

EXPERIENCIAS SOCIOCOMUNITARIAS EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: DIÁLOGOS INCONCLUSOS

EXPERIENCIAS SOCIOCOMUNITARIAS EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: DIÁLOGOS INCONCLUSOS

Alicia Rodríguez, Ana Carina Rodríguez, Betty Weisz, Daniela Osorio-Cabrera,
Gabriel Picos, Gabriel Soto, Leticia Folgar (Equipo Editorial)



ISBN 978-9974-0-2007-8



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

EXPERIENCIAS SOCIOCOMUNITARIAS EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:
DIÁLOGOS INCONCLUSOS

EXPERIENCIAS SOCIOCOMUNITARIAS EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: DIÁLOGOS INCONCLUSOS

Alicia Rodríguez, Ana Carina Rodríguez, Betty Weisz,
Daniela Osorio-Cabrera, Gabriel Picos, Gabriel Soto,
Leticia Folgar (Equipo Editorial)



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Montevideo, 2023

© Facultad de Psicología - Universidad de la República

Iª edición, 2023

Ilustración de la portada: William "Pete" Gonçalvez

Impresión y encuadernación

Mastergraf S.R.L.

Bvar. Artigas 4678 - Tel.: 2303 4760*

Montevideo - Uruguay

Depósito Legal XXX.XXX

Comisión del Papel

Edición amparada al Decreto 218/96

ISBN: 978-9974-0-2007-8

Impreso en Uruguay

Equipo Editorial: Alicia Rodríguez, Ana Carina Rodríguez, Betty Weisz, Daniela Osorio-Cabrera, Gabriel Picos, Gabriel Soto, Leticia Folgar, Teresa Dornell (colaboradora)

Revisores/as: Agustín Cano, Anabel Riero, Andres Granese, Bruno Mora, Carlos Santos, Cecilia Baroni, Cecilia Marotta, Gabriela Etchebehere, Gerardo Sarachu, Lorena Cabrera, Marcelo Pérez, María Noel González, Miguel Fascioli, Nicolás Rodríguez, Noelia Correa, Sandra Fraga, Sandra Leopold, Varenka Parentelli.

Presentación

En el marco de las actividades preparatorias para la décima Conferencia Internacional de Psicología Comunitaria (CIPC), y del Encuentro de Experiencias Sociocomunitarias en Extensión Universitaria que se desarrollarán en nuestro país en el 2024, el grupo organizador de estas actividades propuso a la Secretaría Académica para la Gestión Integral y el Relacionamento Nacional e Internacional (SAGIRNI) la realización de la siguiente publicación así como de un coloquio que fuera parte del proceso de armado de la misma. El principal **objetivo** de este proceso es el de profundizar en la dimensión sociocomunitaria en la Extensión Universitaria; objetivo que **se fundamenta** en la necesidad de interrogar el carácter que dicha dimensión adquiere, dado su uso extendido y ambiguo en los últimos años.

Para la SAGIRNI, es de interés avanzar en la discusión conceptual de algunas categorías presentes en la tarea extensionista y en el desarrollo de la integralidad, aportando a la formación de docentes y estudiantes. Para el grupo organizador de la décima CIPC y del Encuentro, la publicación se constituye en una oportunidad de profundización, debate e intercambio en un colectivo que se ha venido conformando durante 2021, aportando a consolidar las bases para la realización del evento en 2024.

Se da, además, desde un ensayo metodológico de otras formas de publicar posibles. Una convocatoria abierta seguida de las revisiones habituales, pero intermediada por un espacio de encuentro, devolución y debate fraterno que denominamos Coloquio de «Experiencias sociocomunitarias en extensión universitaria».¹ Visibilización de lecturas y voces que además de revisar, aportan elementos para contribuir a los artículos; un dispositivo de trabajo que potencia una publicación como una obra colectiva, y no la mera sumatoria de autorxs. Obra colectiva, sin embargo, que no invisibiliza visiones dispares, no anuda perspectivas acordadas, se mantiene como un espacio de y para la discusión de lo que aquí se plantea. ¿No es acaso un proceso más cercano a las propuestas planteadas desde la Extensión Universitaria? En tiempos de revisiones anónimas, criterios mercantiles, pensamiento único, y universidades donde reinan lógicas de sentidos

1 Coloquio «Experiencias sociocomunitarias en extensión universitaria», desarrollado el 28 de octubre de 17:00hs a 20:30h en el Salón 12 de la Facultad de Psicología. Realizado además en el marco del Ciclo «Intercambio sobre experiencias de Extensión» en conjunto con la Comisión Cogobernada de Extensión de Facultad de Psicología (<https://www.psico.edu.uy/eventos/ciclo-intercambio-sobre-experiencias-de-extension-0>).

hegemónicas producidas desde un Capitalismo Cognitivo, no nos parece una apuesta menor.

La convocatoria a la escritura se dio sobre el ordenamiento de cinco ejes: Movimientos sociales, sujetos colectivos y acciones colectivas emergentes; Problemas ambientales-territoriales y procesos colectivos; Metodologías de acción, intervención e investigación participativas para el fortalecimiento de los procesos colectivos; Desafíos para la formación en el trabajo sociocomunitario en los escenarios actuales y Procesos Participativos, Estado y Políticas Públicas.

Los artículos presentados sin embargo se focalizan en su mayoría en el eje Metodologías de acción, intervención e investigación participativas para el fortalecimiento de los procesos colectivos, habiendo quedado desierto el eje de Procesos Participativos, Estado y Políticas Públicas. A partir de ello, desde el equipo editor optamos por mantener ese desequilibrio y tomarlo como parte de un analizador de las preocupaciones emergentes de los equipos de Extensión Universitaria que se sintieron convocados a participar.

El ordenamiento con el que finalmente ubicamos los trabajos en esta publicación tiene que ver con el agrupamiento que se dio para la discusión en el coloquio organizado a finales de octubre.

¿De qué tratan entonces los artículos que se pueden encontrar en este libro?

Se abre el fuego con **Entretejando palabras. Configurando espacios colectivos de participación**, sus autorxs exponen actividades de extensión y enseñanza en curso, realizadas desde 2018 y la Facultad de Psicología, en la biblioteca Morosoli (Cordón norte, Plaza Liber Seregni). Esta biblioteca funciona desde 1992 gestionada por un grupo de vecinxs. El objetivo inicial fue fortalecer las redes territoriales de la biblioteca y reconstruir la memoria colectiva del espacio, y actualmente comienza a gestarse un nuevo colectivo que abre a la posibilidad de continuidad, al tiempo que desde el Municipio se construye un nuevo local. Se plantea la inquietud de propiciar un espacio de integración para personas en situación de calle que habitan la plaza durante el día, y particularmente la realización de talleres literarios, buscando trascender las lógicas homogeneizantes que operan y fortalecer procesos creativos, de reconocimiento de derechos y de sostén afectivo.

La propuesta consiste en realizar talleres literarios en la Biblioteca Morosoli, que convoquen a personas en situación de calle, en articulación con la Comisión de Cultura del Concejo Vecinal del Municipio B y con un grupo de apoyo conformado en torno a dicha biblioteca.

Luego seguimos con **El abordaje del rendimiento deportivo desde la práctica comunitaria**, desde donde se expone la experiencia de un Espacio de Formación Integral (EFI) en el instituto Superior de Educación Física (ISEF), que trabaja

en el área de deportes de alta competencia y alto rendimiento. Configuran un problema de intervención consistente en los escasos acercamientos a las herramientas de investigación de la evaluación y análisis del rendimiento en el fútbol femenino (de Bienestar Universitario) y handball masculino (Club Pontevedrés), que tienen los entrenadores. Se propone acercar a esos equipos conocimientos y herramientas de la investigación universitaria aplicada al rendimiento deportivo y al entrenamiento. A partir de la implementación del proceso de recolección de datos, cuyos resultados fueron motivo de intercambio con entrenadores y jugadores, valoran que este tipo de actividades generan experiencias significativas de formación integral de los estudiantes al tiempo que surgen de la demanda de los actores. Este proceso implica para lxs autorxs la oportunidad de generar conocimientos contextualizados.

Reflexiones sobre procesos de involucramiento en escenarios sociales de violencia es el tercer artículo, desde donde se reflexiona sobre la experiencia de investigación de campo en el marco de la Maestría en Psicología Social (Facultad de Psicología, Udelar) durante 2020-2022, titulado: La producción de seguridad comunitaria en el uso de espacios públicos barriales: el caso de la Plaza de Flor de Maroñas, Montevideo. Dicha investigación se enmarca a su vez en el Espacio de Formación Integral (EFI): Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva en Flor de Maroñas (Facultad de Psicología e Instituto Superior de Educación Física, Udelar). Todo esto permite articular enseñanza, investigación y extensión, aportando específicamente respecto a las tensiones teórico-metodológicas que se producen, así como también a la reflexión conceptual vinculada a la dimensión socio-comunitaria de la Extensión Universitaria. Se abordan elementos emergentes que refieren a los desafíos que presentan algunos escenarios en los cuales la violencia es parte de las vivencias cotidianas de los equipos técnicos que realizan intervenciones sociocomunitarias. Se concluye sobre la importancia del plano ético como un elemento de diálogo que permita construir las condiciones para procesos de involucramiento.

