

Encuentro latinoamericano

Territorios como diálogos de saberes

#2
Agosto 2025

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



CLACSO



PLATAFORMAS PARA
EL DIALOGO SOCIAL

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

PARTE II

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Cyntia Núñez
Fernando Santana
Luciano Parola
María Mercedes Palumbo
Leticia Pou
Leonel Del Prado
Natalia Anzuatte
Maribabina Minteguiaga
Sofia Quiñones
Rafael Maciel
Diego Cattani
Fernando Alonso
Teresita Camargo
Andrés González-Ramírez
Camila Bonjour
Gustavo Opizzo
Carlos Magallanes
María Florencia Costa Nasso
Manuel Bueno Baptista
Laura M. González Foutel
Cyntia Itatí Núñez
Carlos Torrado
Beatriz Ferreira
Mariana González
Luciana Hernández
Marcela Caporale
Melissa Fernández
Rocío María Esborraz
Teresa Dornell
Sueli de Lima Moreira

Encuentro latinoamericano Territorios como diálogos de saberes no. 2: prácticas de la extensión crítica, la educación popular y los procesos participativos / 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 978-631-308-114-1
1. Trabajo Social. 2. Formación Docente. I. Núñez, Cyntia
CDD 370.711

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



Contenido

5 Introducción

Cynthia Núñez
Fernando Santana
Luciano Parola
María Mercedes Palumbo

12 Diálogos multimediales para la enseñanza del Trabajo Social

Leticia Pou
Leonel Del Prado
Natalia Anzuatte
Maribabina Minteguiaga
Sofia Quiñones
Rafael Maciel
Diego Cattani
Fernando Alonso
Teresita Camargo

19 ¿Puede la extensión universitaria contribuir a superar la distancia entre la academia y la profesión en el deporte?

Andrés González-Ramírez
Camila Bonjour
Gustavo Opizzo
Carlos Magallanes

27 Anidar la memoria

Estudio del Espacio Memoria de la ciudad de Mercedes, Soriano, a través de un dispositivo etnográfico colaborativo.

María Florencia Costa Nassó
y Manuel Bueno Baptista

37 ¿Cómo y cuál es la participación del Estado en la configuración de procesos subjetivos dentro de un barrio con altos niveles de vulnerabilidad?

Acerca de una experiencia IAP, situada e interseccional. El caso de la mesa de gestión del barrio Paloma de la Paz en Corrientes, Argentina.

Laura M. González Foutel
Cynthia Itati Nuñez

45 Narrativas en disputa

El podcast y su relación con el ejercicio de derechos y la construcción de ciudadanía en las adolescencias

Carlos Torrado
Beatriz Ferreira
Mariana González
Luciana Hernández

53 El proceso participativo en la planificación territorial

Experiencia del proyecto de extensión universitaria en Balneario Buenos Aires - La Bota, Maldonado, Uruguay

Marcela Caporale
Melissa Fernández

60 Sistematizar para Transformar

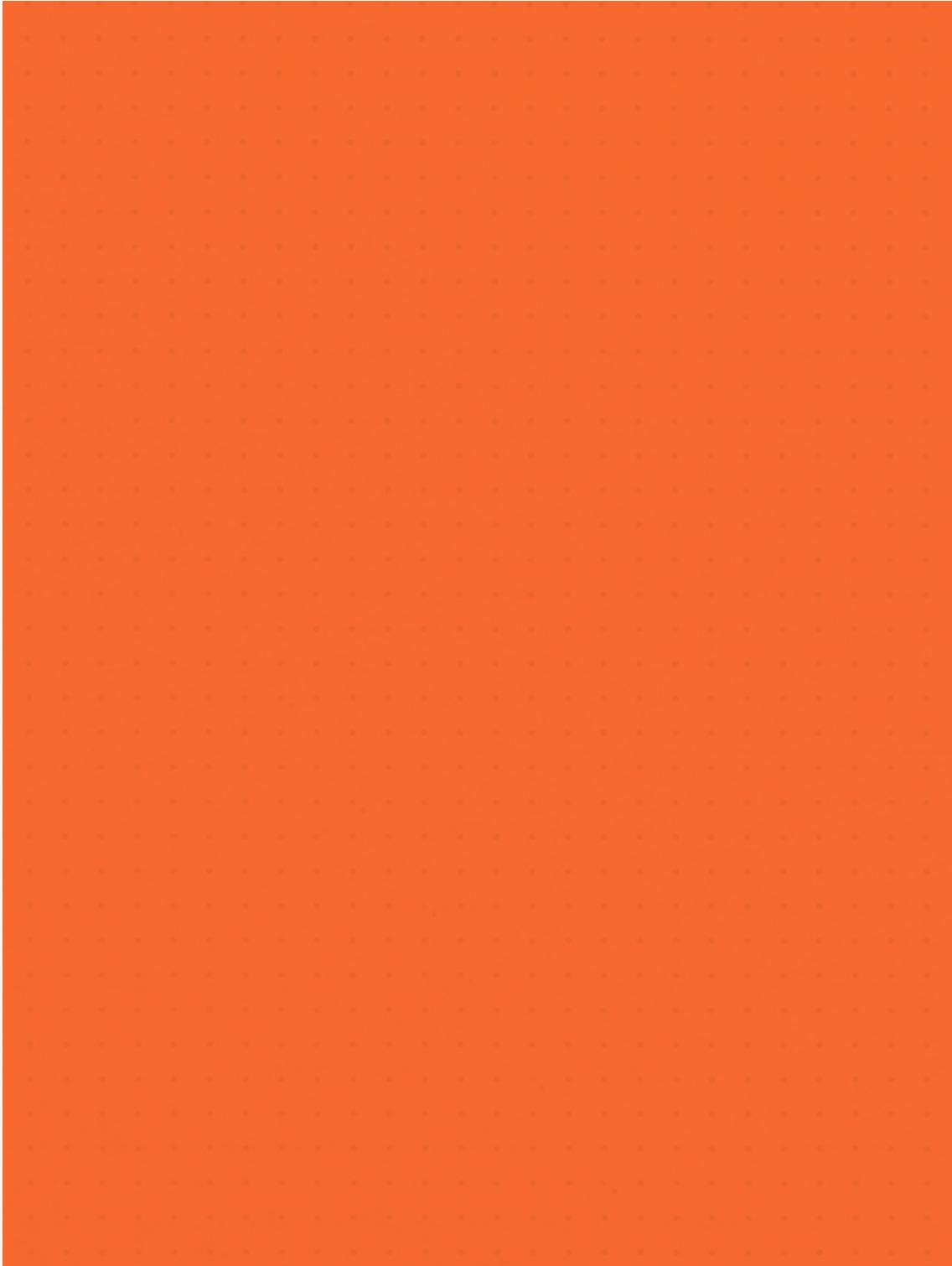
Rocío María Esborraz

68 Las voces de las vejeces desde una perspectiva feminista y decolonial

Teresa Dornel

77 La formación docente en el contexto de las luchas latinoamericanas

El trabajo colectivo
Sueli de Lima Moreira



Encuentro latinoamericano Territorios como diálogos de saberes
Número 2 · Agosto 2025



Introducción

Cyntia Núñez*

Fernando Santana**

Luciano Parola***

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

* 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. Integrante 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.

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, convolvieron 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 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 reinvención 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 compartir las 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 sincronicidad y la concentración en tiempo y lugar, y también, como una forma más de celebrar y revisitar 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.

El artículo "Diálogos multimediales para la enseñanza del Trabajo Social" de Leticia Pou, Leonel Del Prado, Natalia Anzuate, Maribabina Minteguiaga, Sofía Quiñones, Rafael Maciel, Diego Cattani, Fernando Alonso y Teresita Camargo propone desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos e innovadores, propiciados por el uso de tecnologías multimediales en los cursos de inicio de la licenciatura en Trabajo Social del Centro Universitario Litoral Norte. Desde un abordaje interdisciplinario y desde una perspectiva de pensamiento crítico reflexivo, busca promover

la enseñanza activa y trascender el espacio áulico, profundizar el trabajo colectivo, realizar el codiseño de productos multimediales y profundizar la formación profesional interdisciplinaria.

El texto de Andrés González-Ramírez, Camila Bonjour, Gustavo Opizzo y Carlos Magallanes analiza la formación de profesionales en Educación Física. Desde una perspectiva histórica, se analiza la importancia que tiene el conocimiento científico en la formación de licenciados/as en la materia. Y se promueve la integración de enseñanza, investigación y extensión en los territorios, para generar propuestas de investigación. Como ejemplo de estas acciones se comenta la experiencia realizada desde el EFI, desde el año 2000, en Montevideo y Maldonado.

El trabajo de Costa Nasso y Bueno Baptista, desde un enfoque etnográfico participativo, plantea el estudio de las relaciones y las tensiones en el proceso de reconversión de un espacio físico de la rambla de la ciudad de Mercedes, Departamento de Soriano. Llevado adelante por la Comisión Memoria, Justicia y contra la impunidad de Soriano, propone la recuperación de la memoria de los detenidos desaparecidos del departamento durante la última dictadura cívico - militar de Uruguay (1973-1985). El estudio comprende el abordaje de las territorialidades a partir de los usos de este espacio, las interpretaciones en juego y reflexiones que surgen a partir de ello.

El texto de Laura González Foutel y Cyntia Núñez, denominado “¿Cómo y cuál es la participación del Estado en la configuración de procesos subjetivos dentro de un barrio con altos niveles de vulnerabilidad?” nos habla acerca de una experiencia IAP, situada e interseccional. El caso de la mesa de gestión del barrio Paloma de la Paz en Corrientes, Argentina, analiza cómo el Estado influye en los procesos subjetivos en barrios vulnerables, particularmente en Paloma de la Paz (Corrientes), mediante políticas públicas que impactan en las dinámicas sociales y de género. El enfoque interseccional les permite comprender desigualdades estructurales y subjetivas que son estudiadas a través de una experiencia de Investigación

Acción Participativa, donde se promocionó la constitución de una Mesa de Gestión dentro de un centro de promoción comunitaria en el barrio. Esta mesa se reconoce como espacio de organización y cogestión con el Estado, aunque tensionado por su falta de reconocimiento institucional; aun así, se concluye que la participación comunitaria ofrece resistencia y transformación, aunque limitada por lógicas estatales jerárquicas.

A partir del escrito denominado: "Narrativas en disputa: el podcast y su relación con el ejercicio de derechos y la construcción de ciudadanía en las adolescencias", el equipo conformado por Carlos Torrado, Beatriz Ferreira, Mariana González y Luciana Hernández analizan la experiencia del podcast del grupo de adolescencias ApexAndo de la Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad del Programa APEX, Udelar, como herramienta de expresión, desde donde se recogen las voces de las adolescencias que relatan historias sobre sus relaciones con pares, familiares y docentes de los Centros Educativos, así como sobre su proceso de descubrimiento y construcción de sus identidades. Además, los podcasts fomentan la creación de ciudadanía al proporcionar una plataforma donde las adolescencias pueden discutir temas sociales, políticos y culturales relevantes para ellas.

"El proceso participativo en la planificación territorial: experiencia del proyecto de extensión universitaria en Balneario Buenos Aires - La Bota, Maldonado, Uruguay" es un texto elaborado por Marcela Caporale y Melissa Fernández. Allí dan cuenta del proyecto desarrollado que buscó fortalecer la cohesión social y la ciudadanía ambiental en la zona mencionada en el título, mediante planificación territorial participativa. Se conformó un Grupo Motor con actores locales y académicos, que desarrolló un proceso en cuatro fases: diagnóstico, elaboración de propuestas y presentación a tomadores de decisión. Se aplicaron metodologías como sociogramas, cartografía social y ejercicios de futuro. Surgieron líneas de acción sobre trabajo, vivienda y espacios comunes. El proceso evidenció logros, desafíos en la participación y la sostenibilidad post-proyecto.

Rocío María Esborraz en "Sistematizar para Transformar" reflexiona sobre la sistematización de experiencias como herramienta para transformar territorios desde prácticas colectivas; a partir de un proceso dentro del Equipo Socioeducativo de Santa Fe, reconstruye su historia y problematiza el rol actual. El análisis revela tensiones, obstáculos y potencialidades en la intervención estatal. La sistematización permite comprender prácticas, generar aprendizajes y proyectar propuestas transformadoras. Así, se convierte en un camino posible hacia la transformación social.

El texto de Teresa Dornell denominado "Las voces de las vejeces desde una perspectiva feminista y decolonial" propone una mirada feminista y decolonial sobre las vejeces, destacando cómo las mujeres mayores acumulan desigualdades a lo largo de su vida. Valora sus saberes y experiencias como fuente de resistencia y construcción colectiva. Plantea la importancia de intervenciones socio-comunitarias que recuperen sus memorias y promuevan la sororidad. Desde la teoría del reconocimiento y el curso de vida, se reivindica su rol en la transformación social. La vejez se concibe como una etapa activa y digna, atravesada por luchas, aprendizajes y vínculos solidarios.

Por su parte, Sueli de Lima Moreira nos invita a debatir la relación entre prácticas y políticas de formación docente a partir de la acción del Grupo de Investigación Acción Pedagógica Colectiva UERJ/FFP, en su búsqueda por conquistar e investigar condiciones para invertir en la formación crítica entre educadores insurgentes de una praxis educativa emancipadora, desde la postura epistemológica y de lucha desarrollada entre educadores y estudiantes que actúan en instituciones de educación básica y superior en Río de Janeiro, Brasil. Aborda su posicionamiento sobre la investigación-acción como forma de concebir la educación: desarrolla un detalle sobre los distintos momentos de los ciclos de investigación y anticipa que, a través de la Investigación Acción Pedagógica, se está conquistando un campo de problematización de la cultura escolar y universitaria establecida, experimentando otras posibilidades de existir en las escuelas/universidades.



Diálogos multimediales para la enseñanza del Trabajo Social

Leticia Pou*

Leonel Del Prado**

Natalia Anzuatte***

Maribabina Minteguiaga****

Sofia Quiñones*****

Rafael Maciel*****

Diego Cattani*****

Fernando Alonso*****

Teresita Camargo*****

* Docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización -GEPADE.

** Docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización -GEPADE.

*** Docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización -GEPADE.

**** Docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización -GEPADE.

***** Docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización -GEPADE.

***** Docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización -GEPADE.

***** Docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización -GEPADE.

***** Docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización -GEPADE.

***** Docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización -GEPADE.

***** Docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Grupo de Estudios de la Participación y la Descentralización -GEPADE.

Presentación del proyecto

Partimos del diagnóstico de que la enseñanza clásica, basada en la explicación, se presenta con frecuencia en las aulas universitarias de la Ude-
lar; a pesar de los cambios que se postulan en la Ordenanza de Grado
del 2011 en función de “la enseñanza activa” (Artículo 5); las propuestas
docentes se anclan constantemente en la explicación del conocimiento
construido, “seguido de su aplicación y verificación a través de la eva-
luación” (Maggio, 2023, p.98). La educación clásica también remite a lo
que Paulo Freire (2014) define como educación bancaria, en oposición
a la perspectiva participativa y liberadora, en donde el estudiante es un
sujeto del aprendizaje.

Trascender la educación tradicional es un desafío colectivo que se plas-
ma también en el Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Socia-
les, dentro del cual se encuentra la malla curricular de Trabajo Social. En
ella se intenta abogar por una relación más fluida entre los contenidos
de las materias, así como construir un proceso donde el estudiante sea
un sujeto activo, y se promueva el pensamiento crítico (Del Prado, 2022;
Rivero y Del Prado, 2022, 2023).

