿De qué forma estamos nosotras pensando esas marcas? Y digo nosotras porque es muy difícil -por no decir imposible- hablar en singular.

Con esto no buscamos eximir la responsabilidad que implica “hacerse cargo” de lo escrito, porque el momento y la forma en la cual elegimos trazar esas ideas, tiene que ver con algo singular, propio, con nosotras. En el equipo problematizamos muchas veces la vejez como categoría homogénea, invitando a revisar prejuicios y mitos relacionados con la edad, pensando e interpretando situaciones que viven las viejas en relación al territorio en el que viven, el lugar que ocupan en las familias y en la sociedad.

Pensamos y repensamos la singularidad de los procesos de la vejez (que hace tiempo son vejezes) pero lo que no estábamos analizando, era nuestro rol en ese encuentro, nos colocamos “fuera”. Pensábamos el género y en algunos momentos el feminismo, sin saber que de lo que hablábamos era el feminismo blanco, porque los otros feminismos vienen con apellido (negro, indígena...). “Conocer” a Fanon, Spivak, intentar incorporar la perspectiva decolonial, fue sobre todo una invitación a revisarme, revisarnos. ¿Qué lógicas estamos invisibilizando y/o reproduciendo desde nuestro lugar de universitarias? (blancas, menores de 60 años). ¿Es posible acompañar la marcha y lo que en ella se genera desde una mirada decolonial?

No tenemos las respuestas, pero ahora.... lo estamos pensando.

Referencias

Aguirre Cuns, Rosario y Scavino Solari, Sol. (2018). *Vejezes de las mujeres. Desafíos para la igualdad de género y la justicia social en Uruguay*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

Colacci, Romina y Filippi Villar, Julieta (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+ E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 7(9), 18-29.

Dufourmantelle, Anne (2022). *Potencia de la dulzura*. Nocturna Editora.

Kaur, Rupri (2021). *Todo lo que necesito existe ya en mí* (Traducción de Elvira Sastre). Seix Barral.

Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.

Manes, Romina; Garmendia, Clara y Danel, Paula (2020). Envejecimiento y vejezes: aproximaciones conceptuales desde la decolonialidad. En Tello, Claudia y Danel, Paula (coords). *Decolonialidad, identidades divergentes e intervenciones*. Universidad Nacional de la Plata.

Pajares Sánchez, Lorena (2020). Fundamentación feminista de la investigación participativa: Conocimiento, género y participación, o del diálogo necesario para la transformación. *Revista de Investigaciones Feministas*, 11(2), 297-306.

Prácticas de extensión crítica vinculadas a los saberes múltiples de mujeres organizadas

Luciana Hernández Coria *

La presente ponencia tiene como objetivo compartir algunas reflexiones surgidas a partir de la participación en espacios convocados por colectivos de mujeres y feministas de la zona oeste de Montevideo. Estos espacios tuvieron como objetivo llevar a cabo acciones comunitarias pensadas en conjunto. Me propongo articular algunos ejes de análisis provenientes de los estudios de género, del feminismo y de la extensión crítica, con ideas que fueron surgiendo en estos encuentros.

En el año 2023 se conforma un grupo constituido sobre todo por colectivos de mujeres de la zona y mujeres referentes territoriales vecinales, donde también participamos algunas instituciones, en mi caso, desde el Programa Apex. La iniciativa de convocar este grupo surge de la Mesa Social del Oeste, donde participan diversas organizaciones, colectivos, referentes territoriales e instituciones para pensar estrategias en conjunto que aborden problemáticas de la zona.

A partir de allí, se realiza la convocatoria a colectivos, vecinas referentes, instituciones y equipos para conformar este grupo. El propósito de éste fue desarrollar actividades barriales con el fin de visibilizar lo que cada colectivo hace y en paralelo, pensar acciones en común. Los colectivos contienen en sus prácticas y formas organizativas la necesidad de transformarse y transformar, generando redes de apoyo y sostén, pensando, creando y llevando a cabo diversas acciones comunitarias de resistencia.

La extensión crítica, como expresan Tommasino y Cano (2016), es un proceso educativo y también investigativo, que contribuye a la producción de conocimiento tras la vinculación crítica entre el saber académico y el popular, donde la co-producción es posible a partir del encuentro entre saberes múltiples y variados (Norverto, 2021).