Sostiene también esta publicación que está en sus manos, el Grupo Integral Tramas Comunitarias para la Sostenibilidad de la Vida (equipo docente perteneciente al Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología, Udelar), quienes nos invitan a transitar por las **Tramas comunitarias para la sostenibilidad de la vida: articulaciones epistemológico-político-afectivas para pensar lo sociocomunitario**. El mismo es parte del trabajo conjunto con distintos colectivos (de Economía Social y Solidaria, feministas, desmanicomializantes, barriales), en una reconfiguración de la Psicología Social Comunitaria desde epistemologías feministas y la perspectiva de lo común anticapitalista. Estas experiencias heterogéneas tienen en común la preocupación por el cuidado de la vida colectiva y se constituyen en formas de resistencia organizadas, autogestionadas, que ponen en el centro la vida frente al capital y se sostienen en tramas interdependientes afectivas.

tivo-relacionales que construyen lo común desde las diferencias. Las reflexiones que abordan estos procesos colectivos se colocan en diálogo con posiciones éticas y epistemológicas.

En una nueva articulación entre la Educación Física y lo comunitario, podemos viajar a Paysandú con **Prácticas deportivas en el ámbito comunitario. La experiencia del EFI Escuela Deportiva la Chapita**. En este artículo se presenta la experiencia en el mencionado Espacio de Formación Integral, en el cual se coloca a disposición de la comunidad que habita la zona suroeste de la ciudad de Paysandú, una serie de prácticas deportivas y, a partir de ello, un espacio de intercambio acerca de las diferentes temáticas que las atraviesan y donde se atiende a los intereses de estas personas. Se intenta colocar el deporte como problema, bajo la mirada de diversas disciplinas que lo colocan como objeto de estudio. Si bien la propuesta tiene un corto recorrido, se reconocen las potencias e implicancias generadas a través de la construcción de un espacio impulsado y significado por la comunidad, en diálogo con el trabajo de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Educación Física del ISEF.

A continuación, podemos dar un vistazo también al trabajo **Experiencias colectivas en pandemia: la producción de lo común en Flor de Maroñas a través del trabajo con imágenes fotográficas**. El artículo realiza una reflexión teórico-conceptual y metodológica a partir de una experiencia en el marco del Espacio de Formación Integral Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva (EFI In-Ter-Acción Colectiva), conformado por docentes, estudiantes de grado y posgrado, y egresadas/os de la Facultad de Psicología y del Instituto Superior de Educación Física. El EFI desarrolla enseñanza, extensión e investigación en el barrio Flor de Maroñas (Montevideo) desde el 2010, en distintos espacios y en diálogo con diversos actores.

A partir de esta experiencia, sus autorxs dialogan con las claves de la producción de lo común para pensar los procesos de sostenibilidad de la vida en el barrio. Se basan en las narrativas desplegadas en relación a las fotografías recopiladas sobre las experiencias colectivas. Destacan de la estrategia metodológica, la potencia de lenguaje fotográfico como estrategia metodológica de resignificación. Proponen su consideración en abordajes socio comunitarios, rescatando la actualidad del uso de las tecnologías y sus posibilidades de decir más allá de la palabra.

En **Lo atamos con alambre. Prácticas políticas y alimentación en El Galpón de Corrales**, lxs autorxs abordan desde un análisis crítico la experiencia de trabajo de extensión universitaria en el Galpón de Corrales, en el marco de una práctica de la Licenciatura en Psicología. En esta experiencia se destaca el entramado colectivo que se despliega en el centro barrial por quienes sostienen la experiencia, así como el despliegue de estrategias de Extensión. Entramado de actores y

relaciones compuesto por la asistencia alimentaria y que incluye al Estado, empresas, activistas, militantes sindicales y otras organizaciones sociales. Se propone la apertura de la noción de “la política” a “lo político”, problematizando fundamentalmente en el colectivo sus asociaciones a lo referido a las visiones más institucionalizadas, para poder pensar en relación a la potencia del encuentro, la capacidad de afectar y ser afectado. La imagen de atarlo con alambre es utilizada en varios sentidos, principalmente aquel que hace énfasis en la reparación de una rotura o de una escisión y que caracteriza a las intervenciones sociales que tienen por objetivo la subsistencia de la población.

Seguimos con el texto **Tratamientos comunitarios en drogas - La integridad como herramienta de reflexión crítica frente a las políticas y estrategias de intervención a nivel comunitario**, desde donde se plantea como objetivo la reflexión acerca del quehacer docente en el campo de las drogas a lo largo de más de una década, a partir de múltiples actividades de enseñanza, investigación y extensión universitaria. Específicamente se presenta la práctica integral Estrategias de abordaje en Drogas.

El enfoque de este texto se basa en el análisis a nivel comunitario y microsocial de la gestión de los riesgos de los usos de drogas, como campo de tensiones formado por el Estado, por organizaciones de la sociedad civil y por equipos universitarios, entre otros. De este modo procuran colaborar en la elucidación implícita entre las tecnologías de gobierno y las estrategias de gubernamentalidad en este campo en los abordajes comunitarios orientados a la prevención desde el paradigma de reducción de riesgos y daños. Pensar la intervención comunitaria a partir de los dispositivos de gubernamentalidad y su despliegue de herramientas (técnicas, instrumentos, metodologías, geopolíticas, etc.) y los procesos de construcción de espacios supranacionales en materia de drogas, priorizando los sectores sociales más postergados.

En **Práctica Profesional Comunitaria; elementos conceptuales para la formación y la extensión**, sus autorxs presentan la Práctica Profesional Comunitaria, una unidad curricular anual transversal y obligatoria del Plan de Estudios que se ubica en el cuarto año del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física, práctica que se viene llevando a cabo desde 2007 a la fecha y lleva un recorrido ininterrumpido desde hace ya 15 años.

El artículo realiza una exhaustiva una revisión teórica que incluye una amplia bibliografía teórica filosófica y que pone en diálogo lo sociocomunitario con pensadores como Althusser, Arendt, Agamben, desde de la formación de conceptos tales como comunidad, público, participación y territorio para pensar la práctica de intervención. En este sentido se deja desplegada una serie de preguntas que apuntan a problematizar la intervención comunitaria, la noción de sociocomuni-

tario y la relación entre enseñanza y extensión en una unidad perteneciente a una currícula de grado.

Para finalizar, lxs lectorxs se encontrarán también con el trabajo **Atención psicológica a la primera infancia de barrios periféricos de Montevideo: reflexiones sobre la práctica preprofesional «Intervención APEX»** desde el enfoque de la **Psicología Crítico Alternativa y los principios para una Psicología Autóctona**. Este presenta experiencias en la formación preprofesional de estudiantes de Psicología, en consultas clínicas con niños con problemas de desarrollo y sus familias habitantes de barrios periféricos de Montevideo. La práctica Intervención APEX, que se ofrece a estudiantes avanzados de la Licenciatura de Psicología (Udelar), desde el Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva (PDPPE) en el marco del Programa APEX-Cerro, se enmarca dentro de la línea de trabajo problemas de desarrollo psicológico: detección de señales iniciales e intervención, el cual busca desarrollar habilidades para el desempeño de la profesión de psicólogxs, particularmente en la clínica infantil en el primer nivel de atención, en articulación con las familias y con otras instituciones intervinientes en el territorio. Procura, además, problematizar desde la Psicología Crítico Alternativa y los principios de la Psicología Autóctona de la Multiplicación Dialógica, en el vínculo con el otro.

A modo de cierre, desde el equipo editor hemos querido ubicar un epílogo donde dejar planteadas algunas reflexiones sobre este proceso y la potencia de lo que se está construyendo colectivamente desde los diferentes espacios y colectividades. Lxs invitamos a seguir acompañándonos, incluso –y sobre todo– más allá de la lectura.

Equipo Editorial
Diciembre, 2022

Índice

Presentación	7
Entretejando palabras. Configurando espacios colectivos de participación	
<i>Blanco Latierro, Verónica; Recto Álvarez, Gabby; Martínez Messina, Lorena; Giudicelli, Marcelo; Gómez Correa, Viviana.</i>	15
Experiencias sociocomunitarias en extensión universitaria. El abordaje del rendimiento deportivo desde la práctica comunitaria	
<i>Andrés González-Ramírez; Alejandro Trejo-Silva; Matías de Pablo; Carlos Magallanes</i>	29
Reflexiones sobre procesos de involucramiento en escenarios sociales de violencia	
<i>Gabriel Soto Cortés</i>	43
Tramas comunitarias para la sostenibilidad de la vida: articulaciones epistemológico-político-afectivas para pensar lo sociocomunitario	
<i>Natania Tommasino, Daniela Osorio-Cabrera, Alicia Rodríguez, Dulcinea Cardozo y Ma. Eugenia Viñar</i>	55
Prácticas deportivas en el ámbito comunitario. La experiencia del EFI Escuela Deportiva la Chapita	
<i>María Emilia Bulanti, Martín Kerome</i>	69
Experiencias colectivas en pandemia: la producción de lo común en Flor de Maroñas a través del trabajo con imágenes fotográficas	
<i>Camilo Rivas, Alicia Rodríguez, Magdalena Patiño Roquero y Lina Fernández Pereira</i>	81

Lo atamos con alambre. Prácticas políticas y alimentación en El Galpón de Corrales	
<i>Pablo Piquinela, Ainhoa Calvo, Micaela Yarzábal</i>	95
Tratamientos comunitarios en drogas. Integralidad: una experiencia en el campo de las drogas	
<i>Evangelina Curbelo Arroqui, Juan Fernández Romar</i>	109
Práctica Profesional Comunitaria; elementos conceptuales para la formación y la extensión	
<i>Jorge Rettich, Carla De Polsi, Camilo Ríos</i>	121
Atención psicológica a la primera infancia de barrios periféricos de Montevideo	
<i>Daniel Camparo Avila</i>	135
Epílogo. Lo sociocomunitario como noción en disputa	145

Entretejiendo palabras

Configurando espacios colectivos de participación

*Verónica Blanco Latierro¹, Gabby Recto Álvarez²,
Lorena Martínez Messina³, Marcelo Giudicelli⁴, Viviana Gómez Correa⁵*

Resumen

En este artículo nos proponemos presentar los procesos que han dado lugar a la formulación de un proyecto de Extensión Universitaria para el trabajo de base territorial junto a personas en situación de calle, con la literatura como eje articulador. El proyecto surge de la confluencia de experiencias de trabajo comunitario a partir del arte, del trabajo en talleres literarios y de un colectivo que gestiona una biblioteca popular. La propuesta que configuramos se propone superar lógicas homogeneizantes y deshistorizantes propias de un modelo social globalizado, y por ello pensamos la cultura en su potencia transformadora, resaltando el valor de lo popular en sus expresiones cotidianas y en las narrativas colectivas. En base a estas premisas es que surge un dispositivo de talleres literarios con personas en situación de calle, como acción colectiva de participación, tomando como territorio base el espacio de una emblemática biblioteca popular: la Biblioteca Morosoli.