Entendemos que existe una tensión entre las declaraciones de *nuevas*
formas de enseñar y aprender, y la realidad centrada en una práctica de
clase magistral expositiva aún muy anclada en contextos universitarios.
Con la intencionalidad de trascender esta tensión se desarrolló el pre-
sente proyecto financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza, el
cual posee como objetivo general desarrollar procesos de enseñanza y
aprendizaje dinámicos e innovadores mediados por tecnologías multi-
mediales en cursos iniciales de Trabajo Social del Centro Universitario
Litoral Norte.

La experiencia propuso romper con el modelo clásico de enseñanza ape-
lando a colocar en el centro del proceso a un estudiante activo, que, a través
del aprendizaje colaborativo, pudiera construir su propio conocimiento

mediado por el uso de tecnologías multimediales. Se pretendió habilitar espacios para la producción de materiales multimediales, que desde la perspectiva del codiseño, evidenciaran no sólo lo que los estudiantes de- sean y opinan sobre los contenidos del Trabajo Social, sino que también lograran contribuir a enriquecer las prácticas de enseñanza universitaria de los colectivos docentes implicados (Maggio, 2023). Paralelamente se buscó superar procesos de enseñanza centrados exclusivamente en el re- gistro escrito y la lectura tradicional, apostando a la enseñanza mediada por otras tecnologías (audio, audiovisual, redes sociales), lo cual supone también partir de la base de un estudiantado diverso que accede y pro- duce el conocimiento a través de diferentes lenguajes (Pou, 2020, p.26). Los procesos de producción en torno a los contenidos curriculares bus- caron generar una aprehensión alternativa y actualizada de los mismos. Esta experiencia interdisciplinaria, pretendió no solo la apropiación con- ceptual que evidencie las subjetividades estudiantiles, sino también la capacidad de desarrollar habilidades comunicacionales claves para el futuro profesional en el marco de la sociedad del conocimiento.

Desarrollo del proyecto

El proyecto Diálogos Multimediales para la Enseñanza del Trabajo Social se desarrolló en dos momentos. El primero, se llevó adelante en el mar- co del curso “Introducción al Trabajo Social”, en el primer semestre del segundo año de la carrera. El objetivo central fue abordar los contenidos disciplinares a través de la producción de un podcast¹; dicha produc- ción implicó el desarrollo de metodologías participativas en un espacio de “Taller de Iniciación al lenguaje radiofónico”, donde los docentes de Trabajo Social junto a las docentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza y de la Unidad de Comunicación, compartieron conceptos centrales del lenguaje radiofónico y acompañaron al estudiantado en la toma de deci- siones sobre el contenido y la forma de sus producciones sonoras.

¹ Producto sonoro que circula y se descarga a través de una conexión a internet.

El segundo momento se implementó durante el desarrollo del Curso “Trabajo Social I”, en el semestre subsiguiente, e implicó producir una columna radiofónica en vivo, de manera colaborativa. En torno a los contenidos curriculares de dicha asignatura se realizaron talleres de producción radiofónica y audiovisual para acompañar, con dinámicas participativas, el desarrollo de habilidades para divulgar los contenidos sin la ayuda de guiones ni ediciones posteriores. El desafío giró en torno a la posibilidad de aprender a comunicar y motivar a una audiencia ajena al Trabajo social.

En el transcurso del proyecto, la diversidad de realidades estudiantiles hizo necesario que los tipos de producciones propuestas se fueran flexibilizando y amoldando a las necesidades de cada equipo. Por tal motivo, en la segunda etapa, además de las columnas radiofónicas, también se realizó un *streaming* en un equipo que poseía, entre sus integrantes a dos estudiantes sordos.

Terminadas las dos etapas de producción, docentes y estudiantes evaluaron colectivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resta poner en marcha la tercera etapa del proyecto, en la cual se pretende sistematizar la experiencia para poder compartir los hallazgos de esta modalidad de enseñanza. Se pretende multiplicar a otros colectivos docentes, aquellos aprendizajes específicos que deja la enseñanza activa mediada por las tecnologías multimediales. También se espera alojar, en una plataforma digital accesible, todos los materiales sonoros y audiovisuales que documentan las producciones de conocimiento estudiantil.

Conclusiones preliminares

Si bien, como se dijo anteriormente, resta implementar la fase de sistematización y documentación pública del proyecto, es posible reconocer algunas conclusiones preliminares de la propuesta hasta aquí presentada.

En términos institucionales, se desarrolló un proceso de enseñanza que potenció el trabajo colectivo entre docentes de diferentes disciplinas y unidades académicas, en pos de la generación de la innovación pedagógica. Las miradas disciplinares específicas fueron fundamentales para generar un clima de confianza en el diálogo didáctico (Sabulsky, 2009) entre docentes y estudiantes, donde la palabra escrita no era el único eje ordenador para trabajar el contenido (Barbero, 2002, p.2). Dicha confianza fue fundamental ya que el estudiantado se enfrentó a diferentes desafíos: al dominio del contenido disciplinar, al desarrollo de la oralidad; la posibilidad de comunicar creativamente; a la capacidad de sintetizar y dosificar contenidos; a la responsabilidad de seleccionar fuentes de información confiables.

Respecto al estudiantado específicamente de Trabajo Social, es posible reconocer que, en función de la evaluación por ellos mismos realizada, reconocen la potencia del desarrollo de la oralidad de cara al futuro profesional. En sus devoluciones remarcan que el proyecto los ayudó a potenciar o desarrollar habilidades para argumentar y llegar a otras personas con un lenguaje sencillo, componentes centrales en el rol profesional.

Tanto para docentes como para estudiantes, el proyecto construyó un espacio de aprendizajes diversos sobre la enseñanza activa y el uso de la tecnología como medio para trascender el espacio áulico. Implicó, por un lado, reconocer en la esfera pública al colectivo estudiantil, como participante activo que genera conocimiento en la comunidad universitaria. Por otro lado, desafió al colectivo docente a seguir experimentando procesos de enseñanza mediados por tecnologías, que puedan materializarse en producciones que queden a disposición de la ciudadanía y propongan miradas alternativas en el marco de la sociedad del conocimiento.

Para finalizar, aspiramos a que los materiales educativos concretos generados en el marco del proyecto (sonoro, audiovisual, multimedial) queden accesibles para cualquier persona que, más allá de la Universidad, tenga interés en las temáticas propuestas. Se pretende, en el marco de la

cultura digital, democratizar el acceso público a producciones educativas con la impronta específica de estudiantes y docentes del Cenur Litoral Norte. Las mismas colaborarán en este sentido, con el cumplimiento de uno de los cometidos del artículo 2 de la Ley Orgánica de la Udelar: “contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública” (Ley Nº 12.549, 1958).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martín-Barbero, Jesús (2002). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. En *La educación desde la comunicación*. Norma
- Del Prado, Leonel (2022). Serviço Social no Uruguai: história, política e formação profissional. Entrevista com Silvia Rivero. *Brazilian Journal of Research in Applied Social Sciences*, 1(1), 156-168.
- Del Prado, Leonel y Suárez, Mariano (Coord.) (2023). *Las tecnologías digitales y los procesos de participación ciudadana ¿Una diáada para la transformación social?* CENUR LN - CSIC.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Maggio, Mariana (2023). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde editora.
- Pou, Leticia (2020). Las radios universitarias en el marco de la cultura digital actual.
- Recreaciones educativas en universidades públicas de Argentina (UBA) y Uruguay (Udelar). Tesis para la Maestría Procesos educativos mediados en Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rivero, Silvia y Del Prado, Leonel (2022). Latin American Social Work: Decolonization and critical perspectives in Uruguay's curriculum. *Social Dialogue*, (26), 82-86.
- Rivero, Silvia; Del Prado, Leonel; Battilana, Nidia y Coradini Guilherme, Rosilaine (2022). ¿Qué es Trabajo Social? Los primeros vínculos de los estudiantes con la profesión: experiencias de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *PROSPECTIVA*, (33), 211-234.
- Rivero, Silvia y Del Prado, Leonel (2023). Trabajo Social en Uruguay: de los métodos tradicionales hacia la integralidad en la formación. En AA.VV. *Producción de conocimientos en el Servicio Social: especialidades en el MERCOSUR* (pp. 117-138). UNIPAMPA.

Rivero, Silvia y Del Prado, Leonel (2024). Perfiles estudiantiles de Trabajo Social en Uruguay. En AA. VV. (Comps.). *Estudio y análisis de los perfiles del estudiantado de Trabajo Social en América Latina*. UACJ.

Sabulsky, Gabriela (2009). Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor. En Pérez, Sara e Imperattore, Adriana (Comps.) *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas* (pp. 344-352). Universidad Nacional de Quilmes.



¿Puede la extensión universitaria contribuir a superar la distancia entre la academia y la profesión en el deporte?

Andrés González-Ramírez*

Camila Bonjour**

Gustavo Opizzo***

Carlos Magallanes****

Introducción

La formación de profesionales en Educación Física (EF) y deporte tiene una larga tradición didáctica. Históricamente se consideraba que había un saber, fuente de la tradición y la práctica, que se transmitía durante la formación de técnicos/as y profesores/as. Posteriormente, con la incorporación de la EF a la universidad y los avances en las ciencias del

* Departamento de Educación Física y Deporte. Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República. Uruguay.

** Departamento de Educación Física y Deporte. Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República. Uruguay.

*** Departamento de Educación Física y Deporte. Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República. Uruguay.

**** Departamento de Educación Física y Deporte. Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República. Uruguay.

deporte, comenzó a generarse una brecha entre la investigación y formación académica, por un lado, y la realidad de los/as entrenadores/as y técnicos/as que actúan en el campo profesional, por otro. Recientemente, la sensibilización en cuanto a la importancia que tiene el conocimiento científico en la formación de licenciados/as en EF ha reducido esas diferencias, aunque aún persisten, pues muchos de los saberes que se transmiten en los cursos prácticos son muy específicos y se realizan de forma tradicional, siguiendo un modelo cercano a la relación maestro-aprendiz. En este contexto, las propuestas de extensión resultan claves a la hora de superar esta distancia y desconfianza entre académicos y profesionales. La integración de enseñanza, investigación y extensión en el territorio permite una profunda relación con la realidad del medio donde las prácticas se desarrollan. Esta interacción entre los actores universitarios y deportivos impacta directamente en la formación del estudiantado, en la producción de conocimientos contextualizados y genera propuestas de investigación en conjunto con técnicos/as y deportistas. Así, se plantean preguntas de investigación que tienen un fuerte anclaje en la realidad y cuyas respuestas se trabajan con una fuerte interacción y diálogo de saberes, aportando conocimientos que mejoran la formación del estudiantado y la práctica profesional, contribuye positivamente en el equipo deportivo, profundiza en la realidad del contexto nacional y fortalecen los vínculos entre academia y profesión. Como ejemplos de estas acciones se comentan las experiencias del EFI “Abordaje del rendimiento deportivo en deportes colectivos” que desde el 2020 se viene desarrollando en Montevideo y Maldonado.

La creación de la Comisión Nacional de Educación Física en 1911 marcó el inicio de la formación de profesionales en Educación Física (EF) y deporte en Uruguay. Si bien el período fundacional de la carrera de EF se caracterizó por un enfoque tecnicista, a mediados del siglo XX la formación comenzó a adquirir una fundamentación pedagógico-didáctica, lo que le otorgó, progresivamente, mayor relevancia al ejercicio de la docencia (Dogliotti, 2018). Históricamente, se consideraba que existía un saber vinculado a las gimnasias, los juegos y los deportes, que se

transmitía, a través de la tradición y la práctica, a la formación de técnicos/as y profesores/as.

A inicios de los años 2000, la incorporación de la Educación Física (EF) a la universidad, junto con los avances en las ciencias del deporte, impulsó un importante desarrollo en la investigación y la formación académica. Este progreso académico se dio en paralelo con el surgimiento y la proliferación de nuevas prácticas corporales y deportivas en la sociedad, las cuales contribuyeron a la ampliación y diversificación del campo laboral. Dicha coyuntura generó diversas tensiones en los ámbitos académico y profesional de la EF, a las que Magallanes (2009) denominó “crisis de identidad de la Educación Física”, y cuyo origen estaría en “la dificultad de integrar, o siquiera visualizar, una unidad coherente que pudiera agrupar, tanto en el ámbito académico como en el de la intervención, la enorme y variada —y en ocasiones contradictoria— pluralidad de valores, objetivos, recomendaciones, disciplinas y enfoques”.

Recientemente, la sensibilización hacia el conocimiento científico que durante la formación de licenciados/as en EF, junto con el énfasis que el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y la Universidad de la República (Udelar) han puesto en la articulación de la producción de conocimiento con el campo profesional (ISEF, 2021), ha contribuido a reducir esas diferencias. No obstante, aún persisten numerosos saberes específicos que se transmiten en las prácticas de manera tradicional, siguiendo un modelo cercano a la relación maestro-aprendiz.

En este contexto, las propuestas de extensión facilitan la colaboración entre actores universitarios y no universitarios, promoviendo la producción de conocimientos aplicados y fomentando la interacción entre profesionales del deporte, estudiantes universitarios, deportistas e investigadores/as (González-Ramírez y Magallanes, 2023).

La extensión universitaria, concebida como una función integral junto con la enseñanza y la investigación, representa un desafío para los

docentes que intervienen en el ámbito del deporte, ya que exige un compromiso activo con el contexto en el que se desarrollan el entrenamiento y la competición. Además, implica reconocer los saberes académicos y profesionales que se manifiestan en la práctica y que son objeto de interpretación, análisis y discusión de todos los actores involucrados en dichas actividades.

El problema de intervención y la demanda

En Uruguay, los deportistas, clubes y federaciones enfrentan significativas limitaciones en cuanto a recursos y acceso a herramientas provenientes de las ciencias del deporte. Estas carencias afectan directamente el entrenamiento y la mejora del rendimiento, generando desigualdades y restringiendo oportunidades, especialmente para aquellos con menores recursos económicos. Esta problemática se agrava al considerar las disparidades sociales y territoriales que existen entre los deportistas del país. Además, el deporte competitivo, tanto a nivel local como nacional, carece de una sólida base de producción de conocimientos, registros sistemáticos y análisis de sus prácticas. Por otro lado, los avances desarrollados desde la academia suelen estar desvinculados de las necesidades concretas del entrenamiento y la competición, lo que lleva a técnicos, entrenadores/as y preparadores/as físicos/as a considerarlos poco relevantes o aplicables a la práctica profesional.

Aunque la formación y capacitación de los cuerpos técnicos es, en términos generales, de buen nivel, persiste una brecha considerable entre la academia y la práctica profesional, lo que dificulta la interacción y la colaboración entre ambos ámbitos. Desde la comunidad deportiva —incluyendo clubes, federaciones y otros actores— se demanda una mayor aplicación de los avances científicos a los desafíos concretos del deporte, ya que se percibe que la generación de conocimientos, tanto básicos como aplicados, a menudo se desvincula de los contextos reales de entrenamiento y competición en Uruguay.

Propuestas y actividades

En respuesta a estos desafíos, se trabaja desde el Espacio de Formación Integral (EFI) “Abordaje del rendimiento deportivo en deportes colectivos”. Este EFI es desarrollado desde el Grupo de Investigación en Deporte y Rendimiento e incluye la participación de diferentes actores de la comunidad deportiva. Específicamente, en los últimos años se ha trabajado con los equipos deportivos del servicio de Bienestar Universitario de la Udelar y con los clubes Pontevedrés de Handball y AEBU.

Las actividades surgen a partir de una primera inmersión de los equipos docentes y el estudiantado en diferentes instancias de planificación y entrenamiento junto a deportistas y cuerpos técnicos. En estas primeras instancias se realiza un diagnóstico conjunto y se establecen posibles líneas de acción. Es importante destacar que las actividades no están pensadas y establecidas de antemano. Es a partir de la relación con el medio cuando se comienzan a estudiar las principales dificultades y fortalezas que puedan definir la forma de interacción entre la academia y los equipos. La flexibilidad y la capacidad de adaptarse a las necesidades específicas del contexto supone un elemento clave en el éxito de estas iniciativas, así como en su impacto formativo.