Un espacio común, compuesto por mujeres diversas provenientes de distintos lugares, donde se comparten inquietudes, problemáticas y vivencias, y también conocimientos, saberes y motivos que impulsan a la organización colectiva, hace que se produzcan ideas que parten de un proceso reflexivo de la realidad, desde la experiencia, que anima a la producción de conocimiento desde saberes diferentes y/o comunes.

La extensión crítica al decir de Colacci y Filippi (2020), comparte diversos puntos de vista con la práctica feminista, que consisten en el deseo de combatir las formas hegemónicas del poder, apropiarse y poner en circulación los recursos sociales y construir formas nuevas de vida. El posicionamiento que sustenta las prácticas de los colectivos de mujeres y feministas de la zona oeste parten de todas estas premisas, y por supuesto dialoga con nociones dentro de los estudios de género y el feminismo.

Las nociones que surgen en el marco de los intercambios tienen relación con la sostenibilidad de la vida con la concomitante invisibilización de su aporte en contextos de sistemas capitalistas, la sobrecarga del triple rol (Moser, 1995), y la visión de lo colectivo.

La sostenibilidad de la vida se relaciona con componentes que satisfacen las necesidades humanas que, como dice Carrasco (2003) no sólo son de bienes y servicios (alimentación, abrigo, etc) sino también de afectos y relaciones, que contribuyen con la creación de lazos humanos, afectos, seguridad psicológica, “aprender a establecer relaciones y a vivir en comunidad” (p. 6).

La visibilidad de estas actividades, no se plantean por el lado de simplemente reconocerlas

* Docente Programa Apex. Licenciada en Psicología, Udelar.

para valorizarlas, sino desde el poder establecer el nexo que las mismas tienen con el sistema mercantil en tanto este se vale de ellas para poder desarrollarse: “Los sistemas socioeconómicos, han dependido de la esfera doméstica: han mantenido una cierta estructura familiar que les ha permitido asegurar la necesaria oferta de la fuerza de trabajo a través del trabajo de las mujeres” (Carrasco, 2003: 8).

Estas ideas, se encuentran más que presentes en el pensamiento de estos colectivos quienes, además, entienden que, en su mayoría, se desempeña un triple rol: productivo, reproductivo y comunal. En este sentido, se comprende que son las mujeres quienes mayormente se encargan de tareas de organización y gestión comunal en sus barrios, aportando a la alimentación, a la educación, al acercamiento a la cultura con diversas propuestas para niñas, niños y adolescentes, entre otras. Esto último ha estado consignado bajo la órbita de la política informal (Norberto, 2021) o el rol de gestión comunal (Moser, 1995) que tiene menor visibilidad que el rol de la política comunal que, según Moser (1995) es mayoritariamente ocupada por hombres y se organiza a nivel político formal por medio de las instituciones de gobierno y los partidos político-partidarios.

En este sentido, cobra relevancia lo que Raquel Gutiérrez (2018) llama la politicidad comunitaria, “que se aprende y se cultiva cotidianamente a través de significativas y complejas actividades realizadas, individual y colectivamente, de manera reiterada y continua, al interior de las múltiples tramas de reproducción de la vida” (Gutiérrez, 2018, p. 55). La autora expresa que los regímenes modernos de gobierno, en ocasiones insisten en negar el carácter político de estas actividades, invisibilizando sus aportes y colocándolas a la sombra de aquello que se considera relevante.

Por último, se reflexiona sobre lo colectivo en un doble sentido, que configura una visión desde fuera del mismo, y desde dentro. Por un lado, la visión externa que muchas veces se tiene desde los propios barrios hacia las mujeres organizadas, se relaciona con el prejuicio de que ellas “no están en sus casas”, suponiendo que es el lugar donde deberían estar, por lo que exigen el derecho a conformar colectivos sin estigma; y por el otro, la mirada a lo colectivo desde dentro en base a la capacidad de generar espacios donde circule la palabra, los afectos y la acción.

El prejuicio sobre la participación política y comunitaria de las mujeres desde lo colectivo con otras, una vez más invisibiliza el aporte y la relación que sus actividades significan para los procesos económicos, simbólicos, sociales y culturales, y se refuerzan las ideas que tienden a la rigidización de roles basados en el modelo tradicional “mujer ama de casa - hombre proveedor” (Carrasco, 2001) que históricamente han obtenido una valoración desigual.