Palabras clave: Talleres literarios, Bibliotecas populares, Personas en situación de calle.

Eje temático: Movimientos sociales, sujetos colectivos y acciones colectivas emergentes.

Cultura y participación ciudadana: Las bibliotecas populares

Las bibliotecas populares en Latinoamérica se asocian al proyecto civilizador del siglo XIX que se problematiza a partir de la ciudad letrada (Rama, 1998). Su

1 Facultad de Psicología, Asistente, Magister en Psicología Social

2 Facultad de Psicología, Asistente, Magister en Primer Nivel de Atención a la Salud

3 Facultad de Psicología, Ayudante, Licenciada en Psicología

4 Facultad de Psicología, egresado, Magister en Psicología Social

5 Facultad de Psicología, egresada, Diplomada en Psicología Forense

papel ha sido relevante en la historia cultural del civismo latinoamericano. La lectura y la escritura han implicado elementos sustanciales en la construcción de los Estados modernos, donde la civilización y la barbarie son dilemas constitutivos de la filosofía latinoamericana en la tensión con modelos europeístas en América Latina (Arteta Ripoll, 2016), conformando un espíritu de época anclado en las raíces más profundas de nuestro universo cultural. El poder civilizatorio se instala a mediados del siglo XIX en la región del Río de la Plata, siendo Uruguay y Argentina naciones pioneras en la fundación de bibliotecas populares. Asimismo, las bibliotecas populares se asocian a configuraciones políticas y sociales, pues los grandes movimientos sociales, como procesos de empoderamiento, han trabajado sobre la memoria colectiva y en la información sobre sí mismos, proponiéndose entre sus metas la creación de bibliotecas populares y centros culturales. Es así como los acumulados del saber político como memoria colectiva se constituyen en fuentes de poder simbólicos a ser compartidos, diseminados y potenciados desde el anclaje comunitario (Ghisso, 2001). Históricamente, las bibliotecas populares han tendido puentes de integración cultural, de difusión de diversas corrientes de pensamiento, sosteniendo un claro carácter político y emancipatorio, vinculado a la lectoescritura. En Montevideo, las bibliotecas populares se vinculan históricamente a las cooperativas de vivienda y a instituciones sociales barriales, caracterizándose por ser gestionadas de forma voluntaria desde la participación comunitaria y a partir de necesidades concretas (Szafrán, 2016). Algunas se han fortalecido principalmente con el proceso de descentralización en la ciudad de Montevideo (Balea, Martirena, Midaglia, Pérez, Pla, Tellechea, 1999). En este sentido, el papel de diversos colectivos asociados por intereses culturales, prácticas concretas y afinidades ideológicas pasó a ser relevante en la gestión municipal, instaurando un espacio de participación que priorizó la articulación de intereses (Subirats, 1989).

Asociadas a una política cultural a nivel local, las bibliotecas populares configuran un elemento político sustancial en tanto democratizador de las bases culturales y simbólicas de la sociedad. En este sentido, implican un espacio de apropiación crítica de la cultura, en tanto constructora de agentes políticos. «Desde el punto de vista crítico es imposible negar la naturaleza política de del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político.» (Freire, 2004 pág. 109). No es posible leer un texto sin contexto y en este sentido se piensa a las bibliotecas populares como verdaderos centros de cultura y no como depósito silencios de libros. Asimismo, las culturas populares dependen del conjunto de la sociedad (García Canclini, 2001) en tanto procesos de apropiación y reproducción desigual de formas tradicionales y hegemónicas, formas híbridas que integran posiciones ideológicas, tradiciones mitológicas y formas hegemónicas, incluyendo las formas científicas que en muchos casos han dejado de lado el sentido político de las producciones culturales.

En esta línea, las formas participativas que se consolidan en el proceso de descentralización municipal expresan formaciones culturales asociadas a la literatura, la educación y la ciencia en base a un modelo ilustrado con fuerte perspectiva política libertaria y solidaria. El proceso de descentralización en Montevideo se sostuvo desde colectivos organizados de base territorial con capacidad propositiva «...esto implicó la formulación de propuestas e iniciativas por parte de vecinos organizados y la cooperación en la ejecución de servicios desde la autogestión, la cogestión y el control de la gestión municipal» (Balea, y otros, 1999 p.12). A su vez, esta experiencia de involucramiento en los temas de la ciudad, la gestión municipal y la responsabilidad ciudadana ha generado una base importante para la participación política, fortaleciendo las capacidades de diálogo y negociación, el compromiso social y la acción colectiva (Rivoir, 2000; Fagúndez & Diverio 2018). En este marco, la sociedad civil se ha configurado, organizada en diferentes formas y nominada según el enfoque en tercer sector, economía solidaria, organizaciones no gubernamentales o sector público no estatal, entre otras.

La biblioteca popular Morosoli

En el marco del proceso de descentralización de Montevideo y con el surgimiento de los Concejos Vecinales, la biblioteca popular Morosoli surge en el año 1992 de la iniciativa de un grupo de maestras y profesoras jubiladas con la voluntad de participar en actividades sociales y culturales en beneficio del barrio. El colectivo de mujeres que llevó adelante el proyecto se conformó en base a vecinas –algunas de un mismo edificio– y amigas con intereses comunes, dos de ellas hermanas. Recuerdan a un grupo unido por la amistad. Sujeta a la disponibilidad de las vecinas, la biblioteca abría cuatro veces por semana. La organización de trabajo se configuraba en base al *liderazgo* de unas y al *sostén afectivo* de otras. Las líderes tenían la cualidad de la permanencia y la responsabilidad de tener las llaves del local. Esta responsabilidad implicaba cumplir con los horarios establecidos y brindar el servicio de atención al público, así como también mantener el local diariamente en condiciones. Las que se encargaban del sostén afectivo son quienes acudían regularmente a la biblioteca como acompañantes y ayudantes, si bien podían ausentarse por cortos periodos de tiempo por otras actividades, generalmente vinculadas a tareas de cuidado.

Pasados veinticinco años de su inicio, el grupo ha variado bastante en su conformación: algunas colaboradoras se han mudado, otras ya muy mayores en edad no pueden sostener la tarea, otras han fallecido, pero el sentimiento de lo grupal permanece en sus prácticas cotidianas, y hay quienes aún concurren a la biblioteca –aunque sea de forma esporádica–, brindando sostén afectivo o encontrándose en actividades recreativas. En los últimos años, tras una serie de dificultades asociadas a una mudanza, afecciones de salud y cierres temporarios por problemas del local, el grupo se fue disolviendo al punto que solamente una líder referente se

hace cargo del funcionamiento de la biblioteca, abriendo el espacio unas pocas horas a la semana. En esta nueva etapa se suma también una vecina y lectora, bibliotecóloga de profesión quien, al jubilarse de su trabajo formal, comenzó a participar de forma voluntaria en la biblioteca. Esta bibliotecóloga es la primera profesional en el campo de la bibliotecología que trabaja en la biblioteca, asistiendo una vez por semana y dedicándose especialmente al ingreso de los libros nuevos y al mantenimiento del catálogo en general en un sistema informático. La vecina y la bibliotecóloga fueron por años y hasta la actualidad las referentes y pilares de la biblioteca Morosoli. Durante esta última etapa, las referentes que sostienen la atención en la biblioteca no avizoran un futuro claro: el proyecto es mantener abierto el espacio, pero no visualizan posibilidades de transmisión. La participación de otras vecinas y referentes institucionales se ha visto mermada, quedando acotada a un grupo reducido de lectores. A la vez, dificultades locativas limitan la posibilidad de realizar actividades grupales y de ubicar nuevos libros. Asimismo, al no contar con otras redes de apoyo, el mantenimiento depende únicamente de las autoridades municipales, lo que ha implicado varias dificultades. Estas situaciones derivan en una tensión permanente pues sostienen una realidad precaria, en tanto encarnan problemáticas que claman por soluciones.