La experiencia ha mostrado que inicialmente surgen consideraciones técnico-tácticas o aspectos relacionados con la evaluación y el entrenamiento de las capacidades físicas. Posteriormente, emergen nuevas temáticas que enriquecen la propuesta, vinculadas a las particularidades de las intervenciones en el medio y a la adaptación del entrenamiento a las realidades específicas del contexto. Un ejemplo de ello fue la realización de talleres enfocados en aspectos controvertidos del entrenamiento de la fuerza en mujeres (González et al., 2024). Este enfoque flexible permite que las actividades se transformen en experiencias de aprendizaje práctico. La interacción entre los actores involucrados fomenta la creatividad, y las temáticas seleccionadas abren espacios para debates relevantes que no suelen abordarse en los currículos tradicionales.

Una vez definidas las primeras líneas de acción, se establece una fase de planificación. En este momento, se incluyen actividades de formación específica en las temáticas seleccionadas. Por ejemplo, han sido habituales espacios de formación en video-análisis deportivo, interpretación de reportes GPS, entrenamiento técnico-táctico en relación con acciones como el lanzamiento a puestos específicos como los/as goleros/as. Estas instancias se han realizado con diferentes formatos, como pequeños cursos de formación a través de la invitación de especialistas, grupos de trabajo y estudio, talleres prácticos, etc. Es de destacar la relevancia que estas actividades tienen para la formación de todos los implicados, en la medida en que son temáticas que no forman parte del currículo de la carrera y permiten profundizar en diversos aspectos teóricos y metodológicos del entrenamiento deportivo.

Posteriormente, se lleva a cabo la intervención e interacción en actividades de entrenamiento y competición junto a deportistas y cuerpos técnicos. A medida que se fortalece la confianza mutua entre las partes, las propuestas evolucionan hacia enfoques más creativos y sofisticados. Este enriquecimiento, sumado a la progresiva sistematización de las intervenciones, tiene el potencial de generar conocimientos nuevos y específicos, adaptados al contexto particular en el que se desarrollan. Las evaluaciones realizadas al finalizar la temporada, con la participación de todos los implicados, han destacado la riqueza de estas experiencias y han evidenciado la importancia de la flexibilidad y la creatividad para enfrentar de manera efectiva los desafíos.

El impacto de estas actividades de extensión trasciende la mera aplicación de conocimientos técnicos. Por un lado, enriquecen la formación del estudiantado al enfrentarlo a situaciones reales que demandan análisis crítico, toma de decisiones y trabajo en equipo. Por otro lado, promueven una interacción profunda entre los profesionales del ámbito deportivo y la academia, creando sinergias que benefician a ambas partes. Así, no solo se generan marcos de aprendizaje altamente enriquecedores, sino que también contribuyen a la producción de nuevos conocimientos.

Las intervenciones realizadas en el medio deportivo, cuando son sistematizadas y analizadas desde una perspectiva extensionista, tienen el potencial de aportar perspectivas innovadoras que pueden ser aplicadas en contextos similares o en investigaciones futuras. Además, el carácter progresivo y acumulativo de estas iniciativas refuerza su impacto a largo plazo. Las relaciones construidas entre la academia y el medio deportivo se fortalecen con el tiempo, configurando una red de colaboración que se consolida y expande. Esta continuidad no solo demuestra la aceptación y el valor de las actividades, sino que también evidencia su sostenibilidad y su capacidad de adaptarse a nuevos retos y necesidades emergentes.

Consideraciones finales

Las actividades de extensión constituyen un modelo de interacción dinámica y transformadora entre la academia y el medio deportivo. Lejos de generar barreras, promueven una comunicación fluida y bidireccional que impacta positivamente en el contexto deportivo. Desde el diagnóstico inicial hasta la sistematización de las intervenciones, cada etapa del proceso se convierte en una oportunidad para el aprendizaje mutuo, la colaboración activa y la innovación. Este enfoque flexible y adaptativo no solo enriquece las relaciones entre profesionales del ámbito deportivo y la academia, sino que también fomenta la generación de conocimientos aplicados y contextualizados. De este modo, contribuye a disminuir la brecha entre teoría y práctica que ha marcado las últimas décadas, promoviendo la integración de estos dos ámbitos en beneficio del desarrollo académico, profesional y social.

En suma, la extensión universitaria se presenta como una herramienta clave para superar la distancia entre la academia y la práctica profesional en el ámbito deportivo. Su capacidad para generar conocimientos aplicados al contexto social, promover una formación integral del estudiante y fomentar la interacción entre el campo académico y el profesional, resulta fundamental para abordar las complejidades y demandas del

deporte en Uruguay. Estas iniciativas no solo enriquecen el aprendizaje práctico y crítico de los estudiantes, sino que también fortalecen las redes de colaboración y generan sinergias que benefician a todos los actores involucrados. De este modo, la extensión universitaria no solo contribuye al desarrollo del deporte, sino que también consolida su impacto en la construcción de una sociedad más equitativa y conectada con las necesidades reales del contexto deportivo y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dogliotti, Paola (2018). *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata.
- González Ramírez, Andrés; Opizzo, Gustavo; Lavarello, Silvia y Magallanes, Carlos (2024). Diálogos en torno al entrenamiento de la fuerza en etapas de la formación deportiva: Una experiencia de extensión universitaria. *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 1-10. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.293>
- González-Ramírez, Andrés y Magallanes, Carlos (2023). El entrenamiento en las propuestas de extensión universitaria: El caso del Espacio de Formación Integral en rendimiento deportivo. *XV Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias; Educación Física en y para la democracia*. Universidad Nacional de La Plata.
- Instituto Superior de Educación Física [ISEF]. (2021). *Plan estratégico de desarrollo de la extensión en el Instituto Superior de Educación Física periodo 2021-2025*.
- Magallanes, Carlos (2009). Crisis de identidad en la Educación Física. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, (2), 55-66.



Anidar la memoria

Estudio del Espacio Memoria de la ciudad de Mercedes, Soriano, a través de un dispositivo etnográfico colaborativo.

María Florencia Costa Nasso*

Manuel Bueno Baptista**

Introducción

En el presente trabajo se plantea, a través de un dispositivo etnográfico colaborativo, el estudio de las relaciones y tensiones que se generan a partir del proceso de reconversión de un espacio físico de la rambla de la ciudad de Mercedes, Departamento de Soriano. Dicho proceso es llevado adelante por integrantes de la Comisión Memoria, Justicia y contra la impunidad de Soriano (de aquí en más Comisión Memoria), como un espacio en el que se recuerda a los detenidos desaparecidos del departamento durante la última dictadura cívico - militar de nuestro país (1973-1985). Un memorial a cielo abierto al alcance de toda la población.

Se trata de un estudio de las territorialidades a partir de los usos de este espacio, las interpretaciones y reflexiones que surgen de esa convergencia

* Integrante del Laboratorio Transdisciplinario de Etnografía Experimental (Labtee), Universidad de la República (Udelar), Licenciada en Trabajo Social, Uruguay, fcostanasso@gmail.com

** Integrante Labtee, Lic. Ciencias de la Comunicación, Udelar, Uruguay, mbuenobaptista@gmail.com

entre espacio público y memoria del pasado reciente; como parte del ejercicio de la ciudadanía de toda la población.

Se plantea volver la mirada sobre el proceso de reconversión del espacio, las intenciones preexistentes de parte de la Comisión Memoria y su contraste con el presente, observando los usos del espacio a 10 años del comienzo de las obras de modificación del entorno.



Figura 1- Captura realizadas durante la experiencia etnográfica colaborativa, 06 de setiembre de 2024. Fuente: participantes de la jornada.

Situando al sitio

Mercedes, capital del departamento de Soriano (Uruguay), es una coqueta⁸¹ ciudad a orillas del río Negro, habitada por 43 mil personas, aproximadamente. Caracterizada por sus espacios verdes y su rambla extensa, la ciudad vibra al ritmo de diversas actividades sociales.

8 1 “La coqueta del Hum” es como se conoce popularmente a la ciudad de Mercedes. Hum es el término en lengua Chaná utilizado para referirse al río Negro.

Particularmente, la rambla resulta un punto neurálgico de la vida en comunidad siendo escenario de festejos deportivos, actos políticos, actividades de ocio y recreación, entre otras manifestaciones populares.

En una suerte de *polo social* de la misma, entre el monumento al Trabajador de la Construcción erigido por el Sindicato Único Nacional de la Construcción y Anexos (SUNCA) en un extremo y las placas en homenaje al movimiento cooperativista en el otro, se encuentra situado el Espacio Memoria.

En el año 2013, con la cesión por parte de la Intendencia de Soriano del terreno para la construcción del memorial, comenzó un proceso de reconversión del espacio público de la ciudad (Borja y Muxi, 2000). Las obras iniciaron el año siguiente como proyecto de construcción autogestionada por la Comisión Memoria, inaugurándose el 10 de diciembre de 2016, Día Internacional de los Derechos Humanos.

Al día de hoy en dicho espacio convergen diversidad de actividades y usos por parte no sólo de la comisión, sino también de la sociedad mercedaria en general.



Figuras 2 y 3 - Capturas realizadas durante la experiencia etnográfica colaborativa, 06 de setiembre de 2024 Fuente: participantes de la jornada.

Cartografía como punto de encuentro

La propuesta de trabajo en el marco de este proyecto supuso la convocatoria a integrantes de la Comisión Memoria y vecinos y vecinas de Mercedes interesados en participar, de prestar atención al entorno conocido,

observando aquellos elementos tan familiares como si fueran ajenos. Una invitación a ser extraños en nuestra propia cotidaneidad.

Esta cualidad de la investigación social significa comprender que todo fenómeno humano es producto de un conjunto de convenciones ordenado (Díaz de Rada, 2010), lo que implica desnaturalizar lo cotidiano.

Tomando a Rappaport (2007), desde una concepción etnográfica colaborativa, desarrollar el ejercicio de investigar, analizando la composición de nuestro hábitat, requiere poner en juego los saberes y trayectorias de cada participante, integrándolos en la construcción colectiva del producto.

Para ello, en las jornadas de trabajo llevadas a cabo el 6 y 7 de setiembre del presente año, el dispositivo utilizado corresponde a la cartografía colectiva, entendiendo al mapa, junto con la deriva urbana que se desprende del mismo, como instrumentos habilitadores de un proceso de aprendizaje colectivo, desde donde reflexionar críticamente sobre el espacio público y nuestros modos de habitarlo (Riesler y Ares, 2013).



En una primera instancia, sobre una cartulina en blanco, se trazaron los límites del Espacio Memoria, las calles que lo circundan, la flora presente, las zonas identificadas por los integrantes de la Comisión Memoria en el proyecto inicial de construcción, así como nuevos sitios de referencia que han ido surgiendo en el transcurso de los años, y a través del uso. Al día siguiente, en el sitio y con las cartografías elaboradas en conjunto como disparadoras de reflexiones, recorremos el espacio.

Ensayando conclusiones

En el trabajo de campo antes expuesto, los primeros hallazgos, es decir, aquellas apreciaciones significativas a destacar han sido agrupadas en 3 bloques: aspectos que hacen a la delimitación del espacio y sus usos; la interacción del espacio memoria con la naturaleza y las condiciones del entorno; el relacionamiento entre integrantes de la Comisión Memoria y otros actores (vecinos de la zona y población en general).

En cuanto al primer bloque, la delimitación del espacio realizada por parte de la Comisión Memoria difiere de la delimitación por usos que hace la comunidad. Las zonas identificadas por los miembros de la Comisión, son aquellas definidas por el proyecto de construcción del espacio:

- Zona de los 10 bancos, uno por cada detenido desaparecido de Sorianó, como espacio de reflexión.
- Orilla de la cañada Roubin, como espacio de esparcimiento.
- Pendiente natural que se utiliza como escenario para actos.
- Gaviones que bordean los caminos internos, en los que se plantaron distintas especies de flora nativa.

Mientras que, a través del uso, la población circula por las zonas reconfigurando y resignificando los espacios:

- Zona de los bancos y pastos cercanos – espacio de uso de las familias con niños pequeños, reposeras y juegos (pelotas, bicicletas, etc).
- Orilla de la cañada Roubin – zona de *hacer novio*, según participantes de los talleres. Lugar al que acuden las parejas buscando la privacidad que brinda el cerco de gaviones contra la orilla.
- Zona de gaviones que bordean los caminos internos – espacio donde se reúnen los jóvenes en grupos de amigos, principalmente al anochecer y en la noche.



Figura 5,6,7 y 8 - Capturas de la recorrida realizada por el espacio durante la experiencia etnográfica colaborativa, 07 de setiembre de 2024 Fuente: participantes de la jornada.

Cabe mencionar, que los límites del espacio representan un elemento clave para la Comisión, no así para el resto de la población, que circula en el Espacio Memoria y zonas aledañas como parte de un todo integrado: la rambla de Mercedes.

Esta presencia tan marcada de los límites para la Comisión (incluso el representado por una línea imaginaria), puede estar relacionada al

involucramiento de sus miembros con todo lo que sucede en el Espacio Memoria, ya que han autogestionado desde la reconversión del predio, hasta las tareas para su mantenimiento.

Otro elemento importante es la presencia de una nueva área generada dentro de los límites, que resignifica el concepto de Memoria, ya no solo ligado al homenaje intencional del espacio, sino también al recuerdo de miembros de la Comisión que han fallecido. En ese espacio, se han ido plantando árboles autóctonos que les recuerdan.

Pero, así como el espacio se transforma, también mantiene algunas características originales ya que se encuentra atravesado por un camino generado por los pescadores durante décadas en su paso hacia el río. Otro testimonio de memoria en el lugar.

Por otra parte, otro bloque a destacar corresponde al de la interacción del espacio reconvertido con la naturaleza. La presencia de flora nativa en todo el espacio fue un requisito de la Comisión para todos los proyectos de diseño que concursaron. Incluso, durante las obras, fue respetada la flora preexistente en el lugar. El cuidado de la misma y su reposición es parte central de las tareas de mantenimiento que realiza la Comisión.

El terreno se encuentra en una zona inundable, fenómeno que es contemplado por el diseño. Los gaviones están compuestos de cajas de alambre trenzado en cuyo interior se colocaron rocas sueltas, sin ningún tipo de pegamento que las una, lo que permite que el agua de la creciente pase a través de ellas. A su vez, constan de una malla en su interior, por lo que cuando el río regresa a su cauce, evita que barra con las especies de flora nativa que recubren los gaviones.

Quienes participan en los talleres durante este proyecto, expresan que la intencionalidad simbólica de esta característica del diseño es que, así como con la información sobre lo que ocurrió con los desaparecidos, el memorial emerge lentamente desde el agua cuando ésta se retira.

En tiempos de inundación, el espacio continúa siendo utilizado por la población, tanto en las áreas que permanecen fuera del agua, como a través de la pesca artesanal en su orilla.



Figura 9,10 y 11 - Capturas del espacio durante una inundación, julio de 2024 Fuente: Equipo de investigación

Con respecto al tercer bloque referido al relacionamiento con los vecinos y la población en general, los participantes de la experiencia etnográfica señalan que, durante todos estos años de existencia del Espacio Memoria, han convivido distintas formas de relacionamiento: desde aquellos vecinos que se encuentran atentos a los movimientos y al cuidado del lugar, como también manifestaciones en contra. Relatan un episodio de hurto de materiales durante la construcción, suceso que fuera alertado por los vecinos, como ejemplo de ambos extremos.