Un componente que opera de manera simbólica en las representaciones sociales respecto de lo colectivo en las mujeres cobra sentido dentro de lo que Gutiérrez (2018) llama la mediación patriarcal, que es una de las consecuencias de las relaciones capitalistas en contextos coloniales, basada en la necesidad de separar, fragmentar. La mediación patriarcal nombra la “experiencia femenina —y de los cuerpos feminizados— de separación y bloqueo —impedimento, negación, desconocimiento, deformación, ruptura— de las relaciones entre mujeres mediadas por su propia palabra común y compartida” (Gutiérrez, 2018: 67). La resistencia ante estas imposiciones hace que se habiliten formas creativas frente a la dominación, y por medio de lo colectivo se revitaliza la palabra, se regeneran vínculos, y se comparten y despliegan acciones que definen posicionamientos políticos frente a situaciones de injusticia social. La feminización de las resistencias populares, parafraseando a Korol y Castro (2015) son protagonizadas por las mujeres quienes sostienen luchas por mejores condiciones de vida para una gran mayoría.

Referencias

- Carrasco, Cristina (2001). La sostenibilidad de la vida humana: ¿Un asunto de Mujeres? *Mientras tanto*, (81), 43-70.
- Colacci, Romina y Filippi, Julieta (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: Estudios de Extensión En Humanidades*, 7(9), 18-29.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/30936>
- Gutiérrez, Raquel (2018). *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina*. Colectivo Editorial Pez en el Árbol-Editorial Casa de las Preguntas.
- Korol, Claudia y Castro, Gloria (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas: Aprendizajes compartidos y voces desobedientes de Colombia, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguay, Palestina y Cuba*. América Libre.
- Moser, Caroline (1995). *Planificación de Género: Teoría, práctica y capacitación*. Flora Tristán, Entre Mujeres.
- Norverto, Lía (2021). Diálogos entre feminismos, estudios de género y extensión crítica. Encuentros y desafíos. *Encuentro de saberes*, (10), 146-159.
- Tommasino, Humberto y Cano, Agustín (2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.

Extensionismo crítico, feminismos y descolonización de la universidad: aproximaciones desde una perspectiva interseccional

Luciana Hernández* y Romina Hortegano**

El presente trabajo pretende trazar líneas de diálogo entre la extensión crítica, los feminismos y la interseccionalidad como posibilidad para la decolonización de la universidad, a partir de algunas experiencias con colectivos de mujeres de la zona oeste de Montevideo, desarrolladas desde el Programa Apex de la Universidad de la República.

El Apex es un Programa interdisciplinario integral de proyección comunitaria, que procura la concurrencia conjunta, integrada y coordinada de los servicios universitarios al espacio comunitario, asociando indisolublemente la enseñanza, asistencia, investigación y extensión.

Desde esta perspectiva, el Apex desarrolla sus actividades con inserción territorial en el Municipio A de Montevideo, articulando con organizaciones sociales, instituciones, redes, vecinos y vecinas. Asimismo, se articula constantemente con facultades y servicios universitarios de todas las áreas (social, salud, ciencia y tecnología). Y es en este confluir continuo de la mayor diversidad de perfiles y situaciones, que nos preguntamos por el lugar que ocupan las otredades y sus intersecciones en las diversas actividades que se realizan desde el Programa.

Para ello, tomamos como punto de partida la interseccionalidad entendida como una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio. Se trata, por tanto, de una metodología indispensable para el trabajo en los campos del desarrollo y los derechos humanos (Awid, 2004).

Aunado a ello, en tanto experiencia y herramienta analítica, la interseccionalidad es también un lugar de enunciación que proporciona una mirada para el abordaje territorial, para el diseño de intervenciones y, por ende, para proponer y desarrollar inserciones a partir de la integralidad de funciones que se plantea desde la Udelar.

Aun cuando se trata de una categoría teórica, sociológica, política y jurídica muy debatida (Viveros, 2016), la interseccionalidad contiene la posibilidad de reconocer las diversas experiencias identitarias en contextos y relaciones de opresión, a la vez que permite poner en palabras los vacíos que aún existen en el diseño de políticas públicas así como en el contexto jurídico e institucional para garantizar el acceso a derechos de identidades que habitan los territorios en situaciones de vulnerabilidad en las cuales confluyen el género, la raza y la clase (y otras formas de clasificación social del sistema moderno/colonial).