La extensión en el encuentro

En el año 2018, en el marco de un proyecto integral con la participación de estudiantes de la Facultad de Psicología, tomamos contacto con la Biblioteca Morosoli. En los primeros encuentros la vecina referente nos presentó el espacio, su modalidad de funcionamiento y nos contó con nostalgia sobre el devenir de la Biblioteca. Estos primeros encuentros forjaron la construcción de una demanda (Rodríguez, Giménez, Netto, Bagnato, & Marotta, 2001) en base a la potencia histórica del espacio y el carácter participativo que le da sentido, elementos sustanciales que también implican la Extensión Universitaria en sus sentidos más primarios (Bralich, 2007). El trabajo en base a la participación, fundamental para la psicología comunitaria, así como las transformaciones territoriales urbanas que generaron dinámicas singulares en la zona de Cordón Norte, donde se ubica la biblioteca, y las mediaciones culturales, junto al papel de la literatura que fortalece procesos críticos y reflexivos, principalmente en base al carácter *popular* de la biblioteca, fueron categorías visibles en primera instancia que conectaron firmemente con la EU. Es así como, en el año 2019, a partir de un espacio sostenido de diálogo, emergieron posibilidades de cooperación definiendo un espacio de trabajo colectivo. La propuesta inicial se dispuso nutrir los canales de comunicación intergeneracional y del entramado comunitario. Es en este marco que se acuerda para el año 2020 un espacio de trabajo colectivo, de cooperación mutua, donde se integraron estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Udelar en la modalidad de práctica preprofesional, con el objetivo inicial de fortalecer las redes territoriales de la biblioteca y reconstruir la memoria colectiva del espa-

cio. La memoria es fuente de recursos para proyectarse, a la vez que convoca al encuentro de fortalezas. Asimismo, se valoró la posibilidad de integrar diversas prácticas y saberes como potencia de transformación, conectando la bibliotecología, la comunicación, la psicología social comunitaria y el diseño, a un espacio de base barrial, por lo que se propone para el año 2020 un espacio de práctica con estudiantes de grado en la Facultad de Psicología –en modalidad de Espacio de Formación Integral– que llamamos Habitares Colectivos: Bibliotecas (Blanco, 2020).

Durante los años 2020 y 2021, en el marco de la declaración de pandemia dada por el virus Sars cov 2, se acrecentaron las dificultades en sostener las redes vinculares sin la presencialidad o con encuentros presenciales muy limitados. Asimismo, al ser sus principales referentes identificadas como población de riesgo –adultas mayores–, las estrategias de cuidado se maximizaron, inhibiendo el accionar y enlenteciendo los procesos de transformación. En este marco, el trabajo se centró en la memoria colectiva, generando y sistematizando narrativas que oficiaron de sostén y anclaje identitario.

La memoria narrada carga de sentido el pasado a la vez que proyecta futuros posibles, pues las narraciones construyen marcos interpretativos que producen sentidos colectivos, entramando experiencias (Mendoza García, 2004). A partir del involucramiento como estudiantes de la Universidad de la República, algunas egresadas de la Licenciatura en Psicología y de la Licenciatura en Bibliotecología, que también son vecinas del barrio Cordón, comienzan a participar en la Biblioteca Morosoli colaborando con las referentes y con el apoyo sostenido de una pareja de concejales vecinales.

De este modo, a comienzos del año 2022, un nuevo colectivo comienza a gestarse y paulatinamente se vislumbran posibles formas de continuidad. Por su parte, desde el Municipio surge la propuesta de un nuevo local a construirse en el mismo parque Plaza Liber Seregni, lo que implicaría más espacio y en buenas condiciones para un futuro próximo. Se estima que la construcción del nuevo local finalice a mediados de año. Se conjugan así procesos de transformación importantes, que habilitan un futuro renovado donde la planificación y el desarrollo de nuevas actividades son posibles. La nueva comisión en formación de la biblioteca se integra ahora por algunas jóvenes egresadas de la Udelar, un joven vecino que también es estudiante de bibliotecología y otros referentes territoriales. A su vez, algunos concejales vecinales de la zona –que participan en el espacio de la biblioteca desde la comisión de cultura del Concejo Vecinal– han expresado el interés de propiciar un espacio de integración para las personas en situación de calle, impulsando la formulación de una propuesta de talleres de integración para personas que habitan la plaza durante gran parte del día. Asimismo, el deseo de trabajo en talleres literarios lleva el campo literario al plano de la participación, donde la tarea literaria se configura en un eje articulador de la inclusión social.

El trabajo con personas en situación de calle

Si bien los primeros programas de atención a personas en situación de calle surgieron de la mano del gobierno municipal (Plan Frío Polar, año 2000), el actual Programa de Atención a Personas en Situación de Calle (PASC-MIDES) se complejiza al integrar distintas modalidades de Centros con objetivos a largo plazo de reinserción sociocultural y económico laboral, lo que consolida, a su vez, una red de refugios (Chávez, Restrepo, Galizia, Arnaud, Gómez y Riet, 2013). Sin embargo, a principios de agosto de 2021, el MIDES informa que son 3.907 personas en situación de calle, reconociendo un aumento del 16% en comparación con el 2020. (MIDES, 2021).

Investigaciones realizadas en nuestro país referidas al estudio de diversas dimensiones actuantes en los Centro Nocturnos concluyen que el PASC asegura aspectos vinculados a cubrir las necesidades básicas de las personas que acuden, y que, si bien resulta complejo sistematizar las acciones que se realizan, no hay una práctica estandarizada de registros y que no es visible la promoción de derechos, entre ellos, el acceso a la cultura. (Serna, 2012; Ciapessoni, 2013; Chávez & Piquinela, 2014). En concordancia con esto, una investigación sobre los procesos subjetivos que se producen en espacios de talleres literarios con personas en situación de calle da cuenta que este tipo de espacio permite trascender lógicas homogeneizantes y estandarizadas, mientras fortalecen procesos creativos, de reconocimiento de derechos y de sostén afectivo entre los participantes (Giudicelli, 2020).

Asimismo, en Facultad de Psicología, desde el año 2015 se realizan prácticas de grado en promoción de salud, abordando los consumos problemáticos con población altamente vulnerada, integrando la narrativa literaria como tarea de creación colectiva articulada con el arte de marionetas (Recto, 2015). En este marco, personas en situación de calle han generado obras de títeres que recogen una serie de hechos y realidades representadas. En el año 2017, en un trabajo de coordinación con población integrada a un Centro Nocturno, se trabajó en *Biblioterapia*, integrando esta experiencia a un Trabajo Final de Grado (Delgado, 2017), donde se generó una publicación de las producciones literarias del grupo de personas participantes en ese espacio. Estas experiencias se suman a los trabajos que se desarrollaron junto al Colectivo La Grieta que, en 2010, en el marco de un proyecto de extensión universitaria, articuló salud mental y derechos humanos. A partir de esa experiencia surgen dos espacios vinculados al campo literario en coordinación con el Centro de Rehabilitación de Hospital Vilardebó, el Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología y organizaciones vinculadas a la Salud Mental y Derechos Humanos: una fue El Roble, (2010-2015): dispositivo artístico-cultural en modalidad de taller literario que funcionó hasta 2014 en Unión Ibirapitá, Bella Italia, que luego se trasladó al Centro Latinoamericano –exlocal del Sindicato de FUNSA hasta 2015–, generando una

publicación literaria; y otra fue *Sueños de Libertad* (2010-2020): dispositivo artístico-cultural de Extensión Universitaria. Estos espacios operaron en modalidad de taller de lectura y producción literaria, anclado en una perspectiva de Salud Mental y Derechos Humanos en el Hospital Vilardebó, en coordinación con el Centro Diurno y el Hogar La Milagrosa desde donde se elaboró la publicación *Hojas*. Los antecedentes mencionados dan cuenta de la relevancia de los espacios que integran el arte, la literatura y otros procesos creativos, en el trabajo con colectivos históricamente vulnerados en sus derechos, generando efectos transformadores en los procesos subjetivos.

Configurando el campo de problemas

La situación de calle se ha instalado como un problema social hace ya varias décadas, en tanto se ha estigmatizado su condición y no se han transformado sus condiciones de producción. Las implicancias simbólicas refieren a modos de existencia indignos y precarios (Butler, 2002). Asimismo, la condición de habitar las calles reviste cierta amenaza para los poderes constituidos por considerarlas peligrosas (Delgado, 1999). Las personas en situación de calle implican la producción y reproducción de condiciones de vida llamadas «marginales» por diversas instituciones sociales, y se las asocia a la deambulación, la locura, la pobreza, el estigma y la marginalidad (Blanco, Giudicelli & Irazoqui, 2019).

Las formas actuales de gubernamentalidad, asumiendo cada vez más un modelo social que enfatiza el rendimiento, colocan al sujeto en una continua y exigente empresa personal que, en un medio capitalista neoliberal excluyente, produce estados depresivos asociados al fracaso (Han, 2012). A su vez, las estrategias de intervención más tradicionales relacionadas a los procesos de exclusión social hacen énfasis en la integración a partir de mecanismos formales vinculados al trabajo y a mecanismos de protección social donde priman lógicas principalmente higienistas, que se traducen en abrigo, comida y asistencia básica en salud. La dimensión cultural, la expresión sensible y la creación artística no figuran en las prioridades de las agendas gubernamentales, invisibilizando necesidades humanas fundamentales (Max Neef, Elizalde & Hopenhayn, 2006).