Como parte del espacio público, el Espacio Memoria puede interpretarse como un campo en disputa por diversos sectores de la sociedad. Es allí donde los distintos actores sociales ponen en juego sus capitales con el objetivo de perseguir sus intereses (Bourdieu, 1997).

Siguiendo esta línea resulta evidente la intencionalidad política plasmada en el espacio público de visibilizar (y viabilizar) un proyecto social y colectivo en común: la sociedad mercedaria como un todo homogéneo y unificado (Delgado, 2011).

Sin embargo, esta idea de sociedad homogénea queda desarticulada en los hechos dado que, en este caso particular, si bien se reconoce por parte de las autoridades la importancia de sostener la memoria en cuanto al terrorismo de estado vivido en el pasado reciente, resulta llamativo que a pocas cuadras del sitio cedido para este fin, se cambie el nombre de una calle en recuerdo de un hombre de Pan de Azúcar, víctima de asesinato por parte del movimiento guerrillero MLN-T y sin vínculos con la ciudad.

Queda así al descubierto que, como espacio de construcción de ciudadanía, el espacio público es un espacio político, de formación de voluntades colectivas, de la representación, al mismo tiempo que del conflicto (Borja, 2003).

Consideraciones finales

Este proyecto de trabajo etnográfico colaborativo resulta una primera aproximación al estudio de las territorialidades a partir de los usos del espacio público de la ciudad de Mercedes y de las interpretaciones y reflexiones que surgen como parte del ejercicio de la ciudadanía de toda la población.

Deja abierta la puerta a continuar profundizando en estos temas, poniendo también sobre la mesa la discusión acerca de la preservación y

resignificación de la memoria del pasado reciente y de los movimientos sociales como motor del cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borja, Jordi y Muxi, Zaida (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Electa.
- Borja, Jordi (2003). *La ciudad conquistada*. Alianza.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones Prácticas*. Anagrama.
- Díaz de Rada, Ángel (2010). La lógica de la investigación etnográfica y la mediación computacional de la comunicación. Viejos problemas con un nuevo énfasis. *Revista Chilena de Antropología Visual*, (15), 40-57.
- Delgado, Manuel (2011). Memoria, ideología y lugar en Barcelona. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (2), 7-10.
- Rappaport, Joanne (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229.
- Riesler, Julia y Ares, Pablo (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.



¿Cómo y cuál es la participación del Estado en la configuración de procesos subjetivos dentro de un barrio con altos niveles de vulnerabilidad?

Acerca de una experiencia IAP, situada e interseccional. El caso de la mesa de gestión del barrio Paloma de la Paz en Corrientes, Argentina.

Laura M. González Foutel*

Cyntia Itatí Nuñez**

Introducción

La participación del Estado en la configuración de procesos subjetivos dentro de comunidades con altos niveles de vulnerabilidad es un tema crucial para entender las dinámicas sociales y políticas que operan en

- * Doctora en Ciencias Sociales. Especialista en Ciencias Sociales. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora de la Facultad de Humanidades, Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura y del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Becaria Posdoctoral CONICET - UNNE. lagonfou@gmail.com
- ** Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista en Ciencias Sociales. Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Coordinadora del área de Investigación Educativa de la Dirección de Nivel Superior en la provincia de Corrientes (Argentina). cyntiaitait@gmail.com

estos contextos. Por ello este análisis se centra en los barrios Ongay y Paloma de la Paz, ubicados en la ciudad de Corrientes, Argentina, a través de una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP). Se desarrolló dentro de un Centro de Promoción Comunitaria a partir de allí se examinó cómo las políticas sociales implementadas por el Estado afectan las relaciones sociales y, en particular, las dinámicas de género entre los habitantes.

El estudio reconoce que la intervención estatal se manifiesta a través de políticas públicas, así como mediante prácticas institucionales que delinean las expectativas sobre cómo deben ser las relaciones sociales. Este enfoque permite explorar la complejidad del vínculo entre el Estado, el territorio y la academia, así como la necesidad de resignificar estas interacciones para fomentar una participación más democrática e inclusiva.

Desde una perspectiva interseccional, se observaron interacciones entre género, edad y trayectoria laboral, aspectos clave para comprender los modos en que las políticas públicas impactan en la comunidad y en el orden de la vida cotidiana. Además, analizamos cómo el Estado permite o limita ciertas prácticas participativas en los territorios y en este sentido, como la Mesa de Gestión sufrió tensiones al intentar formalizarse dentro de una estructura existente, en tanto, experiencia comunitaria que no encajan en los modelos formales de participación estatal.

Los barrios Ongay y Paloma de la Paz

Las políticas públicas atraviesan los barrios, influyendo en su dinámica social y económica. Estas intervenciones estatales pueden reforzar o desafiar las estructuras de poder existentes, afectando la subjetividad política de sus habitantes. En este sentido, el enfoque interseccional permite, por un lado, analizar cómo género, edad y trayectoria laboral inciden en la manera en que las personas experimentan y reproducen estas políticas y por otro, comprender este entramado que se configuran. En el caso de

los barrios analizados, y probablemente en muchos otros de características sociodemográficas similares, diversos programas estatales configuran la realidad del territorio. Entre ellos, se identifican las intervenciones estructurales a través del: PROMEBA (Programa de Mejoramiento Barrial), los subsidios y ayudas sociales como las tarjetas Alimentar, Mbareté, Mamá Mbareté y Sapucay, becas y programas de empleo como Líderes Comunitarios y Hacemos Futuro. Estas políticas públicas, aunque necesarias, también contribuyen a la conservación de una estructura de dependencia y reproducción de roles tradicionales dentro del barrio, en tanto las prácticas feminizadas se preservan.

Desde una perspectiva feminista, y según lo observado en el caso, se destaca el rol central de las mujeres en la gestión comunitaria y en la reproducción de la vida cotidiana, a través de distintas prácticas de cuidado, enmarcándose en estructuras familiares patriarcales que perpetúan desigualdades. Sus actividades incluyen la gestión de comedores y merenderos, la limpieza del barrio y la participación en ferias artesanales. Muchas de estas acciones están sostenidas por políticas provinciales dentro de las áreas de Desarrollo Social y de Salud.

Dentro de la esfera política, se observa una participación activa de mujeres en la movilización comunitaria. Sin embargo, sus discursos están fuertemente ligados a valores de cuidado, solidaridad y maternidad, reproduciendo la idea de una “esencia solidaria femenina”. En contraste, los varones adoptan discursos más combativos, centrados en la denuncia de desigualdades y corrupción. Lo que se traduce en comportamientos hacia dentro y hacia fuera de los espacios comunes, esto es en liderazgos masculinos con voz o cierto reconocimiento y una presencia silenciosa por parte de las mujeres.

Un elemento clave en la configuración de la subjetividad dentro del barrio es la diferencia en la trayectoria laboral entre hombres y mujeres. Mientras que las mujeres de la Mesa de Gestión tienen escasa o nula experiencia en empleos formales, los hombres que participan poseen

antecedentes laborales más estructurados. Esto influye en la forma en que cada género percibe su rol dentro de la comunidad y en su relación con el Estado. Así como en el modo de transitar los espacios y ocuparlos.

Un ejemplo ilustrativo es el caso de Nilda, quien asumió un rol de liderazgo en la discusión política cuando su compañero, Mártires, enfermó. Su decisión de continuar con la organización comunitaria refleja cómo las mujeres pueden ocupar espacios tradicionalmente masculinos dentro de la participación política barrial siempre y cuando haya desplazamientos masculinos.

Entendemos a la subjetividad como aquellas experiencias individuales y colectivas que moldean la identidad y las percepciones de los actores sociales. (...) esta categoría situacional porque precisa cómo ocurren ciertos procesos y movimientos que son dados en un aquí y ahora, además condensa en las narrativas las historias y los imaginarios propios y colectivos. Hay autores como Retamozo (2009) y Zemelman (1997, 2012) que vinculan lo anterior a la subjetividad, entendiéndose como una reflexión sobre la tensión entre las condiciones estructurales que conforman la esencia social del individuo y su capacidad reactiva consciente. Creemos que para el estudio esta categoría es similar y potencialmente enriquecedora, ya que contiene las tensiones que se producen en el recorrido entre el individuo y el colectivo.

En este sentido, y en razón de las discusiones que se iban produciendo durante la conformación y consolidación del grupo de vecinos tuvieron lugar reflexiones sobre el contexto y sobre las propias prácticas políticas. En un intento por explicar las formas que asume la política, algunos vecinos conceptualizaban sus formas de participación definiéndose en los marcos del trabajo político -y partidario- y en otras ocasiones como "haciendo" política social -cuando de colaborar de forma desinteresada y solidaria se trata-. Pero, en definitiva, todos se reconocían como políticos, participando de la política.

Desde un punto de vista de la subjetividad, vimos cambios actitudinales y cognitivos en los integrantes de la Mesa de Gestión, las que tenían que ver con modos de ver y comprender a otros -jóvenes en consumo problemático de sustancias, por ejemplo- o de entender cómo trabajar con otros. También, algunos de ellos con experiencia política de antaño, fueron nombrando sus tareas y acciones de modo conceptual, fueron definiendo y poniendo un nombre a sus experiencias, como la diferenciación entre trabajo político y política social, en tanto dos esferas donde se desempeñan. Las observaciones realizadas destacan la importancia del valor y la oportunidad que la escucha atenta proporciona a los procesos colectivos, particularmente en lo que respecta a la promoción de la capacidad de diálogo.

La Mesa de Gestión como espacio de intercambio y cogestión

La Mesa de Gestión del barrio Paloma de la Paz se constituyó como un espacio de intercambio de prácticas y saberes sobre lo político y la política entre vecinos. Su objetivo central fue la conformación de una organización capaz de cogestionar con el Estado el Centro de Promoción Comunitaria del barrio. En este espacio, se generaron debates sobre el acceso a derechos, la articulación con organismos estatales y la posibilidad de incidir en las decisiones que afectaban la vida barrial. La Mesa de Gestión permitió visibilizar las desigualdades en el acceso a recursos y problematizar la relación entre las políticas asistenciales y la autonomía comunitaria.

Desde la Mesa en tanto herramienta comunitaria se gestionaron acciones para el sostenimiento de la infraestructura edilicia, las promociones de acciones para la atención de la salud, el entretenimiento y la información, sin embargo, no pudo alcanzarse el reconocimiento estatal (específicamente de la cartera a cargo del lugar) para que la mesa se constituya

en una figura legal que puede representar a los vecinos frente a la administración del Estado.

Creemos que se ofrecieron expectativas de participación social y colectiva que van en contramano de las condiciones que el modelo administrativo estatal pondera con fuerte carga personalista e individualista. Esta conclusión cobra sentido cuando observamos la relación vecino - Estado dentro del contexto barrial. Por ejemplo, se ha observado que las políticas tienden a reforzar estructuras jerárquicas que limitan la capacidad de los habitantes para organizarse y actuar colectivamente.

Esto, sumado a la cultura política que tradicionalmente se despliega sobre la provincia, dan lugar a formas de contacto personal, directo y paternalista. En el pasado del barrio, muchas intervenciones estatales sean provinciales o municipales se han conseguido gracias a gestiones unidireccionales, esto hace que las oportunidades de organización de la comunidad se vean reducidas a los vínculos de trabajo o cercanía amistosa entre algunos vecinos y funcionarios estatales. De hecho, la mesa de gestión procedía bajo los modos formales de demanda y atención del Estado, pero no siempre se alcanzaban respuestas favorables, frecuentemente los vecinos debían intervenir movilizando el pedido mediante mecanismos informales. En contraposición de establecer un flujo de redes y vínculos más extensos.

El análisis de esta experiencia permitió visibilizar las tensiones entre las iniciativas comunitarias y las lógicas de institucionalización. La imposibilidad de encajar en esquemas estatales limitó su continuidad, evidenciando cómo el Estado regula y disciplina la participación en territorios populares.

A través de esta experiencia, destacamos la importancia de conversar y reflexionar sobre el proceso de construcción colectiva de conocimientos y cómo esto puede contribuir a una mayor justicia epistémica, reconociendo las asimetrías de poder y promoviendo un acompañamiento crítico en las dinámicas de participación. La propuesta buscó fomentar un espacio

donde se puedan discutir y problematizar las experiencias de participación, reconociendo la riqueza de los saberes locales y la necesidad de un enfoque más inclusivo y flexible en la investigación y la acción social.

Conclusiones

Las políticas sociales implementadas por el Estado en los barrios Ongay y Paloma de la Paz han tenido un impacto significativo en los procesos subjetivos de sus habitantes. Sin embargo, estas políticas a menudo son percibidas como fragmentadas e ineficaces. Los participantes señalaron que muchas iniciativas no logran abordar adecuadamente sus necesidades reales ni fomentar una participación política activa.

El análisis permitió visibilizar cómo las políticas públicas contribuyen a la reproducción de estructuras de vulnerabilidad y dependencia en los barrios, que atienden aspectos vitales, pero de modo desarticulado, que no apuntan a una concepción integral de la vida sino a resolver cuestiones puntuales. Aunque estas políticas son fundamentales para la subsistencia de muchas familias, también refuerzan roles de género y limitan las posibilidades de inserción laboral formal de las mujeres.

Asimismo, la participación comunitaria ofrece espacios de resistencia y reconfiguración subjetiva, como en el caso de la Mesa de Gestión, donde por ejemplo se revisó la forma en que las mujeres ocupan la esfera pública y política, aunque enmarcada en discursos de cuidado, también abre la posibilidad de una mayor incidencia en la toma de decisiones dentro del barrio.

En definitiva, la intervención del Estado en la conservación de estructuras subjetivas en barrios vulnerables lejos de ser un fenómeno unidireccional, se configura como un proceso complejo donde interactúan distintas lógicas de poder, resistencia y reproducción social. En este sentido, introducir las perspectivas feminista, interseccional y situada en todas las esferas de análisis de las políticas públicas permite advertir reflexivamente su desarrollo y alcance, de tal modo de no favorecer una reproducción acrítica de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batthyany, Karina (2020). Miradas latinoamericanas al cuidado. En *Miradas latinoamericanas a los cuidados* (pp. 11-52). CLACSO-Siglo XXI.
- Buttler, Judith (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Cruz, María Angélica; Reyes, María José, y Cornejo, Marcela (2012). Conocimiento Situado y el Problema de la Subjetividad del Investigador/a. *Cinta de moebio*, (45), 253-274. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005>
- D'Amico, Victoria (2013). Decir, hacer, sentir. Las emociones en la producción cotidiana de 'lo estatal'. En Retamozo, Martín; Schuttenberg, Mauricio y Viguera, Aníbal (comps.) *Peronismo, izquierdas y organizaciones populares. Movimientos e identidades políticas en la argentina contemporánea* (pp. 211-233). Edulp.
- Ferguson, Susan (2020). Las visiones del trabajo en la teoría feminista. *ARCHIVOS de historia del movimiento obrero y la izquierda*, VIII(16), 17-36.
- Fraser, Nancy (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revisita de Trabajo*, 4(6), 17-36.
- Haraway, Donna (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles" (Trad. Elena Casado). *Política y Sociedad*, (30), 121-163.
- Retamozo, Martín (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*, (16), 95-123. <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/560>
- Zemelman, Hugo (2012). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto de pensamiento y cultura de América Latina.
- Zemelman, Hugo y León Vega, Emma (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos.



Narrativas en disputa

El podcast y su relación con el ejercicio de derechos y la construcción de ciudadanía en las adolescencias¹

Carlos Torrado*

Beatriz Ferreira**

Mariana González***

Luciana Hernández****

Palabras que brotan de mí y que ni siquiera sabía que me habitaban.

(Fortún, 2022: 51)

Escuchar es una muestra de hospitalidad: cedo el aire disponible en mi casa para que circulen tus palabras.
(García Robayo, 2022: 165)

* 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.