Esta visión, tal como se ha venido desarrollando hasta ahora, tiene su asidero en el pensamiento y en los movimientos feministas de América Latina, de allí que en este trabajo consideramos algunos encuentros con colectivos y agrupaciones feministas, con especial interés en un intercambio convocado por el Programa Apex y llevado a cabo en el año 2023, en una jornada con vecinas y mujeres de la zona Oeste y Lía Pinheiro Barboza, Feminista Brasileña, Socióloga e integrante del MST. En dicha instancia, participaron mujeres de diversos colectivos de la zona, y su objetivo fue intercambiar sobre formas de organización colectiva, vivencias y experiencias respecto de cómo se constituyen las luchas de mujeres desde diversos barrios, zonas, etc, y cuáles son los móviles de resistencia.

Este encuentro habilitó un interesante recorrido por diversas luchas campesinas de Latinoamérica, y de militancias feministas por el acceso y derecho a la tierra y con respeto a

* Asistente en la Unidad Académica Temática “Ciclos de Vida y Comunidad”. Línea de Trabajo en Infancias y Adolescencias. Programa Apex, Universidad de la República.

** Asistente en la Unidad Académica Temática “Participación Social y Comunitaria en Territorio”. Programa Apex, Universidad de la República.

sus comunidades y cosmovisiones, en un contexto capitalista, extractivista y colonialista. Del mismo modo, los colectivos de mujeres que habitan la zona Oeste de Montevideo tomaron la palabra desde un lugar situado y plantearon las necesidades de mujeres que viven en contextos de pobreza, con hijos e hijas, sin acceso a vivienda digna, trabajo, alimentación, servicios de cuidados, en contexto de desapariciones de adolescentes y otro sin fin de violencias.

Estas experiencias contextuales que hacen posible la enunciación propician un intercambio basado en esas diversas miradas, las cuales comparten algunas líneas de lucha que amplían las experiencias puesto que desde el Oeste se nombran otras dificultades que se suceden en los barrios en los que las mujeres viven. Desde algunas líneas surgidas en los feminismos populares, los diálogos "marchan muchas veces en la misma dirección que otras corrientes del feminismo (...) el diálogo no jerárquico es parte de la propuesta feminista (...) esperamos que nuestras experiencias se enriquezcan en el intercambio, y al mismo tiempo puedan aportar a ellas" (Korol y Castro, 2016: 16).

En este intercambio de aprendizaje desde la acción y la experiencia situada, existen lazos que unen estas manifestaciones con la extensión crítica en tanto ésta nace vinculada a procesos emancipatorios que provienen de América Latina (Norberto, 2021) y que se sostienen en la concepción freiriana de praxis, "entendida como la reflexión sobre la acción de hombres y mujeres sobre el mundo con el fin de transformarlo" (Colacci y Filippi, 2020: 24).

En la extensión crítica se persiguen objetivos relacionados a lograr procesos formativos que inviten a trascender lo técnico, generando co-producción de conocimientos que logre un diálogo entre saberes populares y académicos. Durante el intercambio de mujeres, esta co-producción de conocimientos dio lugar a una enunciación por parte de las mujeres de la zona oeste que sitúan sus narrativas más allá de lo conceptual, logrando dar cuenta de los lazos comunitarios y de ayuda que se generan entre las mujeres de los barrios a partir de necesidades sentidas.

Asimismo, se enuncian por parte de las mujeres de la zona oeste las problemáticas que atraviesan la cotidianeidad y que tienen que ver con situaciones de injusticia social que particularizan los barrios de la zona. Ellas no dejan de nombrar cómo operan en la acción cotidiana para apoyarse entre sí, sin dejar de denunciar las condiciones de falta de acceso a oportunidades y posibilidades en diversos órdenes de la vida.

Es pertinente desde este lugar y como modo de sintetizar el diálogo que fue posible en este encuentro, tomar la noción de lucha de lo común (Navarro, como se cita en Gutiérrez, 2018) desde donde surgen formas de política comunitaria que se "despliegan en torno a esfuerzos colectivos en defensa de las condiciones materiales y simbólicas para garantizar la reproducción de la vida común" (Gutiérrez, 2015: 52).