Esta situación compromete de igual modo a referentes comunitarios e institucionales, incluyendo a la academia, en la generación de estrategias de abordaje integrales, que redimensionen las formas tradicionales en relación a las llamadas *personas en situación de calle*, en función de otras lógicas situadas, sensibles y creativas, que incorporen las prácticas culturales en un lugar relevante desde una perspectiva de derechos humanos (Jean, 2016). A su vez, desde las múltiples expresiones culturales, el derecho a la ciudad también emerge como una problemática social reconocida y trabajada desde diversos colectivos sociales, institucionales y académicos (Lefebvre, 1978; Soja, 2014; Viera, Palacios, Nesta y Collins, 2019). La necesidad de generar espacios para que las personas vulneradas en

sus derechos investiguen, experimenten, diseñen y desarrollen herramientas de aprendizaje creativo, se sostiene desde los fundamentos de una educación popular liberadora (Fernández y Jara, 2013), destacando el carácter emancipatorio y autónomo de la cultura en la producción de saberes (Martín-Barbero, 1987, Rebellato y Giménez, 1997), lo que integra a su vez el campo estético (Dussel, 2018). Por su parte, esta dimensión política es sustancial pensarla en los espacios de la vida cotidiana, principalmente en los espacios públicos donde se producen múltiples encuentros, fundamentales en la transformación micropolítica de la sociedad civil (Rebellato y Giménez, 1997).

Considerando estos aspectos surge la propuesta de espacios de participación comunitaria, sobre la base de un dispositivo de taller literario que integre abordajes de promoción de salud. Estos espacios propician el encuentro entre diversos actores sociales en el ejercicio de derechos en una praxis transformadora, mientras se potencia la experiencia artística en espacios colectivos urbanos del Municipio B.

Una propuesta alternativa

El Municipio B de Montevideo se define en una zona central de la ciudad en tanto integra barrios consolidados que surgen a principios del siglo xx en el segundo ensanche histórico de la ciudad, como son Cordón, Palermo, Parque Rodó, La Aguada Este, parte de La Comercial y de Tres Cruces. Es una zona de la ciudad que concentra un gran número de servicios y comercios, generando una referencia central. En el barrio Cordón Norte se ubica un emblemático espacio público, la plaza parque urbano Líber Seregni, que fue inaugurada en 2009 transformando sustancialmente la zona. Una gran multiplicidad de personas habita ese espacio, varias de las cuales se encuentran en situación de calle, en condiciones de gran vulnerabilidad social. Algunas de ellas se reúnen en forma espontánea en el espacio público o son convocadas por diversas propuestas de organizaciones sociales, municipales e interinstitucionales. Allí, en un predio cedido y compartido por el Municipio, se encuentra la biblioteca popular Juan José Morosoli. Es un espacio abierto al público en general, al que se puede acceder utilizando la sala de lectura, sin tener que asociarse. A menudo, acuden personas en situación de calle en búsqueda de un ambiente amigable donde cobijarse y leer. Las bibliotecas no solo ofician de espacio de contención para las personas que habitan en las calles, sino que también resultan espacios promotores de salud (Deberti Martins, 2021) y de construcción de ciudadanía (Ceballos Ospina, 2018).

Tomando como base el espacio de la Biblioteca Morosoli, se propuso realizar una serie de talleres literarios que convoquen a personas en situación de calle. Teniendo como referencia algunos centros nocturnos de la zona y al colectivo Ni Todo Está Perdido (НИТЕР), constituido en su mayoría por personas que se encuentran en situación de calle o lo han estado, se planificó un espacio de par-

ticipación en modalidad de taller en torno a la lectura y la escritura. Asimismo, se involucraron en este proyecto la comisión de cultura del Concejo Vecinal del Municipio B, desde donde surgió parte de la demanda que da inicio a este proyecto y desde donde se planteó la promoción de las actividades culturales, trabajando para la integración social, y articulando, cuando sea necesario, con los diversos actores para el logro de objetivos, y el incipiente grupo de apoyo a la Biblioteca Popular Juan José Morosoli, compuesto por estudiantes y egresadas de Bibliotecología, egresadas de Psicología, vecinas y referentes comunitarias, con quienes trabajamos desde la extensión universitaria. Con actores sociales de estos espacios se elaboró un proyecto de talleres literarios que tiene como objetivos generales el promover el reconocimiento, el acceso a manifestaciones y el ejercicio del arte literario en el Municipio B de la ciudad de Montevideo, con grupos de alta vulnerabilidad, desde una perspectiva de derechos humanos, y el aportar desde la enseñanza, la extensión y la investigación a la consolidación del trabajo en derechos humanos, especialmente en relación con grupos de personas en situación de calle. Para ello se propuso específicamente, propiciar espacios participativos para personas en situación de calle en el Municipio B de la ciudad de Montevideo vinculados al campo literario; promover y fortalecer procesos de aprendizaje colectivos en espacios públicos comunitarios desde la experiencia literaria; generar espacios de encuentro para la producción literaria colectiva y singular con personas en situación de calle; abordar la importancia de las prácticas culturales como comunicación vinculante e interactiva para el reconocimiento de los derechos humanos y específicamente el de la salud integral; y propiciar espacios de reflexión y sistematización entre estudiantes y actores sociales a partir de las prácticas integrales vinculadas al proyecto.

Las técnicas expresivas con un enfoque participativo para la intervención social se enmarcan en principios, criterios y procedimientos que configuran un marco conceptual amplio, polisémico y diversificado, en el que se integran diversas disciplinas y prácticas variadas. Esta forma de trabajo permite colectivizar el conocimiento singular, enriqueciéndose y potenciando el conocimiento colectivo. Se concibe a los participantes como agentes activos en la construcción y reconstrucción del pensamiento, así como al fomento de la apropiación del tema a abordar, desarrollando un proceso colectivo de intercambios comprometidos. Esta concepción metodológica parte de la cotidianidad y de la experiencia de las personas, creando espacios de reflexión y análisis sobre las creencias, actitudes y prácticas que forman parte de su realidad y desarrollando capacidades para transformarla.

La literatura es el arte que a través de palabras ordena y narra acontecimientos, integrando una perspectiva para la enseñanza de la literatura como proceso creativo, en el análisis del texto y en las relaciones del lector con los otros. La actividad artística se construye de este modo como un mediador útil para trabajar

con personas vulneradas en sus derechos, ya que permite realizar un proceso de toma de conciencia y de transformación hacia la autonomía personal y la inclusión social (Moreno, 2010).

Considerar al taller como dispositivo de trabajo supone incentivar el diálogo, la participación, la cooperación, la reflexión, el análisis y, específicamente, la promoción de la escritura de relatos de las personas participantes. La cultura emerge como la gran mediadora para mejorar las condiciones de vida de las personas, resaltando el valor emancipatorio de lo popular en sus expresiones cotidianas y en las narrativas de sus historias de vida (Martín-Barbero, 1987). Los talleres nacen como un tiempo-espacio para accionar, sentir y pensar en libertad junto a otros y como lugar de indagación sobre la realidad, de cuestionamiento y transformación; el taller posibilita la búsqueda de nuevas estructuras-estructurantes (González, 1988, p.6).

Un espacio para la acción colectiva

Presentamos una experiencia de extensión universitaria en proceso, que emerge de la participación de diversos colectivos y de la confluencia de sus experiencias. Por una parte, un espacio colectivo históricamente vinculado a la cultura barrial: las bibliotecas populares, inscriptas en un devenir azotado por las transformaciones de las formas de habitar, que implican una fragmentación homogeneizante de la vida cotidiana, las dinámicas barriales y las formas de participación; por otra parte, el creciente número de personas que habitan la calle, situación de la que es responsable un sistema que acrecienta sus procesos de exclusión e invisibiliza los derechos humanos. También opera la emergencia de las prácticas culturales y artísticas como potencia de acción expresiva, crítica y liberadora, que habilita procesos terapéuticos y promueve prácticas saludables. Finalmente, la extensión universitaria en su rol integrador de saberes aporta una perspectiva crítica e integral desde la implicación de la multiplicidad de actores sociales en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la producción de conocimientos. Lo anterior compone un escenario complejo que exige otras formas de aprehensión del mundo, un movimiento que integre los nudos de las mutuas determinaciones del campo estético con otros campos, como el cultural-histórico, el técnico-productivo y el ético-político (Dussel, 2018); y que integre otras formas del saber del cuerpo (Rolnik, 2019). En este sentido y más allá de condicionamientos estructurales, la participación que involucra a diversos actores sociales encuentra en la acción colectiva su potencia, y, al integrar una política del deseo, la fuerza creativa de la imagen y la palabra se tornan en componentes sustanciales para propiciar nuevas acciones emergentes.

En este sentido, la dimensión socio comunitaria se configura como un espacio complejo, multideterminado y en devenir, donde se entranan diversas lógicas de sentido que hacen tanto a lo instituido como a movimientos instituyentes, y

donde se encuentran diversos modos organizativos, algunos muy estructurados, otros más contingentes, que se enlazan en base a la memoria y el deseo. Las nociones de lo social y de lo comunitario se encuentran atravesadas por estas dinámicas que se conectan a sentidos históricos, a la vez que impulsan nuevas configuraciones. En el proyecto que diseñamos, tensionamos las formas de entender la ciudadanía y la cultura, intentando trascender lógicas homogeneizantes y deshistorizantes donde se han dissociado sus sentidos. Es así que la acción colectiva que proponemos con los talleres literarios se piensa desde la integración de las diferencias, donde se problematizan las desigualdades y sea posible la multiplicación de las formas expresivas.