** Doctora en Odontología, Especialista en Odonto-Pediatría. Grado 2 Asistente en Programa APEX, Udelar. beatriz.ferreira@apex.edu.uy.

*** Obstetra Partera. Grado 2 Asistente en Programa APEX, Udelar. Mariana.gonzalez@apex.edu.uy.

**** Licenciada en Psicología, Diplomada en Género y Políticas Públicas. Grado 2 Asistente en Programa APEX, Udelar. luciana.hernandez@apex.edu.uy

1 Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad Equipo Niñeces y Adolescencias del Programa APEX. Udelar

Adolescencias como espacios de resistencias y producción de conocimiento

Desde una perspectiva dominante y hegemónica, con un fuerte posicionamiento adultocéntrico, la adolescencia es vista como una etapa de transición o preparación para la adultez. Sin embargo, este es un periodo del ciclo de vida en el que las adolescencias son productores de sentidos y conocimientos fundamentales en la construcción de identidades diversas y de resistencias. Las adolescencias desafían, cuestionan y producen narrativas propias que interpelan las construcciones dominantes y opresivas que las colocan en una posición de pasividad y dependencia respecto a las personas adultas. Rossana Reguillo (2020) sostiene que las categorías sociales, como la “juventud”, son construcciones sociales que reflejan los imaginarios de las sociedades y los procesos que estos actores y actrices atraviesan. Según Bourdieu (1990), “la juventud no es más que una palabra, una categoría construida”, que, al ser un producto del acuerdo social, tiene un impacto significativo en cómo la sociedad percibe, valora y les asignan determinados roles. En este sentido, las adolescencias narran el mundo y son narradas por él, participan activamente en la creación de narrativas y prácticas culturales contrahegemónicas, influenciando y transformando los discursos dominantes sostenidos por las instituciones, los medios de comunicación y las industrias culturales. Las narrativas actúan tanto a nivel histórico como político, y siempre implican un ejercicio de poder y emancipación. Como sostiene Reguillo, “La construcción cultural de la categoría ‘joven’ al igual que otras ‘calificaciones’ sociales (mujeres e indígenas, entre otros) se encuentra en fase aguda de recomposición, lo que de ninguna manera significa que ha permanecido hasta hoy inmutable” (2020: 29).

En el podcast del grupo de adolescencias ApexAndo de la Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad del Programa APEX, Ude-
lar, se recoge las voces de las adolescencias que relatan historias sobre sus relaciones con pares, familiares y docentes de los Centros Educativos, así como sobre su proceso de descubrimiento y construcción de sus

identidades. En los episodios han destacado la importancia de la independencia y la autonomía, mientras que otros hablaron de la necesidad de ser escuchados, aceptados, respetados y de pertenecer a un grupo. En general, las adolescencias enfatizaron la importancia de tener un proyecto de vida, crecer a su ritmo y sobre el protagonismo en los procesos de transformación social.



Afiche del podcast “ApexAndo”: Unidad Académica Temática Ciclos de Vida y Comunidad, Programa APEX, Udelar.

El protagonismo de las adolescencias: narrativas en primera persona

No conocen ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendentes.

Ya no tienen la misma cabeza

(Serres, 2016: 21)

La aceleración de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de los procesos sociales de las últimas décadas, ha transformado no solo la forma en que las adolescencias y juventudes acceden a la información y participan en los procesos políticos, culturales y sociales, sino que, además, ha cambiado la forma en que perciben sus entornos, el mundo y las relaciones de poder. En este contexto, los podcasts emergen como una herramienta que permite la expresión, el desarrollo de habilidades comunicacionales críticas y reflexivas, la construcción de argumentaciones, la libre expresión de opiniones sobre diferentes temáticas, así como el debate y la comunicación responsable y democrática. Los podcasts constituyen una plataforma para el protagonismo de las adolescencias, ejercicio de derechos y la construcción de ciudadanía.

Según Parra y Onieva (2020) los podcasts se definen como una “combinación de las palabras iPod y broadcasting, [...] una herramienta con capacidad para producir contenidos de índole radiofónica y proceder a su distribución mediante suscripción a través de internet” (p.2). Este medio de comunicación ha emergido como una herramienta accesible para la expresión, la elaboración de contenidos, el aprendizaje, la construcción de conocimiento y el ejercicio de derechos, especialmente entre las adolescencias juventudes en tanto sujetos de su historia, capaces de comprender, reflexionar críticamente y transformar su realidad.

En este sentido, las adolescencias pueden revisitar sus propias narrativas, al mismo tiempo que interpelan los discursos adultocéntricos opresores y hegemónicos sobre sus identidades. Para Elhordoy, el podcast es un “instrumento estrictamente sonoro y fuente de estimulación de la

imaginación” (2020, p. 219-220) lo que lo convierte en una herramienta para la oralidad, especialmente en espacios comunitarios y educativos donde se busca fomentar la creatividad, la reflexión crítica, la argumentación y el debate en relación con asuntos de interés de las adolescencias.

Los bajos costos, la facilidad de acceso y uso, así como la producción y distribución sencillas, contribuyen a democratizar la creación de contenidos, permitiendo que las adolescencias sean protagonistas de sus propias narrativas. En el contexto comunitario y educativo, los podcasts tienen un gran potencial para promover la participación y el protagonismo de las adolescencias en la creación de sus propias narrativas y opiniones. Trujillo (2011) destaca que la creación de podcasts contribuye a fortalecer la participación activa y comprometida, el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades críticas y autocríticas, la mejora de las relaciones sociales, el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y la búsqueda y organización de la información.

Al crear sus propios contenidos, las adolescencias pueden desafiar y resistir las narrativas impuestas por las instituciones tradicionales (como la escuela, la familia y el Estado), patriarcales y adultocéntricas, que suelen ver a las adolescencias como una fase de “preparación para el futuro”, y, en su lugar, presentar su propio punto de vista desde “el presente”. De esta manera, los podcasts se convierten en una fuerte herramienta para que las adolescencias no solo consuman contenidos, sino que además los creen, poniendo en acción sus propias voces, experiencias, sentires y perspectivas, y, de esta forma, posicionándose como sujetos de sus aprendizajes, contribuyendo a la resistencia contra las narrativas adultocéntricas subordinantes que históricamente se les han asignado. Como señala Reguillo (2020), las adolescencias no son simples receptores pasivos de los discursos dominantes, sino que, a través de herramientas como los podcasts, se posicionan como productoras de sus propias narrativas, capaces de cuestionar y transformar las estructuras sociales que intentan definirlas.

La accesibilidad a la creación y distribución de contenido democratiza el acceso a la información y permite que diversas voces, incluidas las de las adolescencias, sean escuchadas. Un adolescente de ApexAndo, del Programa APEX de la Universidad de la República, en referencia a su experiencia en la creación del podcast de su grupo, expresó: “Para mí, como primera experiencia en un podcast y participar voluntariamente, obviamente me gusta porque es una manera de expresarme libremente sobre un tema en específico, y lo más hermoso es que otras personas te escuchen desde otras partes del mundo; es lo más hermoso.” Este testimonio resalta el valor que las adolescencias encuentran en los podcasts como una plataforma para la libre expresión.

El podcast como herramienta de ejercicio de derechos y construcción de ciudadanía

El acceso a la información y la libertad de expresión son derechos fundamentales de las adolescencias, reconocidos por la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. La experiencia del podcast del grupo ApexAndo proporciona una plataforma que permite a las adolescencias del oeste de Montevideo, el ejercicio de estos derechos al crear y distribuir contenido. Las adolescencias comparten sus opiniones y puntos de vista sobre temas sociales, políticos y culturales que han decidido abordar, lo que les permite ejercer su derecho a la libertad de expresión. Igualmente, pueden acceder a contenidos de actualidad que les permiten pensar críticamente sobre su entorno. Las adolescencias tienen la oportunidad de participar y poner en discusión temas que proponen y consideran relevantes, contribuyendo a la construcción de espacios democráticos donde sus voces son valoradas, escuchadas y consideradas. Una adolescente comentó: “Es una forma de dar nuestro punto de vista, nuestra opinión; es bastante bonito.” Este comentario refleja cómo las adolescencias encuentran en los podcasts un espacio para compartir sus ideas y sentirse escuchadas.

La construcción de ciudadanía implica no solo el ejercicio activo de derechos, sino también la lucha, conquista, ampliación de derechos y la participación en la vida pública de forma activa. A través de los podcasts, las adolescencias desarrollan habilidades críticas, reflexivas y participativas. Las adolescencias se encuentran con diversos puntos de vista sobre temas de actualidad, lo que les permite desarrollar habilidades de argumentación y análisis crítico necesarias para una ciudadanía reflexiva. Un adolescente comentó:

Me ayudó y me sirvió mucho, no solo para escuchar a otros, sino también para escucharse a uno mismo y reflexionar sobre ciertos temas, porque cuando te hacen una cierta pregunta, uno empieza a pensar y a reflexionar sobre eso. Para mí es mejor cuando uno se expresa en voz alta lo que piensa y lo que siente, aparte de escuchar a otros, y para mí sirve como una forma de expresión y reflexión sobre cualquier tema.

Este testimonio resalta cómo el podcast actúa como una herramienta no solo de expresión, sino también de reflexión personal.

A pesar de su potencial, el uso de los podcasts también plantea riesgos y desafíos. Uno de los principales riesgos es el acceso desigual a la tecnología, ya que no todas las adolescencias tienen acceso a dispositivos digitales o una conexión estable a internet. Otro desafío, siempre presente en relación con las adolescencias, radica en la necesidad de una producción ética de los contenidos. Las adolescencias pueden estar expuestas a contenidos sensibles o que puedan dañarlas, por lo que es necesario el acompañamiento desde entornos protectores que no restrinjan la participación y el ejercicio de derechos y como un apoyo necesario para garantizar los derechos de manera segura y responsable.

Conclusión

El podcast del grupo ApexAndo, como herramienta para la expresión y participación de las adolescencias, ha abierto posibilidades para la

construcción de ciudadanía y el ejercicio de derechos. La herramienta, como medio de comunicación accesible y fácil de crear y utilizar, permite a las adolescencias no solo acceder a contenidos, sino también a ser productoras, contribuyendo a una democratización de la información y la comunicación. Las adolescencias comparten sus puntos de vista, expresar sus opiniones y sentires, y debaten sobre temas sociales, políticos y culturales que les afectan directamente, algo que resulta fundamental para conquistar y fortalecer su rol como sujetos activos de derechos y transformadores de sus realidades a partir de un pensamiento reflexivo y crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, Pierre. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*. CNCA-Grijalbo.
- Elhordoy, Juan Andrés. (2020). Podcasts: herramienta de comunicación efectiva para el ámbito interno y externo de las organizaciones. Aproximación a los nuevos dispositivos de la cultura digital. *InMediaciones de la Comunicación*, 15(2), 217-227.
- Fortún, Gloria. (2022). Roja catedral. Editorial Dos Bigotes.
- García Robayo, Margarita. (2022). La encomienda. Anagrama.
- Parra Valcarce, David y Onieva Mallero, Charo. (2020). El uso del podcast para la difusión del patrimonio cultural en el entorno hispanoparlante. Análisis de las plataformas iVoox y SoundCloud. Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/416541/2810>
- Reguillo, Rossana (2020). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Serres, Michel. (2016). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo*. Fondo de Cultura Económica.
- Trujillo, Juan Manuel. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 61-76.



El proceso participativo en la planificación territorial

Experiencia del proyecto de extensión universitaria en Balneario Buenos Aires - La Bota, Maldonado, Uruguay

Marcela Caporale*

Melissa Fernández**

A lo largo del presente trabajo se recupera parte de la experiencia transitada durante el año 2024 del proceso participativo enmarcado en el proyecto en curso “Recuperación colectiva del Plan Local para Balneario Buenos Aires - La Bota: desarrollo de prácticas integrales para el fortalecimiento de la cohesión socio-territorial” (CSEAM-CURE-UDELAR). El objetivo del proyecto apunta a fortalecer la cohesión social y la ciudadanía ambiental, contribuyendo a la participación de la población en el ordenamiento territorial local.

Se trata de un territorio que desde hace décadas es habitado por población permanente de ingresos bajos vinculada al mercado de trabajo local, proveniente de varias partes de Uruguay y Latinoamérica. Por otra parte, su ubicación estratégica lo convierte en un área de interés para desarrollos inmobiliarios vinculados al turismo de élite, generando tensiones socioambientales por intereses especulativos.

* Discomar, CURE, Udelar.

** Espacio Interdisciplinario, Udelar.

La zona ha experimentado un crecimiento exponencial de la población, lo que genera una tendencia hacia una ocupación acelerada que requiere la implementación de enfoques actualizados para el ordenamiento urbano, al tiempo que se deben conservar y revalorizar las características ambientales del área. El proyecto responde a las situaciones identificadas por los actores locales sobre la debilidad de lazos sociales, sentido de pertenencia al barrio y la dificultad de los colectivos para participar, organizarse y accionar.

Se implementaron estrategias de intervención mediante metodologías participativas, facilitando el diálogo entre distintos intereses y visiones, con el objetivo de impulsar procesos de transformación social. Se conformó un Grupo Motor (GM) con integrantes del equipo académico y actores locales, como un espacio de implicación activa y continuada, teniendo el protagonismo en el desarrollo de líneas de trabajo consensuadas. Incluye la realización de actividades específicas y la co-organización de instancias de convocatoria más amplia abiertas a todo público.

En la sistematización del proceso se distinguen las siguientes Fases que se detallan a continuación.

Fase 1: lanzamiento del proyecto y conformación del Grupo Motor.

Se realizó una convocatoria abierta a la participación de la comunidad, con el objetivo de presentar el proyecto, sus antecedentes y objetivos, y conformar un Grupo Motor que liderará la ejecución del proyecto. Se discutieron los roles, compromisos y objetivos del grupo, estableciendo acuerdos fundamentales como la periodicidad quincenal de reuniones presenciales y la creación de un grupo de WhatsApp. A través de estos primeros acercamientos se logró una identificación preliminar de problemáticas, inquietudes y dificultades en torno a la planificación territorial y la participación ciudadana en el territorio.

Fase 2: autodiagnóstico a través de distintas técnicas.

Se realizó un sociograma en el cual se identificaron actores clave para tener en cuenta a la hora de plantear una planificación participativa del territorio. La técnica permitió identificar actores institucionales, de la sociedad civil organizada y vecinos no organizados presentes en el territorio, plasmar los intereses de afinidad u oposición al proyecto, así como los vínculos entre ellos. Mediante la cartografía social, se buscó trabajar en el diagnóstico social y ambiental del territorio, elaborando mapas que espacialicen temas clave como los servicios y actividades, la interrelación entre cañadas y fraccionamientos, y los espacios públicos y bienes comunes. Se trabajó con una matriz FODA del territorio en sus diferentes dimensiones: político-jurídico-administrativa; social-económica; ecosistémica; físico-espacial. Surgen cinco áreas temáticas en torno a las cuales se organizan los puntos identificados en la matriz: comunicación y organización vecinal; economía local; acceso a la tierra y a la vivienda; saneamiento; espacio público y bienes comunes.

Fase 3: generación de ideas y aportes para el Plan Local de Ordenamiento Territorial.