Estos lazos, operan más allá de las lógicas del Estado Moderno y de la acumulación del capital (Gutiérrez, 2015; Linsalata, 2016; Navarro, 2016).

La potencialidad del carácter situado de estos aportes nos vuelve a colocar en las interrogantes en torno a las otredades que protagonizan las prácticas de extensión crítica en el Programa Apex de la Universidad de la República. A partir de Tomassino y Cano (2016), la extensión crítica es una perspectiva teórico-metodológica que tiene sus cimientos en la educación popular y en la investigación y acción participativa vinculada a los movimientos emancipatorios de América Latina (desde los obreros y campesinos y campesinas en los años 60). Lo que hoy día es conocido como la corriente de extensión crítica Latinoamericana y Caribeña, promueve a la extensión como la función sustantiva de la universidad. Según Erreguerena, Nieto y Tommasino (2020) implica:

Un proceso transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (...) Un proceso de co-producción de conocimientos que vincula

críticamente el saber académico con el saber popular (...) La creación de diversas formas organizativas (asociativas y grupales) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia (...) La promoción de prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la docencia y la extensión en la intimidad del acto educativo (...) Una metodología de aprendizaje integral y humanizadora (p.181).

Situar la extensión crítica como posibilidad para descolonizar la universidad, es reconocer una fundamentación epistemológica que procura fracturar la colonialidad del poder, del saber y del ser, que son las bases del capitalismo cognitivo que hace parte del pensamiento universitario tradicional y positivista (Capeletti, 2020). Adicionalmente, tender puentes entre el extensionismo crítico y la perspectiva interseccional, es apuntar a la imbricación entre la universidad y las otredades que están presentes en el sujeto de la educación universitaria (territorio, actores/as sociales, estudiantes, comunidades, vecinos y vecinas, y un largo etcétera).

Esta visión es la que se hace presente en el diálogo entre el Programa Apex y los colectivos feministas del Municipio A de Montevideo, pues se ponen en evidencia las clásicas tensiones entre la academia y las necesidades concretas de los contextos sociales, que especialmente afectan a los sectores más vulnerables, aquellos sectores en los que se imbrican múltiples formas de opresión y que, aun así, sostienen luchas cotidianas para la vida y la convivencia. La configuración de estas otredades en el territorio, representan un desafío para la Universidad, especialmente para una Universidad que se entiende parte de los procesos sociales más allá de la lógica asistencialista o transferencista de la extensión.

Habitar desde estas visiones las actividades integrales que se desarrollan desde el Programa Apex y la vida universitaria, es estar en un lugar de interpelaciones constantes. Pensar unas posibles definiciones de la Enseñanza Universitaria en Territorio es pensar el rol docente como una agencia de construcción de lo común, en ese espacio en el que interseccionan las diversas experiencias identitarias que confluyen en territorio, con otredades que nos tensionan y que nos interrogan continuamente desde lugares ontológicos y axiológicos cada vez más desafiantes.

Referencias

- Awid (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Género y derechos*, (9), 1-8. <https://landportal.org/node/44296>
- Cappelletti, Dalila Emilce (2020). Una mirada decolonial a la extensión crítica. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 5(9), 558-579.
- Colacci, Romina y Filippi, Julieta (2020) La extensión crítica será feminista, o no será. *E+E: estudios de extensión y humanidades*, 7(9), 18-29.
- Erreguerena, Fabio; Nieto, Gustavo y Tommasino, Humberto (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria*, 4(4), 177-204. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/5365/5852>
- Gutiérrez, Raquel (2018). *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina*. Colectivo Editorial Pez en el Árbol-Editorial Casa de las Preguntas.
- Korol, Claudia y Castro, Gloria (2016). *Feminismos Populares. Pedagogías y políticas*. La Fogata.
- Norverto, Lía (2021). Diálogos entre feminismos, estudios de género y extensión crítica. Encuentros y desafíos. *Encuentro de saberes*, (10), 146-159.

Tomassino, Humberto y Cano, Agustín (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, 1(1), 9-23.

Viveros, Mara (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, (52), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>