Referencias bibliográficas

- Arteta Ripoll, C. (2016). *Barbarie y civilización en el pensamiento jusfilosófico latinoamericano*. *Advocatus*, 13(26).
- Balea, E.; Martirena, A.; Midaglia, C.; Pérez, M. C.; Pla, G.; Tellechea, M. E. (1999). *Descentralización Municipal-Participación ciudadana en el espacio Montevideoano*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales-Intendencia Municipal de Montevideo.
- Blanco (2020). *Práctica Habitable Colectivos: Bibliotecas*. Sistema de Información de la Facultad de Psicología. Montevideo, Udelar. Disponible en: <<http://sifp.psico.edu.uy/habitable-colectivos-bibliotecas-2>>.
- Blanco Latierro, V.; Giudicelli, M. & Irazoqui, R. (2019). «Construcciones literarias a la intemperie». *Urbs. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 9 (2), 51-61. Disponible en: <http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/blanco_giudicelli_irazoqui/516>.
- Butler, Judith (2002). «Como corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler». (Entrevista concedida a Prins, B. & Meijer, I.) *Revista de Estudos Feministas*, 10 (1).
- Ceballos Ospina, J. A. (2018). *El rol de la biblioteca pública en la inclusión social del habitante de calle (homeless)*. *Investigación bibliotecológica*, 32(76), 63-78.
- Chavez, J.; Piquinela, P. (2014) «El gobierno de la calle: malos comportamientos y espacios públicos». *Espacio Abierto. Revista del CIEJ-AFJU* Vol. 21 pp 69-78.
- Chavez, J.; Restrepo, A; Galizia, V.; Arnaud, M.; Gomez, J y Riet, L (2013) *Sistematización y construcción de estrategias y herramientas para la inclusión social de personas en situación de calle*. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR.
- Ciapessoni, F. (2013). *Recorridos y desplazamientos de personas que habitan refugios nocturnos*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Deberti Martins, C. (2021). *Biblioterapia: el acto de leer y sus efectos*. *Informatio*, 26(2), 1-5.
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.

- Delgado, V. (2017). *Biblioterapia: una estrategia posible para favorecer los procesos de inclusión social*. Trabajo Final de Grado. Montevideo, Udelar.
- Dussel, E. (2018). «Siete hipótesis para una estética de la liberación». *Revista Praxis*, (77), 1-37.
- Fagúndez D'Anello, D. A. & Diverio Vidal, M. S. (2018). *Acciones colectivas en la transformación de espacialidades de centro y margen de la ciudad de Montevideo*.
- Fernández, B. & Jara, O. (Eds.), (2013). *Giulio Girardi y la refundación de la esperanza: desafíos de una educación popular liberadora frente a la globalización neoliberal: selección de textos*. CEEAAL, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Freire, [1984] (2004) Pág. 109 *La importancia de leer y el proceso de liberación*. sxxi Editores, Buenos Aires
- García Canclini, N. (2001) [1990]. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ghiso, A. (2001). «Bibliotecas populares comunitarias (tránsitos y negociaciones socio-culturales)». En I Coloquio Latinoamericano y del Caribe de Servicios de Información a la comunidad, 18 al 21 de setiembre de 2001. Medellín, pp. 1-9. Disponible en: <http://aplicaciones.conexionciudad.com/backend/imagenes/coloquio/docs/Ponencia_AlfredoGhiso.pdf>.
- Giudicelli, M. (2020) *Pistas para una Cartografía de las Situaciones de Calle en Montevideo, Uruguay 2015-2019. Calle, subjetivación, literatura y encuentros*. Tesis de Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad de la República.
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Buenos Aires: Herder.
- Jean, M. (2016). *La cultura como derecho humano y los derechos culturales. Una aproximación a la trama de sus complejidades*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes, Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA).
- Lefebvre, H. (1978). *El Derecho a la ciudad: historia, ciencia, sociedad*. Barcelona: Península.
- Martín-Barbero J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona.
- Max-Neef, M. A.; Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (2006). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (Vol. 66). Icaria Editorial.
- Mendoza García, J. (2004). «Las formas del recuerdo. La memoria narrativa». *Athenea Digital*, 6. Disponible en: <<https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34157>>.
- Moreno, A. (2010). «La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte». *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <<https://rieoei.org/historico/expe/3422Moreno.pdf>>.
- Rama, Á. (1998) [1984]. *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Rebellato, J. L. y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía: Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Roca Viva.

- Recto, G. (2015) *Mi aula es un retablo. Sistema de Información de la Facultad de Psicología*. Montevideo, Udelar. Disponible en: <<http://sifp.psico.edu.uy/print/60314149>>.
- Rivoir, A. L. (2000). *Nuevas formas de gestión local: redes y gobernanza. Participación ciudadana y descentralización en la ciudad de Montevideo*. Montevideo, CLACSO.
- Rodríguez, A.; Giménez, L.; Netto, C.; Bagnato, M. J. & Marotta, C. (2001). «De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria». *Revista de Psicología*, 10(2), pág-101.
- Rolnik, S. (2019) *Esféras de la insurrección*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Serna, M. (2012). *Exclusión y vulnerabilidad social: qué hay de nuevo en los debates contemporáneos. Vulnerabilidad y exclusión: aportes para políticas sociales*, 7-20.
- Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Szafrán, P. (2016). «Las bibliotecas populares en el escenario cultural de América Latina: las experiencias de Argentina y Uruguay». *Revista A Contra Corriente*. Vol. 13, N.º 3, Spring 2016, 161-181.
- Subirats, J. (1992) [1989]. *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid: INAP.
- Viera, E.; Palacios, C.; Nesta, F. y Collins, R. (2019). «Prácticas culturales de convivencia en la ciudad de Montevideo (Uruguay): un asunto en cuestión». En *Convivencia ciudadana en ciudades latinoamericanas*. Páramo, P. y Burbano, A (ed). 1a. ed. -- Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de la República Uruguay, págs. 149 – 190.

El abordaje del rendimiento deportivo desde la práctica comunitaria

*Andrés González-Ramírez¹, Alejandro Trejo-Silva²,
Matías de Pablo³, Carlos Magallanes⁴*

Resumen

En el año 2020 se inicia, en el marco del Grupo de Investigación en Deporte y Rendimiento, el Espacio de Formación Integral (EFI) Abordaje del rendimiento deportivo en deportes colectivos. Con el objetivo orientador de integrar las funciones de enseñanza, investigación y extensión, este espacio viene permitiendo la colaboración entre diferentes actores deportivos, estudiantes y docentes; fortaleciendo una propuesta que está contribuyendo en la producción de conocimientos y en la mejora de procesos de entrenamiento y análisis del rendimiento deportivo. El objetivo del presente trabajo es presentar los avances realizados durante el primer año de implementación de este EFI y compartir ideas sobre la inclusión de nuevas actividades que involucren un mayor relacionamiento y presencia en el territorio. Se concluye que, si bien se valora positivamente el desarrollo del EFI hasta el momento, en un futuro cercano parece importante generar nuevas líneas de trabajo y temáticas de discusión.

Palabras clave: Entrenamiento; Match Analysis; Fútbol; Handball. Extensión Universitaria

Eje temático: Metodologías de acción, intervención e investigación participativas para el fortalecimiento de los procesos colectivos.

La Educación Física como un campo heterogéneo y no claramente delimitado de saber y formación profesional tiene como una de sus características centrales y definitorias la intervención; es decir, la elaboración y ejecución de programas de actividades corporales a través de los cuales se pretende alcanzar valores y

-
- 1 Instituto Superior de Educación Física, Asistente, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y Deporte
 - 2 Instituto Superior de Educación Física, Asistente, Magister en Rendimiento, Tecnificación y Alto Nivel
 - 3 Instituto Superior de Educación Física, Asistente, Magister en Rendimiento
 - 4 Instituto Superior de Educación Física, Prof. Agr., Doctor en Educación Física

objetivos sociales (vinculados a la educación, salud, cultura corporal de movimiento, etc.) (Magallanes, 2017). En este sentido es que consideramos esencial la función de extensión universitaria que promueve el desarrollo de experiencias sociocomunitarias en las que es posible desplegar un diálogo interdisciplinario en torno a actividades y temáticas vinculadas al campo del deporte. Además, resulta una excelente oportunidad para generar encuentros y fortalecer el complejo entramado que presenta la actual coyuntura deportiva nacional y territorial. Nuestra propuesta se asienta sobre las definiciones establecidas por la Universidad de la República respecto a la Extensión a través de cinco ideas básicas: 1) proceso educativo transformador donde todos pueden aprender y enseñar; 2) contribuye a la producción de conocimiento nuevo vinculando saber académico y saber popular; 3) promueve formas asociativas y grupales para superar problemáticas sociales; 4) orienta líneas de investigación y planes de enseñanza; y 5) supone una metodología de enseñanza universitaria en contacto directo con la realidad social (Universidad de la República, Rectorado, 2010). Además, de acuerdo al desarrollo de la «extensión crítica» se procura un proceso formativo integral que genere universitarios comprometidos con las transformaciones de la sociedad en base a procesos de organización y autonomía de los grupos sociales populares (Cano y Tommasino, 2017). En este sentido, los clubes y equipos deportivos con los que se comparte esta experiencia son organizaciones con un importante compromiso social que incluyen a sus jugadoras y jugadores, equipos técnicos, familias, dirigentes, etc. Si bien estas organizaciones no pueden ser considerados sectores «postergados», estos clubes son «amateurs» y se encuentran lejos de las dinámicas económicas y de influencia política de los equipos profesionales tradicionales. En todos los casos, son muchas las dificultades que deben superar los/as deportistas para mantenerse en las competiciones, más aun considerando que los recursos y medios con los que cuentan están muy alejados de las condiciones mínimas requeridas para un deporte de alto rendimiento. Asimismo, su funcionamiento interno y autogestión permite la integración de jugadores y jugadoras con serias dificultades para afrontar los gastos de participación.