Mediante un ejercicio de escenarios se crearon historias colectivas que narran cómo deseamos el futuro del barrio después de 20 años, con el objetivo de visualizar los principales resultados concretos de la planificación. A partir de estas visiones de futuro se plantean distintas propuestas (planes, programas, proyectos) para lograr su concreción y qué actores estarían involucrados. En este proceso se priorizaron tres líneas de trabajo para profundizar una futura implementación:

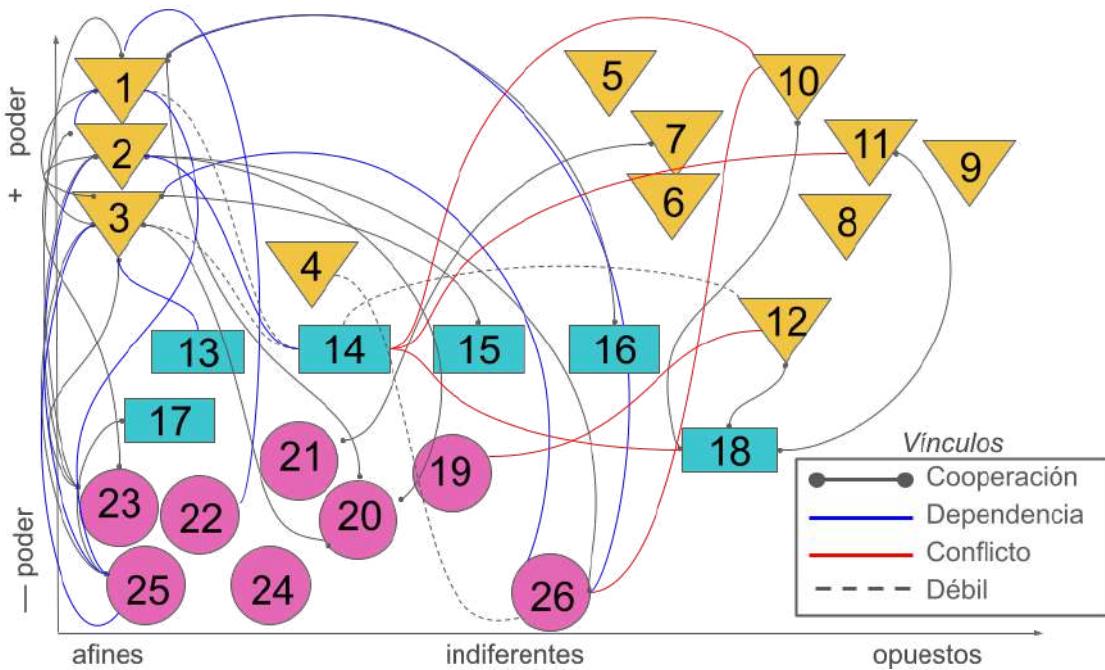
- Creación y diversificación de fuentes de trabajo con cuidado ambiental

- Facilitación de trámites y regularización de tenencia de tierra y vivienda
- P arques lineales, recuperación de cañadas e infraestructuras

Fase 4: devolución de la propuesta final y presentación de la misma a tomadores de decisión y actores institucionales (etapa a realizarse hacia marzo de 2025)

En relación a los actores vinculados al proyecto, se parte de un grupo reducido de actores que dan su apoyo en las primeras etapas de diseño de la propuesta. Se trata de organizaciones de vecinos (Comisión de Fomento Vecinal de Balneario Buenos Aires, La Bota y El Chorro, Grupo en Defensa de la Franja Costera Balneario Buenos Aires) así como instituciones educativas Centro María Espínola - Escuela Técnica Balneario Buenos Aires (UTU) y de salud (Policlínica del Balneario Buenos Aires (ASSE).

A lo largo de las convocatorias del GM participaron 28 actores locales con diversos niveles de asistencia. En la composición del GM se identifican vecinos que integran alguna organización barrial, vecinos que integran instituciones de salud y educación, vecinos no organizados. Buena parte de los participantes tiene experiencia en ámbitos colectivos, o cuenta con formación terciaria y/o mantiene vínculos con la Universidad, lo que les facilita y motiva a involucrarse. Se identifica un núcleo estable de 10 personas que, gracias a su continuidad en la asistencia a más del 40% de los encuentros, se han mantenido activamente involucradas a lo largo del proceso, mientras que el resto de los participantes tuvo una presencia más ocasional.



- ▽ Instituciones: 1. Escuela N°102, 2. Policlínica ASSE, 3. Centro María Espínola - Escuela Técnica Balneario Buenos Aires (UTU), 4. Comités políticos barriales, 5. Colegio Gaia, 6. Colegio Ikigai, 7. Colegio Meraki, 8. Iglesia Católica, 9. Iglesia Evangélica, 10. Intendencia de Maldonado, 11. Municipio de San Carlos, 12. Unidad descentralizada Municipio de San Carlos.
- Organizaciones de la sociedad civil: 13. Centro juvenil de calle 28, 14. Comisión barrial, 15. Comisión UTU, 16. Comisión Escuela, 17. Grupo Motor, 18. Prensa.
- Actores no organizados: 19. Club de fútbol, 20. Comercios locales, 21. Grupo de padres (colegio), 22. Grupo de padres (escuela), 23. Murga del barrio, 24. Olla popular, 25. Vecinos de La Bota, 26. Vecinos Bº Buenos Aires.

A partir del análisis del sociograma, se pueden identificar diversas dinámicas que reflejan las relaciones entre los actores involucrados en el proceso de planificación territorial participativa. En particular, se observa que los tomadores de decisión, opuestos a la planificación territorial participativa, no mantienen vínculos con los actores afines al proceso más allá de relaciones marcadas por el conflicto. Por otro lado, las organizaciones de la sociedad civil afines al proceso presentan una limitada conexión entre ellas y con los vecinos no organizados que comparten afinidad, lo que evidencia la necesidad de crear y fortalecer vínculos locales. El Grupo Motor muestra tener escasos vínculos, pero podría asumir un rol más activo en promover la interacción y el reconocimiento mutuo. En este espacio y ante la necesidad de fortalecer

la cohesión social, surgen propuestas de implementar acciones concretas para promover estos lazos, como la dinamización del centro comunal donde se puedan plantear inquietudes o una feria vecinal que actúe como espacio de encuentro. Además, se propone la creación de la figura de la defensoría del pueblo para canalizar y tratar las inquietudes de la población.

Algunas reflexiones

Como parte de la evaluación del proyecto, se recogieron impresiones de los participantes del Grupo Motor (GM), quienes destacaron la oportunidad de abordar problemáticas del barrio que previamente se trabajaban de forma aislada o no se abordaban. Varios vecinos expresaron satisfacción por haber contribuido con información valiosa y reconocieron que el proyecto les brindó herramientas y contenidos útiles para pensar en soluciones colectivas.

Algunos participantes compartieron su emoción al percibir el compromiso y el cariño de sus vecinos por el barrio, lo cual consideran clave para avanzar en los desafíos comunes. Una vecina reflexionó: “Esto nos permite visualizar problemas que quizás podamos resolver acercándonos a otras personas dispuestas a colaborar. Como dicen, una gota no hace mucho, pero juntas se convierten en aguacero, y eso es lo que siento con este grupo de gente amorosa.”

Asimismo, se valoró la colaboración con la academia, señalando que su conocimiento y herramientas fueron fundamentales para el proceso. Sin embargo, también se mencionó el desafío de mantener la energía y el trabajo colectivo una vez que la academia dejé de acompañar el proyecto. Como expresó un participante: “Queda un proceso largo, pero tentador. Si mantenemos esta energía, podemos lograr cosas muy lindas.”

Por otro lado, surgieron visiones críticas respecto a la metodología implementada. Algunos participantes comentaron que las dinámicas participativas ya estaban definidas desde el inicio, limitando los espacios de creatividad local. También se sugirió la inclusión de instancias más vivenciales,

como encuentros festivos que integren a todos los vecinos y brinden espacios para interactuar desde otras dinámicas más distendidas.

Otro desafío identificado fue la baja participación en los talleres abiertos al público. Aunque se plantearon como espacios amplios, estos funcionaron principalmente como reuniones del GM ampliado, con la incorporación de pocos vecinos adicionales. Este hecho subraya la necesidad de mejorar la convocatoria y llegar a un público más diverso en el futuro.

Finalmente, se destacó la importancia de la sostenibilidad del proceso. Existe conciencia sobre las dificultades asociadas a la etapa de cierre del proyecto académico y el desafío de mantener el impulso en esta transición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIMAS (2010) *Metodologías participativas, Manual*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS). www.redcimas.org/biblioteca/metodologia/.
- Diez Tetamanti, Juan Manuel y Escudero, Beatriz (Comps.) (2012). *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*. Universitaria de la Patagonia.
- Rodríguez, Ricardo; Rodríguez, Gladys; Caporale, Marcela; Bazet, Marian y Cetrulo, Ricardo (2022). Experiencias participativas en dos territorios costeros de la Región Este del Uruguay, en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) Curso de Extensión Universitaria (CURE- UDELAR). En Oraison, Mercedes; Torrejón Cardona, Eryka; Paño Yáñez, Pablo; Giraldo, Mauricio; Goñi Mazzitelli, Adriana y Rébola, Romina (Coords.) *Procesos y Metodologías Participativas en tiempos de pandemia*. CLACSO - UDELAR.
- Gadino, Isabel y Caporale, Marcela (2023) *Recuperación colectiva del Plan Local para Balneario Buenos Aires - La Bota: desarrollo de prácticas integrales para el fortalecimiento de la cohesión socio-territorial* (Proyecto CSEAM-CURE).
- Jara, Oscar (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.



Sistematizar para Transformar¹

Rocío María Esborraz*

Tomo prestado el título del libro de Maritza Montero (referente en Investigación Acción Participativa) “Hacer para Transformar” y me permito algunas variaciones, modificaciones de sus significantes: Hacer-Sistematizar-Transformar, con la intención de producir finalmente, un plus de sentido: “Sistematizar para Transformar”.

Un juego de palabras que anticipa mi posicionamiento ético y político con respecto a una herramienta metodológica propia de los procesos participativos que permite profundizar los procesos democráticos y alcanzar un diálogo verdadero de saberes en los territorios.

Partiendo de la propia experiencia e intentando transmitir el recorrido de un proceso de construcción colectiva, propongo comenzar con la siguiente pregunta: *¿Cómo puede la sistematización de experiencias constituirse en una herramienta capaz de transformar los territorios?*

* Psicóloga (UNR). Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). Maestranda en Desarrollo Territorial (UTN). Trabaja desde el año 2014 en un equipo interdisciplinario del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe abordando problemáticas socioeducativas, en todos los niveles del sistema formal de la provincia, desde una perspectiva intersectorial y en el marco de la política educativa de los Equipos de Orientación Escolar. rocioesborraz@gmail.com

1 El presente artículo fue escrito en base a la ponencia “Sistematizar para Transformar” del Encuentro Latinoamericano Territorios como diálogos de Saberes. Prácticas de la Extensión Crítica, la Educación Popular y Los Procesos Participativos. Realizada entre el 7 y 9 de noviembre de 2024 en la sede Maldonado del CURE (UDELAR)

Lejos de transmitir alguna certeza, intentaré ensayar y esbozar algunas respuestas que contribuyan a problematizar, aún más, el marco teórico de la sistematización de experiencias y su relación y/o tensión, con las prácticas profesionales de los organismos del Estado que se ocupan, especialmente, de la promoción y protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Formo parte de un equipo interdisciplinario del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (Argentina) denominado Equipo Socioeducativo que aborda problemáticas socioeducativas diversas y complejas.

En el año 2023 inicio el cursado de la Maestría en Desarrollo Territorial de la UTN, FRRa (Santa Fe, Argentina). En dicho proceso formativo, tomo conocimiento de la sistematización de experiencias como herramienta metodológica y en el marco de un trabajo conjunto, iniciamos en el Equipo Socioeducativo un proceso de reflexión sobre nuestra propia práctica, comenzamos a poner en tensión nuestra experiencia profesional y a producir, casi sin notarlo, algunos aprendizajes.

¿Cómo empezamos?

Iniciamos el recorrido con el siguiente eje: “La constitución del Equipo Socioeducativo de la Región III de la Provincia de Santa Fe: un análisis desde sus orígenes en el año 2008 hasta la actualidad”.

Tal como se puede apreciar, partimos de un eje general, amplio. Un eje que nos pudiera brindar una visión de tipo “macro” y que abarque, en lo longitudinal, la totalidad de los años.

Es importante aclarar que no había antecedentes de ningún tipo, no existía trabajo o escrito previo de estas características, que pudiera brindar dicha información. Desde una perspectiva actual, podemos referir cierta necesidad contenida de historizar, de armar y construir un relato común, de erigir una especie de identidad institucional.

En esta primera etapa nos dispusimos a leer y analizar una serie de documentos y realizamos seis entrevistas a diferentes actores del sistema educativo. Así, pudimos definir y organizar el marco normativo con el que trabajamos, caracterizar y problematizar el territorio, visibilizar los diferentes actores que forman parte de la trama en la que intervenimos, analizando específicamente, el tipo de relación, el grado de involucramiento y de poder de los mismos con la construcción conjunta de un mapa de actores.

Nombramos también, lo que identificamos como los momentos más significativos o hitos reveladores en la construcción histórica de la constitución del equipo.

Lo más interesante de este tiempo fue la precipitación de una atmósfera cargada de emociones diversas. Hubo quienes se interesaron desde el comienzo y actuaron como facilitadores, habilitando material de análisis, mostrando curiosidad por saber qué se había hablado en las entrevisas, sugiriendo pasos a seguir, recordando personas, reuniones, hechos puntuales.

Otros se mostraron más resistentes y distantes con la propuesta, parecía imposible que pudieran hablar, recordar, revisar, pensar, problematizar... o simplemente tomaron la decisión de no hacerlo.

¿Cómo darle voz a aquellos que prefieren no hablar? ¿Cómo interesarlos, involucrarlos, comprometerlos? ¿Cómo hacer que se sientan parte? ¿Nada para decir o el emergente de una situación conflictiva inherente a la dinámica grupal?

Como ya sabemos, la noción de conflicto es inherente y constitutiva a las relaciones sociales y hace referencia a cómo los actores poseen y sostienen diferentes valores, experiencias, intereses, recursos y aproximaciones, ante una determinada situación.

De este modo, el camino para resolver el conflicto requiere interactuar con otros y compartir las diferencias mediante el diálogo para alcanzar acuerdos (Karlsen y Larrea, 2015).

Hacemos referencia a ese ir y venir tan propio de los procesos de facilitación y gestión de conflictos.

Deslizar una pregunta, estar atento a los emergentes, saber cuándo avanzar y cuando esperar. Identificar el momento justo para dar el paso siguiente. Establecer acuerdos y generar alianzas que nos permitan avanzar en post de nuestros objetivos. Tener claro nuestro horizonte, escribir y volver a las anotaciones cuantas veces sea necesario, dejarse llevar, ver qué surge, pero también volver al eje.

En la medida en que asumimos y aprendemos que el conflicto es inherente a las relaciones sociales, entendemos que es allí también, donde puede darse la transformación, la posibilidad de cambio.

Los diálogos y los espacios de diálogo constituyen lo relacional que configura al territorio. “Sin diálogo no hay gestión de conflictos y, menos aún, concreción de acuerdos mínimos para la acción y transformación”. (Poggiese, en Delborn, Parra y Rébola, 2021, p. 98)

Primera inversión dialéctica

Así, y a partir de todo lo anterior, pasamos de la pregunta: ¿Qué paso? A preguntarnos: ¿Por qué pasó lo que pasó? Y ¿Qué tenemos que ver nosotros con eso?

La historia del equipo y su contexto dejó de ser algo “ajeno”, “extraño” y “externo” a ser algo que tenía que ver con nosotros, porque si somos parte del equipo, esa historia ¿No sería nuestra historia también? ¿Y no seríamos además los protagonistas?

De golpe dejamos de narrar, de contar y de relatar y empezamos a cuestionar. Podría pensarse a aquella primera parte de ordenamiento de la información y clasificación de los datos como la memoria de la experiencia.

Pero también es cierto que es muy difícil dividirla o separarla de este segundo momento de sistematización donde podemos dar un paso más, donde se empieza a reflexionar sobre la práctica y la realidad, se comienza a comprenderla, significarla y a producir algunos aprendizajes.