A la hora de establecer un problema de intervención es importante diferenciar dos conceptos que representan diferentes niveles de abstracción: el problema social y el problema de intervención (CSEAM, 2015). A los efectos de este EFI se tuvo en consideración en una primera instancia el abordaje del deporte presentado por Antón (2001), quien sugiere que se puede analizar desde cuatro perspectivas, aunque no necesariamente separadas una de otra, lo que permite que una misma «práctica» pueda moverse de un «ámbito» a otro: deporte como instrumento al servicio de la salud, deporte como diversión y entrenamiento, deporte como forma de educación y deporte de alta competición. Esta última perspectiva (deporte de competencia) es la que prevalece en el EFI pues es la que se vincula con el grupo de investigación. «Alto rendimiento», «rendimiento» y «alta competencia» se utilizan muchas veces como sinónimos cuando se habla desde la perspectiva don-

de el resultado (como consecuencia del rendimiento mostrado durante la práctica del deporte) es lo que prevalece sobre los otros conceptos en juego (salud, ocio o recreación). En este sentido en Uruguay, la alta competencia se hace tangible en aquellos torneos organizados por las federaciones nacionales que se encuentran vinculadas al Comité Olímpico Uruguayo y/o a las federaciones internacionales respectivas. Es así que, al momento de enmarcar el problema de intervención, el nivel más abstracto queda representado por el problema social. En este caso, este problema se identifica como la relación entre el entrenamiento deportivo y el contexto para llevarlo a cabo, así como la discusión sobre los medios para su realización. En un nivel más tangible se encuentra el problema de intervención, representado por los escasos acercamientos a las herramientas de investigación de la evaluación y análisis del rendimiento en el ámbito del fútbol femenino y del handball juvenil de rendimiento de Uruguay. Se entiende que el desarrollo de las disciplinas deportivas colectivas dentro de un contexto de alta competencia en general, y del fútbol femenino y del handball masculino en particular, presentan una realidad que se identifica como un problema de intervención. Los insumos para la puesta en práctica de los entrenamientos provienen generalmente de las actuaciones en las competiciones y de la formación previa de los entrenadores. Es poca la relación que se tiene con la academia para poder generar conocimientos basados en otras experiencias nacionales e internacionales que puedan trasladarse a otros contextos de la realidad nacional. Por otra parte, este tipo de programas de extensión universitaria con actores participantes de competencias de rendimiento se pueden encontrar en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil) o la Universidad de Pablo Olavide (España).

Desde el grupo de investigación en Deporte y Rendimiento (CSIC, 883101), desde el año 2020 se desarrolla el Espacio de Formación Integral (EFI) con participación de múltiples actores deportivos: entrenadores/as, jugadores/as, directivos/as, estudiantes, profesores/as y preparadores/as físicos/as en base a una serie de actividades que conjugan la generación de conocimientos y el trabajo en territorio. Este espacio se articula en torno a cinco objetivos: 1) acercar a los actores del fútbol femenino de Bienestar Universitario y del handball masculino del Club Pontevedrés los conocimientos y herramientas de la investigación universitaria aplicada al rendimiento deportivo y al entrenamiento; 2) introducir a los estudiantes del ISEF en la aplicación de diseños de investigación experimental y no experimental en instituciones participantes de actividades deportivas vinculadas al rendimiento deportivo; 3) trabajar sobre la recolección y análisis de información y datos acerca de los indicadores de rendimiento individuales y colectivos de la población objetivo; 4) colectivizar con la población que participa en las propuestas de fútbol femenino de Bienestar Universitario y del handball masculino del Club Pontevedrés el análisis de los indicadores de rendimiento que caracterizan a los grupos y su posible aplicación en sus propuestas de intervención práctica, y 5) guiar en la interpretación del contraste de los saberes que circulan dentro

de la academia sobre los estudios de rendimiento deportivo, con los saberes que circulan en el campo profesional del fútbol y el handball.

La estrategia de intervención se planteó sobre dos grandes ejes (Peri y Pérez, 2018): la investigación y la comunidad. El primero, desde una doble perspectiva que comprende al docente como productor de conocimiento, y tanto al estudiante como al entrenador/a como cocreadores del mismo, apoyando a la formación como individuos con una postura crítica hacia su práctica. La participación en el territorio se realizó incursionando en las prácticas de entrenamiento y competición junto a dos equipos deportivos (fútbol femenino y handball masculino). En este caso, el equipo del fútbol femenino de Bienestar Universitario (Udelar) milita en la divisional de ascenso senior del torneo de la Asociación Uruguaya de Fútbol (AUF), y el equipo de handball sub 16 masculino participó en los torneos en categorías formativas que organiza la Federación Uruguaya de Handball (FUH). Las primeras actividades fueron de intercambio e identificación de los problemas sobre los que se plantearía la intervención. Una vez constatadas las temáticas sobre las que actuar, con la implicación de los/as diferentes participantes, se realizaron los procesos de evaluación, planificación e intervención atendiendo a los momentos evolutivos, las características del deporte y el contexto en el que se realiza (Antón, 1990). A partir de esos primeros intercambios con los/las entrenadores/as se estableció un proceso de inmersión en la institución, relevando las características del club, sus experiencias competitivas, sus fortalezas y debilidades, así como sus objetivos deportivos. Seguidamente, se implementaron los espacios de trabajo que permitieron encaminar las intervenciones puntuales que dieron respuesta a los problemas específicos detectados.

Nuestra propuesta presenta una importante vinculación con la implementación de nuevas herramientas tecnológicas. Entendemos que estos procesos de mejora en el entrenamiento impactan en el desarrollo social en la medida que se conozcan en profundidad, que su aplicación sea cuidadosa con los aspectos éticos y que responda a los intereses individuales y comunitarios. En este sentido, proponemos su utilización alejada de propuestas globales y alienantes; si no respondiendo a los intereses del contexto, fomentando la autonomía y el conocimiento local y regional que, como sabemos, presenta condiciones muy diferentes de otros lugares del mundo. Las tecnologías utilizadas en este EFI pretenden conocernos mejor y responder preguntas propias y generadas en el territorio donde se desarrolla nuestro deporte y nuestros/as deportistas.

Los procesos de intervención implicaron la participación de todos los involucrados en el EFI, incluyendo a los estudiantes, quienes tuvieron un papel activo en todas las fases del proceso. Junto a estos últimos, se realizaron instancias de reflexión y formación donde se analizaron los puntos de partida teóricos sobre el deporte (Parlebas, 1981) y las intenciones del entrenamiento en estas etapas; el concepto de rendimiento deportivo y su interpretación desde el territorio; los

factores de la capacidad de rendimiento deportivo (García, Navarro y Ruiz, 1996; Weinek, 2005); el abordaje del entrenamiento desde las teorías de la complejidad (Balagué y Torrens, 2011) y sus implicaciones en el diseño de las tareas de entrenamiento (Botejara y González, 2014). Por otra parte, se aplicaron elementos de análisis de juego y de investigación en el campo del entrenamiento (Martín y Lago, 2005) y de la planificación del trabajo integrado (Seirul.lo, 2017). En este sentido, se examinaron las formas de cuantificar la carga externa en las tareas de entrenamiento en estas etapas de entrenamiento (Mancha-Triguero et al., 2022).

A continuación, desarrollamos las características de las intervenciones y su relación con los objetivos del proyecto.

Intervenciones diagnósticas con análisis observacionales

Una de las primeras ideas generadas en el diagnóstico inicial fue constatar cómo los entrenadores en los niveles de rendimiento amateur cubren múltiples y variadas tareas (planificación de prácticas, labores logísticas, labores administrativas, etc.), ocupando un tiempo importante de su dedicación a su equipo y club en labores por fuera de las puramente competitivas. Este punto generó que una de las primeras temáticas a trabajar en conjunto fuera la aplicación de herramientas de evaluación y análisis de la técnica y la táctica que, por su rigurosidad y consumo de tiempo, requiere de apoyo en el proceso de toma de información, procesamiento, edición y visualización. En este caso, mediante análisis notacional (Anguera y Hernández Mendo, 2013), metodología de investigación ampliamente desarrollada por nuestro grupo de investigación, se generó un instrumento de observación (Figura 1) y se analizó un partido que se compartió posteriormente en un fructífero diálogo con entrenadores y jugadores.

Figura 1. Plantilla de toma de datos en Nacsport diseñada «ad hoc» y utilizada para la evaluación técnico-táctica en handball.

El informe técnico-táctico elaborado se presentó generando un diálogo con entrenadores y jugadores, incidiendo en los procesos de toma de decisiones y de planificación para la intervención durante los entrenamientos (Figura 2). En este punto, es de destacar que la información recabada del análisis de la competición es muy enriquecedora en tanto supone generar conocimientos sobre la competición local en los contextos propios de competición.

Los intercambios con técnicos y jugadores emergen de la interpretación de la información tanto cuantitativa como cualitativa (Hernández Sampieri, Fernández, Baptista. 2010). Si bien la información es relevante, la discusión sobre la base de los datos obtenidos permitió profundizar en aspectos técnico-tácticos con importantes implicaciones en las propuestas de entrenamiento. Este trabajo inicial permitió una mejor inmersión en la institución, sus formas de trabajo, así como establecer los primeros vínculos para el trabajo a lo largo de todo el proceso anual.

DEFENSA

- Destacamos tres procedimientos para el análisis:
 - Cruce [\(video\)](#)
 - contracruce [\(video\)](#)
 - salidas de presión individual [\(video\)](#)

Salida de presión individual



Cruce



Contracruce



Figura 2. Información cualitativa en forma de clips de video.