La primera inversión dialéctica da cuenta de ese quiebre que nos implica y nos compromete desde los subjetivo y produce una transformación colectiva. La sistematización de experiencias como forma de recortar y abordar la realidad para producir conocimiento sobre lo social.

Segundo momento

Poco a poco, pasamos de preguntarnos acerca de la constitución del equipo a una serie de interrogantes en relación a la construcción del rol del equipo.

¿Cómo se construyó el rol del equipo? ¿Cómo se fue modificando ese rol? ¿Cómo era en sus orígenes? ¿Cómo es ahora? ¿A qué se deben esas modificaciones? En un comienzo, la función del equipo estaba vinculada, específicamente, a lo pedagógico, a lo meramente escolar. Se trabajaba desde la escuela con los diferentes actores del sistema educativo aquellas situaciones que irrumpían en el escenario escolar como problemáticas.

Se produce un pasaje de lo general a lo particular, aquel eje amplio que ameritaba una reconstrucción histórica, comienza a acotarse, limitarse. El equipo deja de preguntarse por lo que fue o por lo que pasó, y comienza a cuestionarse por lo que ocurre ahora en el presente.

¿Cuál es el rol actual del Equipo Socioeducativo? En el último tiempo el rol se fue modificando. Y pareciera hoy estar más vinculado a trabajar las

situaciones de vulneración de derechos, como si esa fuera nuestra especificidad. Pasamos a formar parte de una red de organismos de protección de niñez y a constituirnos en el nexo entre la escuela y otros equipos. Contestar la pregunta por el rol actual se tornó imprescindible para avanzar, pero no resultó nada fácil.

En este punto, nos propusimos realizar una serie de entrevistas a otros actores con los que articulamos cotidianamente y que pertenecen a otros ministerios. Partimos de la noción de campo de Bourdieu (1980) que supone que nuestra función, no sólo está determinada por lo que hacemos o pretendemos hacer, sino por lo que aquellos otros, con los que compartimos dicho espacio, hacen y pretenden hacer también.

Hablamos del campo como un espacio social donde se dan relaciones de fuerza que luchan por cierto dominio. Las relaciones de poder ordenan, organizan y dan sentido, en tanto establecen las pautas de interacción entre los diferentes actores de la trama.

Las entrevistas aportaron datos interesantes, pero no resolvieron el conflicto que generaba la pregunta acerca de lo que hacíamos, acerca de cuál era nuestro rol en el presente.

A la hora de intentar poner en palabras y de construir colectivamente lo que hacemos, nos resultó más fácil nombrar aquellos obstáculos en torno a la práctica, lo que emerge naturalmente era todo aquello que nos generaba frustración y malestar y que, de algún modo, no nos permitía explicitar acerca de la función propiamente dicha.

Entonces, nos dejamos llevar por esa supuesta dificultad y nos dispusimos a escribir los obstáculos y facilitadores en torno a la práctica (algunos de génesis más prolongada y otros más coyunturales).

Lo más importante de este proceso fue generar las condiciones de posibilidad para la segunda inversión dialéctica.

Hacia una posible transformación

La explicitación de los obstáculos nos permitió evidenciar que transitamos escenarios de pérdida de sentido en relación a la magnitud de la complejidad y del desborde. Y, además, específicamente en relación a nuestro rol y la realidad en la que intervenimos, dificultad de ver ahí ver ahí potencia, posibilidad, cambio y transformación.

Revisar nuestra práctica y reflexionar sobre nuestras intervenciones propició otro pasaje, posibilitó la emergencia de la segunda inversión dialéctica. En el mismo momento en el que intentábamos contestar acerca del rol actual, empezamos a esbozar algunas ideas, propuestas y salidas a la siguiente pregunta: *¿Cómo podemos transformar el rol del Equipo Socioeducativo?*

Partimos de dos problemáticas que nos ocupan y nos preocupan desde hace tiempo: Inasistencias-Abandono Escolar y Salud Mental.

No sólo por su complejidad sino por saber que lo que hacemos como equipo, produce poco efecto, no transforma la realidad de lo que ocurre.

En este sentido, nos preguntamos *¿Cómo revertir esto? ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo hacer algo diferente?*

Comenzamos a pensar, escribir y construir dos propuestas transformadoras desde la experiencia.

Estamos trabajando en el armado de dos proyectos institucionales que intentan abordar las inasistencias-abandono escolar y la salud mental desde un trabajo sostenido y compartido con otros en el territorio, que tienda a la intersectorialidad e integralidad.

La sistematización de experiencias como herramienta metodológica supone no sólo generar procesos críticos y reflexivos acerca de lo acontecido para transformar el mundo, sino, además, que estos aprendizajes se

traduzcan en acción y transformación de los territorios para mejorar la calidad de vida de las personas que los habitan (Costamagna y Spinelli, 2021).

Como equipo de trabajo no tenemos la certeza de que podamos alcanzar dicha transformación, pero sostenemos la idea de que la sistematización de experiencias como herramienta metodológica, es un camino posible hacia la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, Pierre (1980). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Costamagna, Pablo y Spinelli, Eleonora (2021). La Sistematización de Experiencias en el enfoque del Desarrollo Territorial. Aprendizajes y desafíos desde el Instituto Praxis y la Maestría en Desarrollo Territorial UTN FRRa. Serie Sistematización PRAXIS (4).
- Delborn, Samuel; Parra, Josefina y Rébola, Romina (2021). Elementos para la construcción de diálogos territoriales. La experiencia de Rafaela (Santa Fe, Argentina): Trayectoria histórica y presente. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Estatal* (21), 95-110.
- Karlsen, James y Larrea, Miren (2015). Desarrollo territorial e investigación acción. Innovación a través del diálogo. Publicaciones Universidad de Deusto.
-



Las voces de las vejeces desde una perspectiva feminista y decolonial

Teresa Dornel*

Las desigualdades cotidianas a las que se enfrentan las viejas, se materializan en diversas institucionalidades, que remiten a entender cómo se representa la vejez en el espacio público. Las mujeres mayores llevan sobre si el efecto acumulativo de las desigualdades y han incorporado saberes durante sus cursos de vida. Retomar la experiencia situada de las viejas nos permite acercarnos a comprender la historia del patriarcado en el cuerpo de las mujeres (Dornell y Sande, 2021).

La propuesta de intervenciones socio-comunitarias implica partir de encuentros locales asiduos para recuperar sus memorias como herramientas que habilitaron a diálogos de manera colectiva y participativa generando productos de investigación acción, que colocaron la centralidad en estrategias alternativas que permitieron ir adaptando los saberes producidos por las mujeres viejas en el contexto de la crisis pandémica y post pandemia (Dornell, 2021).

Encuentros de mujeres para pensarse desde distintos modelos teóricos que problematizan las cuestiones de género y sus espacios de

* Prof. Agda. Asistente de Dirección del Programa APEX- Udelar. Docente de Facultad de Ciencias Sociales de Udelar. Coordinadora de Proyecto Integral Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social. Coordinadora del Área de Vejedes y Trabajo Social (AVYTS). teresa.dornell@cienciassociales.edu.uy

participación, incorporando los aportes del giro interseccional como el descolonial (Dornell, 2019; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2005).

Los conceptos de saberes, vejedes y género se triangulan social y culturalmente, eso no implica dejar de reconocer su fundamentación biológica y cronológica como punto de partida y de interacción de las representaciones, estereotipos y significados que la sociedad va creando y recreando sobre los mismos, constructos que se presentan interseccionados y que no son independientes, sino interactivos y conectados entre sí.

Pensar las vejedes como estado procesual diferenciado y no homogeneizante y uniforme, evita fomentar estereotipos negativos y discriminatorios de las personas viejas, llevando a reflexionar sobre determinados tópicos, como son: el desarrollo de los roles tradicionales de género, sexo y sexualidad desdibujadas, salud, menopausia, violencias, vulnerabilidades, pobrezas, entre otros (Beauvoir, 1983).

La vejez no sólo representa un tramo de la edad del ciclo vital, sino, que contiene el correlato con la cronología de vida, acompañada de cualidades bilógicas y fisiológicas, así como de significaciones sociales que van a variar en cada cultura y en cada civilización, según las dimensiones espaciales y temporales.

El poder de las mujeres en el esquema familiar tradicional era (es) un poder que se mantenía mientras las mujeres fueran útiles no sólo para el trabajo, sino mientras fueran capaces de continuar sus labores de crianza y cuidado de sus congéneres y de toda prole, con la finalidad de seguir educando en tradiciones imperantes, constituyéndose el matrimonio durante la vejez en un medio de control de los varones hacia las mujeres, con lo cual la longevidad de los matrimonios reforzaban las clásicas relaciones de género (Danel, 2020).

El género se constituye en el mandato social conformado por los procesos de socialización, el cual va adjudicando roles y funciones según miradas biológicas del cuerpo humano y por ende, van constituyendo

identidades fragmentadas que instruyen formas de ser y estar en el mundo (Freixas, 2008).

Mandatos que deben analizarse, desde el movimiento dialéctico de de-construir lo prefijado, lo construido- instituido, para transformar las relaciones de género que se han establecido; los usos del lenguaje y los modos del discurso imperantes, reconstruyendo nuevos imaginarios en donde las vejeces, especialmente en las mujeres, puedan ser productoras de historicidad, de transmisión del memorial colectivo de sus trayectos experienciales de sometimientos y de acallamientos, como de sus rebel-días y luchas.

La gerontología desde una perspectiva feminista y crítica potencia estas edificaciones representativas de las mujeres, reivindicando sus modalidades de acción participativa, reconociendo en las redes de mujeres los soportes emotivos- afectuosos y materiales que conforman procesos identitarios de solidaridad.

La sororidad como expresión de prácticas cotidianas se construye y descubre consuetudinariamente, pudiéndose así trascender, con la superación, el plano de lo ideal, el plano del deseo (Lagarde, 2009). La acción de la sororidad se emite y enuncia colectivamente como vía de nuevos relatos, así como, en las nuevas identidades de las mujeres.

La construcción de una cultura de la sororidad ha permitido, permite y permitirá reconocer que las prácticas participativas de las mujeres rescatan historias de relaciones de colaboración, de ayuda, de encuentro y de reclamo, como resistencias deliberativas de luchas emancipatorias contra las condiciones de subordinación supeditada a la obediencia del predominio autoritario del patriarcado.

En este sentido, pensar, debatir y transmitir juntas, conocimientos que han aprendido y que representan un legado vivencial de las que nos precedieron, rescatando saberes e historias olvidadas, contribuyendo a la visibilidad de las acciones de las mujeres en la construcción de respuestas

ante situaciones de crisis como las que significó la pandemia y, a su vez, problematizar las desigualdades desde un co-construir de saberes que no sólo partan desde lo académico sino en diálogo entre las viejas, las docentes y las estudiantes.

Las voces de las vejeces desde una perspectiva decolonial se centran en reconocer y valorar las experiencias, saberes y conocimientos de las personas mayores, especialmente en contextos que han sido históricamente marginados. Esta perspectiva busca desafiar las narrativas hegemónicas que a menudo desestiman la sabiduría de las vejeces, promoviendo en su lugar un enfoque que resalte su papel como portadores de cultura, historia y resistencia.

Desde este enfoque, se enfatiza la importancia de escuchar a las vejeces en sus propias voces, reconociendo su agencia y su capacidad para contribuir a la construcción de identidades y comunidades. Además, se cuestionan las estructuras de poder que han silenciado a estas voces, promoviendo un diálogo intergeneracional que enriquezca la comprensión de la historia y la cultura desde múltiples ángulos. Las voces de las vejeces desde una perspectiva decolonial son fundamentales para la reivindicación de saberes ancestrales y para la construcción de un futuro más inclusivo y equitativo.

Las voces de las vejeces desde una perspectiva feminista son esenciales para entender cómo las experiencias de género, edad y poder se entrelazan a lo largo de la vida. Esta perspectiva busca visibilizar las historias y luchas de las mujeres mayores, quienes a menudo han sido ignoradas o marginadas tanto en el feminismo como en la sociedad en general.

Desde un enfoque feminista, se reconoce que las vejeces no solo enfrentan desafíos relacionados con la edad, sino también con las desigualdades de género que se han acumulado a lo largo de sus vidas. Esto incluye cuestiones como la violencia de género, la discriminación en el ámbito

laboral, la falta de acceso a servicios de salud adecuados y la invisibilidad en los espacios de toma de decisiones.

Además, se valora el conocimiento y la sabiduría que las mujeres mayores aportan a la lucha feminista. Sus experiencias pueden ofrecer perspectivas únicas sobre la resistencia y la resiliencia, así como sobre la construcción de comunidades más justas e inclusivas. Al escuchar y amplificar sus voces, se enriquece el movimiento feminista y se promueve una comprensión más profunda de las interseccionalidades que afectan a las mujeres a lo largo de sus vidas.

En resumen, las voces de las vejeces desde una perspectiva feminista son cruciales para desafiar estereotipos, reivindicar derechos y construir un futuro donde todas las mujeres, independientemente de su edad, sean escuchadas y valoradas.

Las voces de las vejeces desde la teoría del reconocimiento se refieren a la importancia de reconocer y validar las experiencias, identidades y contribuciones de las personas mayores en la sociedad. La teoría del reconocimiento, desarrollada por filósofos como Axel Honneth, sostiene que el reconocimiento es fundamental para el desarrollo de la identidad y la autoestima de los individuos.

Desde esta perspectiva, las voces de las vejeces son esenciales por:

(i) La valorización de las experiencias

Las personas mayores tienen una riqueza de experiencias y conocimientos que pueden enriquecer a la sociedad. Reconocer sus voces implica valorar lo que han vivido y aprendido a lo largo de los años, para compartir con otros, componentes que desde la extensión crítica son centrales para trabajar de manera colectiva y comunitaria.

(ii) Reto desafiante ante la invisibilidad

A menudo, las vejeces son invisibilizadas en la sociedad, siendo el desafío hacer visibles sus voces y experiencias, colocando en discusión los estereotipos con valencias negativas (viejismo) asociados con la vejez y el envejecimiento (mitos y prejuicios).

(iii) Apuesta a la Interacción intergeneracional

Reconocer las aportaciones de las vejeces y fomentar la escucha y el diálogo intergeneracional apunta a enriquecer tanto a las personas mayores como a las poblaciones más jóvenes, promoviendo un entendimiento mutuo y el aprendizaje compartido de encuentros y desencuentros. El diálogo de saberes entre distintas generaciones y con los actores sociales y universitarios es fundamental en este tránsito junto a las vejeces.

(iv) Reconocimiento e Identidad

El reconocimiento de las vejeces contribuye a su sentido de identidad y dignidad. Cuando se les escucha y se les da espacio para expresarse, se les valida como miembros importantes de la comunidad, junto a la toma de decisiones y en la defensa de sus derechos.

La lucha por el reconocimiento en sus distintas esferas pone en evidencia las conquistas logradas, en la esfera del amor se aporta a la importancia de la familia, pero no sólo la denominada “normal” o hetero-normativa, sino las distintas manifestaciones de encuentros que hemos transitado a través de la historia de la humanidad y que habían permanecido ocultas, sancionadas y expulsadas por no aceptar el statu-quo patriarcal del orden hegemónico burgués.

Desde la esfera de los derechos, con sus voces en relación a sus reclamos a través de sus formas y movimientos organizativos que han puesto en tela de juicio y luchado para que se cumplan con las Convenciones internacionales a las cuales el país se ha comprometido respetar y cumplir.

En la esfera de la solidaridad nos han dejado el legado de la memoria colectiva que es la historia viva y subalterna (no oficial) de las conquistas y reivindicaciones de los derechos y libertades vulneradas.

Las voces de las vejeces desde la teoría del reconocimiento son fundamentales para de las una sociedad más inclusiva y justa, donde todas las personas, independientemente de su edad, sean valoradas y escuchadas.

Estas voces de las vejeces femeninas pueden ser entendidas a través de la teoría del curso de vida, que se centra en cómo las experiencias y transiciones a lo largo de la vida influyen en el desarrollo y la identidad de las personas. Esta teoría considera que la vejez no es solo una etapa final, sino un proceso que se construye a lo largo de toda la vida.

Las mujeres mayores pueden compartir sus historias y experiencias, reflejando cómo sus roles, expectativas y desafíos han cambiado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, las voces de las vejeces femeninas pueden incluir relatos sobre la maternidad, el trabajo, las relaciones y la salud, así como las luchas contra estereotipos de género y la búsqueda de autonomía.

Además, es importante reconocer que las mujeres mayores a menudo enfrentan múltiples capas de discriminación, como el edadismo y el sexism, lo que puede influir en cómo se perciben a sí mismas y cómo son percibidas por la sociedad. Al escuchar sus voces, se pueden visibilizar sus luchas y logros, así como su sabiduría y resiliencia. En resumen, al abordar las voces de las vejeces femeninas desde la teoría del curso de vida, como desde la teoría del reconocimiento junto a los elementos primordial de la extensión crítica e integral nos habilita a apreciar la riqueza de sus experiencias y la importancia de reconocer sus roles y papeles en la sociedad. Entender que en la vejez no es necesario

despojarse, sino todo lo contrario, empoderarse, en el sentido, de encontrar y encontrarse con todas esas facetas de trayectos vivenciales poniéndoles valor, convirtiéndose en ancestrales de nuestras biografías es una de las premisas sustanciales.

Las experiencias compartidas dan cuenta de un esfuerzo cotidiano, que no solo es el aquí y ahora, sino que es un devenir que se construye entre todos y necesita incorporar dispositivos de inclusión, acompañamiento y accesibilidad a derechos históricamente vulnerados. El formar una cartografía heterogénea de multiplicidad de voces y propuestas a recorrer juntos nos moviliza hacia el conocimiento, el reconocimiento e intercambio de un trabajo en común que nos abrirá puertas para consolidar estrategias diversas, feministas y dignas de ser vividas (Dornell, 2024).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beauvoir, Simone (1983[1970]). *La vejez*. Editorial Edhasa.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2005). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. IESCO / Instituto Pensar. Siglo del Hombre Editores.
- Danel, Paula (2020). Habitar la incomodidad desde las intervenciones del Trabajo Social. *Revista Escenarios*, 31, 1-13 <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10042>
- Dornell, Teresa y Sande, Sandra (2021). Las vejeces convocadas: Una experiencia integral en el marco de la Pandemia. En *Extensión e integralidad FCS, en tiempos de pandemia*. CSEAM-UdelaR.
- Dornell, Teresa (2021). Vejedes, cultura y comunidad. En Sande, Sandra y Capurro, Yamila (Comps.) *Trabajo Social contemporáneo en contextos de Pandemias: Nuevos desafíos a la intervención gerontológica*. Editorial Tradinco S.A.
- Dornell, Teresa (2024). Las voces de las mujeres viejas: Una mirada feminista. Trabajo presentado en el VII Congreso de Extensión de AUGM. Universidad de Mar del Plata. Argentina.

Freixas, Anna (2008[1997]). Envejecimiento y género: otras perspectivas necesarias. *Anuario de Psicología*, 75(2), 31-42.

Lagarde, Marcela (2009). La política feminista de la sororidad. *Mujeres en Red*, El

Periódico Feminista, 11. Universidad Intercontinental. <https://docsslide.net/documents/xi-sororidad-politica-feminista-entre-las-mujeres.html>



La formación docente en el contexto de las luchas latinoamericanas

El trabajo colectivo

Sueli de Lima Moreira*

La realidad es sólo el resultado transitorio de lo que hacemos juntos
(Marx y Engels, 1984, p.37)

El trabajo pretende debatir la relación entre prácticas y políticas de formación docente a partir de una perspectiva epistemológica “otra”¹ que vincula las luchas docentes, el cotidiano escolar, la enseñanza y la investigación a partir de formulaciones de autores latinoamericanos como Freire (1982), Fals Borda (2015) y Walsh (2009).

En la universidad pública son muchas las luchas emprendidas por estudiantes y profesores sobre las formas de hacer política y educación en Brasil, en medio del empeoramiento de las condiciones sociales que

- * Profesora de la Facultad de Formación Docente de la Universidad Estatal de Río de Janeiro, Doctor en Educación de la Universidad de São Paulo y Postdoctorado en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra. Miembro del Grupo de Trabajo sobre Educación Popular y Pedagogías Críticas (CLACSO)
- 1 La perspectiva decolonial privilegia al otro como distinto, lo que, según Dussel (1989), se caracteriza como lo inusual, lo cotidiano. El “otro” es lo extraordinario, lo que está fuera de la norma. El autor lo asocia con la indeterminación de los procesos culturales e históricos de los diferentes pueblos y sus esencias.

vivimos en nuestro país, incluso después del gobierno de Lula³, que goberna bajo fuerte presión de partidos conservadores en el congreso.

Vivimos en medio de una multiplicación de crisis en el sistema capitalista global (políticas, sociales, ecológicas, éticas, económicas, psíquicas, epistemológicas) todas generadas y alimentadas por el capitalismo, lo que resulta en una concentración brutal del ingreso y un aumento de la pobreza para la mayoría. Para sectores vulnerables de la población mundial, estas crisis traen consecuencias que han llevado la vida en el planeta a condiciones insoportables e inaceptables.

Interesado en revisar los lugares de la formación docente, sus modelos y epistemologías, el Grupo de Investigación Acción Pedagógica Colectiva UERJ/FFP viene buscando conquistar y, simultáneamente, investigar las condiciones que tenemos para invertir en la formación crítica entre educadores insurgentes de una práxis educativa emancipadora. La experiencia que presentamos trata de una postura epistemológica y, simultáneamente, de lucha, desarrollada entre educadores y estudiantes que actúan en instituciones de educación básica y superior en Río de Janeiro/Brasil. A través de metodologías de investigación participativa, establecen un campo diferente para el trabajo formativo, de pasantías y de investigación entre escuelas y universidades públicas.

Inspirándonos en Paulo Freire (2006) y Fals Borda (2015), trabajamos con pedagogías que superan la educación positivista que separa sujeto del objeto, conocimiento popular del conocimiento escolar, ciencia y educación de la política y las experiencias del mundo de quienes las viven.

Con Paulo Freire aprendemos que es necesario ganar el diálogo y que su disputa nos lleva a otras formas de hacer políticas y epistemologías a través de la pluralidad de nuestras voces y conocimientos.

² En Brasil, el presidente Lula fue elegido en 2022, por tercera vez, para el período 2023/2026

Comprometidos con la formación docente ubicada en nuestros territorios, en nuestros cuerpos y en las relaciones, la experimentamos juntos, tomamos como punto de partida la “posicionalidad” (Walsh, 2009), nos dedicamos a nuestra vida cotidiana: el lugar donde buscamos formar el trabajo desarrollado a partir de nuestras luchas, proyectos docentes/de investigación y desarrollados colectivamente entre un grupo de estudiantes y docentes. Es una epistemología basada en una ética que nos forma y que, a la vez, nos mantiene en lucha, dialécticamente.

Desde esta perspectiva, la educación popular no es un conjunto de técnicas que cumplen un objetivo determinado, sino una práctica problematizadora que cuestiona formas políticas y relaciones pedagógicas hegemónicas. A través de los aportes que la educación popular trae a la universidad, se puede dar un sentido ético a las formas de existir en la educación pública donde se forman docentes (en escuelas y universidades), porque nos orienta en la realización de una lucha formulada desde abajo, desde los conocimientos/prácticas de quienes los constituyen.

En esta tradición teórica existe una integralidad entre lo político, lo pedagógico, lo estético y lo metodológico, que la lucha de los movimientos populares puede conducir a una educación pública constituida por una episteme marcadamente ética. Desde esta perspectiva, no hay educación popular sin lucha, ni luchas populares sin dimensión educativa, y nuestro trabajo desde la universidad consiste en ejercer esta ética. Este movimiento resulta en una epistemología muy singular, porque responde a las demandas sociales allí donde se ubican y toma impulso al criticar la colonialidad.

Las éticas propias de la educación popular están presentes en la epistemología que surge en las relaciones entre las luchas, sus sujetos y contextos; en las relaciones entre teoría/práctica, en los procesos de formación y organización colectiva, donde se generan otras formas de hacer política y existir en los territorios. Es decir, otras formas pedagógicas de actuar y formular el mundo.

Investigación acción pedagógica

Para nosotros la investigación-acción no es una estrategia de trabajo, sino una forma de concebir la educación. Nos basamos en metodologías latinoamericanas y, sobre ellas, la Investigación Acción Pedagógica (Pape), rama creada por Franco en 2016, que adopta un punto de vista eminentemente pedagógico, que articula la investigación y la acción con la formación. Sí, también invertimos en la perspectiva de que la investigación y la acción deben ir de la mano para comprender y transformar el mundo. Sin embargo, en el campo de la Educación, cuando se establecen estas relaciones, los sujetos de investigación, al participar, se forman simultáneamente.

Los ciclos de investigación

El trabajo aquí descrito se realiza de manera participativa y democrática, reuniendo a estudiantes y docentes de escuelas y universidades en la lucha por la educación pública. El objetivo es establecer/mantener un espacio colectivo y común de investigación y formación.

A continuación, describiremos los principales ciclos de trabajo de las investigaciones que realizamos:

1er ciclo: constitución colectiva de la investigación acción pedagógica

La legitimidad del proceso depende de la relación que coordina a los sujetos/comunidades/instituciones. En nuestra metodología la coordinación es relativa, ya que debe estar sujeta a cuestionamientos todo el tiempo. En todas las fases de la investigación existe el desafío de seguir siendo un colectivo de investigación, lo que requiere aprendizaje continuo y autocrítica por parte de todos los miembros. Aunque con responsabilidades diferentes, la coordinación busca evitar el uso del poder de

gestión en la investigación, ya que todas las etapas del trabajo se realizan de manera colectiva.

2do ciclo: movilización para compartir conocimientos

Al iniciar la investigación acción, primero buscamos revisar sus fundamentos de manera colectiva, considerando referentes, historia y propósitos. En círculos de conversación relacionamos los temas de investigación con los sentidos y experiencias de los integrantes, buscando convergencia para la elaboración de trabajos conjuntos. Se utilizaron relatos autobiográficos sistematizando las palabras clave de los discursos a partir de las preguntas: ¿Quién soy yo? ¿Por qué estoy aquí? ¿Qué experiencias tengo para compartir? Luego se crean mapas conceptuales colectivos, identificando los problemas comunes a los miembros.

3er ciclo: construcción colectiva del objetivo de investigación

El objetivo de la investigación se construye según las experiencias e intereses formulados en la fase anterior. A partir del objetivo, construimos colectivamente la estrategia de investigación y sus instrumentos. De esta manera, antes de entrar en campo, se seleccionan conceptos y autores que puedan sustentar el trabajo. El objetivo es desarrollar formulaciones referenciadas críticamente (segundo nivel de comprensión del problema). Este trabajo se puede realizar a través de diferentes dinámicas (lectura, escritura y debates), todas encaminadas a revisar críticamente el objetivo de la investigación.

4to ciclo: trabajo de campo y análisis de datos

El campo es impredecible y, al mismo tiempo, es la fase de investigación en la que fácilmente se busca el control del proceso. La aventura del conocimiento promueve mucha angustia e inquietud en los grupos de investigación. ¿Cómo podemos aventurarnos e investigar? ¿Cómo proceder

ante los brotes en el campo? Ante estos interrogantes promovemos revisiones constantes, retomando las referencias bibliográficas que tenemos.

El análisis de datos también es una experiencia colectiva para nosotros. Los datos no son invenciones, sino deducciones de métodos; por lo que deberán ser interpretados colectivamente en varias reuniones de trabajo. Esta es una fase extensa, pero bastante estimulante si lo que buscamos es un conocimiento compartido, un conocimiento que viva entre nosotros, una reeducación del pensamiento: del singular al plural.

5to ciclo: perspectiva de producir rupturas hacia la transformación

A partir de estos principios, la investigación de campo, la organización de los datos, la tarea de sistematizar, construir síntesis, articularlas en nuevas formulaciones que sean apropiadas por la comunidad académica -lo que Franco (2016, p. 522) llama “producción de rupturas cognitivas”- son los momentos en los que el investigador/docente/estudiante cambia su concepción a través del trabajo de investigación colectivo. En esta fase se produce la escritura colectiva de textos. Otra alfabetización académica nos desafía, ya que trabajamos poco sobre la base de esta cultura colectiva.

Aportes al debate: otras formas de existir y resistir en las escuelas y universidades

A través de la Investigación Acción Pedagógica hemos conquistado un campo de problematización de la cultura escolar y universitaria establecida, es decir, hemos experimentado un campo de otras posibilidades de existir en las escuelas/universidades. Para lograrlo, hemos aprendido que es necesario estudiar colectivamente los caminos que nos permitan crear espacios de aprendizaje horizontales y compartidos para que podamos lograrlos de manera efectiva. Invertir en una cultura política, basada en la

escucha y el compromiso, construida desde abajo, con las voces plurales que habitan el campo de las pasantías significa problematizar y resignificar los significados de la educación y el papel de las universidades y escuelas en la formulación de conocimientos para la formación docente.

Es una experiencia aún en desarrollo que pone en marcha el campo de la formación docente porque establece un campo de relaciones compuesto por la participación de todos en los procesos de toma de decisiones de su propio trabajo, ya sea en la universidad o en la escuela.

Lo que presentamos se expresa en pequeños proyectos en la vida cotidiana de estudiantes y docentes en los que se desarrollan otras lógicas de existencia en escuelas y universidades. Se trata de lógicas a veces invisibles, subterráneas, que buscan materializarse en otros lenguajes y formas pedagógicas, pero que nos permiten invertir en el campo en el que actúan, dando nuevos significados a la educación y al papel de las escuelas y universidades en la formación docente. En entornos de aprendizaje horizontales y de apoyo podemos decir que descolonizamos modelos y prácticas pedagógicas hegemónicas porque conquistamos formas de existir en la participación.

Cuando la universidad actúa escuchando, crea un campo de investigación junto con la sociedad capaz de descubrir estructuras opresivas. De esta manera, la dimensión pública del pensamiento/actuación se experimenta como participación en procesos pedagógicos. Así, no hay diferencia entre medios y fines; los fines están en los medios, existen en los procesos de lucha. Investigar, enseñar, aprender y ampliar son verbos que califican las experiencias emancipadoras que se dan en el movimiento de educación popular desde la perspectiva de las pedagogías latinoamericanas. Las relaciones políticas emancipadoras exigen dinamismo, no pueden congelarse, ya que allí residen formas de dominación. Aquí es también donde ubicamos nuestro ejercicio crítico: crear un ambiente de trabajo y epistemologías que nos permitan revisar continuamente nuestras acciones en la escuela y la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fals Borda, Orlando (2015). *Una sociología sensible para América Latina / antología y presentación*, Víctor Manuel Moncayo. Siglo XXI Editores; CLACSO.
- Franco, Maria Amélia (2016). Investigación Acción Pedagógica: prácticas de empoderamiento y participación. *Revista Temática de Educación*, 18(2), 511-513.
- Freire, Paulo (2006). *Educación y cambio*. Paz e Terra.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich. (1984). *A ideología alemã (Feurbach)*. Hucitec.
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: (de)puestas del in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista UMSA*, (3), 1-29. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>



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

Número 2 · Agosto 2025