Evaluaciones de fuerza en laboratorio

Uno de los puntos relevantes del EFI ha sido la doble dirección en el acercamiento entre la Universidad y la comunidad deportiva. En este caso, los integrantes del plantel masculino del Club Pontevedrés de handball pudieron ser evaluados con dinamometría electromecánica funcional en las instalaciones del ISEF en Parque Batlle (Figura 3). Este punto nos parece relevante en tanto supone una apertura del ISEF hacia la comunidad. En este caso, los jugadores realizaron una evaluación de la fuerza de su tren superior y recibieron un informe detallado de su estado físico en relación a esta capacidad (Figura 4). El informe representa una fotografía de su capacidad de fuerza en el momento de la evaluación, pero, en la medida que puedan llegar a realizarse evaluaciones de forma regular, permitiría observar su evolución a lo largo del tiempo, e incluso serán insumos para que los integrantes del cuerpo técnico (especialmente los encargados o encargadas de la mejora de las capacidades y condiciones de los deportistas) se abran a la discusión sobre sus procesos de entrenamiento.



Figura 3. Evaluación de fuerza y potencia con dinamometría electromecánica funcional.

Por otra parte, para el grupo de investigación supone una toma de datos relevante de cara a la investigación, puesto que estas evaluaciones, cuando son desarrolladas en equipos de primer nivel, pueden generar datos que respondan preguntas de diferentes proyectos de investigación vinculados al alto rendimiento en Uruguay. Consideramos que, en estos casos, se conjugan con gran fortaleza las funciones de extensión e investigación en las temáticas específicas que son abordadas desde el grupo.

Laboratorio de Fisiología del Ejercicio
ISEF Montevideo

Fuerza pico alcanzada con diferentes condiciones de carga

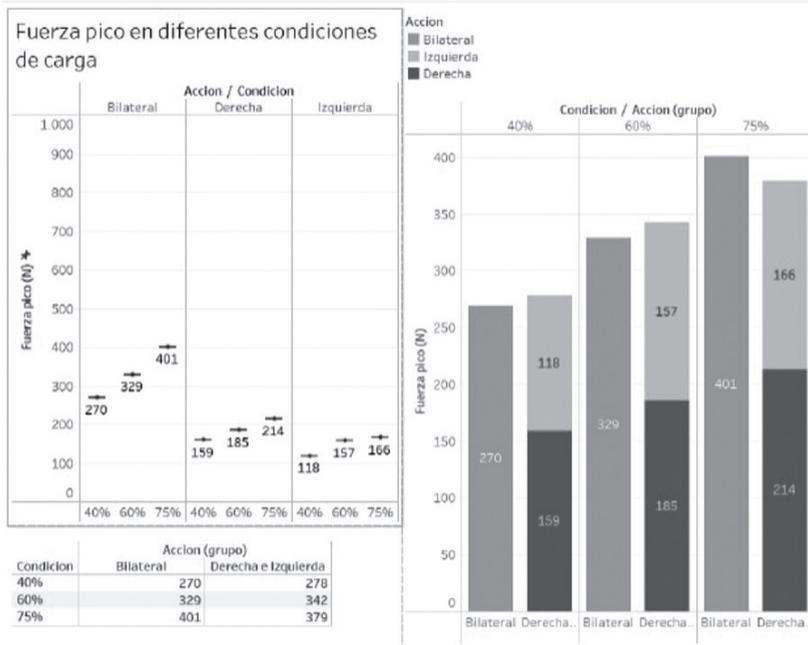


Figura izquierda superior: Valores de fuerza pico alcanzado en cada ejercicio y condición de carga (40%, 60% y 75% de CIM).

Tabla izquierda inferior y gráfico derecha: Déficit/facilitación bilateral comparando el ejercicio bilateral con la suma de los unilaterales (izquierda más derecha).

Figura 4. Ejemplo de parte de un informe entregado a los deportistas como parte de su evaluación de fuerza y potencia del tren superior con dinamometría electromecánica funcional.

Monitorización de las cargas de entrenamiento y competición a través de dispositivos GPS

La monitorización de la carga en los entrenamientos y la competición es la cuestión más importante para la optimización del rendimiento y la reducción de lesiones en el fútbol profesional (Akenhead & Nassis, 2016; Weston, 2018). Debido a las complejas características de los deportes colectivos, como es el fútbol, se hace muy difícil cuantificar las cargas de forma objetiva. Por ello, se recurre

a los dispositivos GPS para estimar las cargas externas en situaciones contextualizadas (Barros et al., 2007). Las variables de carga externa más comúnmente medidas proporcionan información sobre los desplazamientos de los jugadores, y son: aceleraciones, velocidades, duraciones y distancias desplegadas durante contextos competitivos (Castellano y Casamichana, 2016).

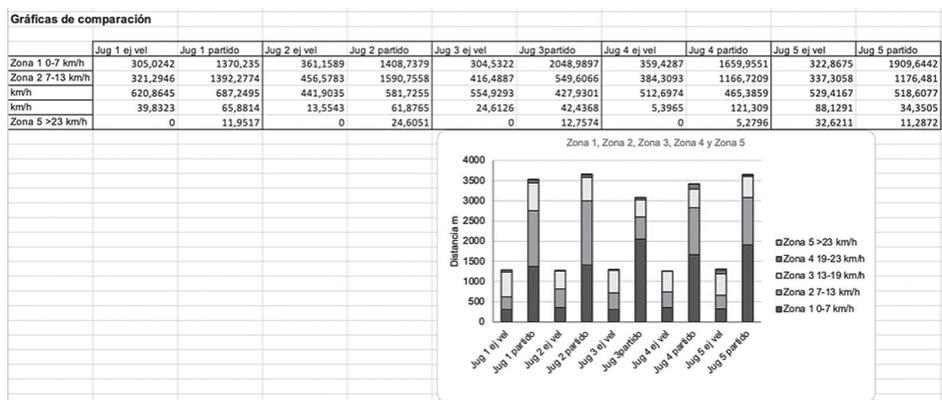


Figura 5. Ejemplo de parte de un informe entregado a los deportistas y cuerpo técnico como parte de la cuantificación de carga externa a través de GPS.

A partir de una revisión llevada a cabo por Rago et al. (2019), se constata una falta de evidencia en cuanto a la monitorización de cargas del proceso de entrenamiento dentro del fútbol femenino. Por esta razón, parece pertinente haber planteado utilizar los dispositivos GPS luego del intercambio con la comunidad, para estimar cargas de entrenamiento y competición dentro del equipo de fútbol femenino de Bienestar Universitario. En este sentido, tras un acuerdo con el cuerpo técnico sobre las necesidades del equipo y las sugerencias hechas por los docentes y estudiantes sobre los aspectos que podrían registrarse y analizarse, se procedió a implementar el proceso de recolección de datos. Una vez informadas las jugadoras sobre los propósitos de la intervención en general y las mediciones con GPS en particular, se les solicitó que firmaran un consentimiento informado de participación en el proceso, a los efectos de respetar los elementos éticos indispensables para el desarrollo de un diseño experimental de investigación. Este documento contó con el aval previo del Comité de ética del ISEF. Una vez obtenidos los consentimientos, se procedió a recolectar los datos de las jugadoras en ámbitos de entrenamiento en los diferentes tipos de tareas planificadas en acuerdo con el preparador físico y la entrenadora a cargo, así como también durante la competición (partidos amistosos y oficiales de la AUF). Con los datos recolectados se efectuaron estimaciones de aceleraciones, desaceleraciones, velocidades, distancias y carga mecánica sobre diferentes tareas de entrenamiento para poder objetivar su

impacto sobre algunas de las valencias que hacen al rendimiento competitivo. También se pudieron estimar los rangos de velocidad en competiciones oficiales. Después de llevar a cabo estos procedimientos, los datos obtenidos fueron discutidos con el cuerpo técnico y las jugadoras para poder compartir con los actores una retroalimentación del rendimiento del equipo en general y de las jugadoras en particular (Figura 5), elementos que pueden llegar a incidir a la hora de mejorar el proceso de entrenamiento en este contexto. Por otra parte, las preguntas surgidas de las prácticas y de las evaluaciones son tenidas en cuenta para posteriores estudios del grupo de investigación en tanto que expresan problemas y preocupaciones reales de los deportistas y/o equipos.

Papel de los estudiantes durante las etapas de intervención

La participación en el EFI les proporcionó a los estudiantes diez créditos. La participación incluyó la confección de trabajos de planificación, desarrollo, evaluación y elaboración de informes en las actividades en que estuvieron involucrados, totalizando una carga horaria aproximada de 96 horas que se cumplieron a lo largo de dos semestres.

El trabajo en conjunto con docentes, jugadores/as y técnicos/as supuso la puesta en práctica tanto de conocimientos y competencias generales adquiridas durante la carrera, como de otros conocimientos y habilidades específicas generadas en el contexto de intervención del proyecto. A este respecto destacamos la capacitación en (i) utilización de herramientas de evaluación técnico-táctica como Longomatch (video análisis), (ii) cuantificación de la carga externa a través de GPS y (iii) profundización en aspectos del entrenamiento de puestos específicos en handball. En este último caso, las propuestas de intervención con los goleros se basaron en una búsqueda de información exhaustiva según las necesidades detectadas en función de los puntos de referencia obtenidos de diferentes publicaciones académicas sobre la temática, alcanzando así un alto nivel de especialización tanto en la búsqueda bibliográfica como en la capacidad de aplicación en el contexto del club Pontevedrés.

Por otra parte, las intervenciones realizadas con los jugadores con propuestas de entrenamiento adaptadas específicamente al contexto y a los participantes produjeron importantes escenarios de aprendizaje al recibir retroalimentación constante, tanto en las tareas como en las sesiones. Consideramos que actividades de este tipo claramente generaron experiencias significativas de formación integral de los estudiantes sobre preguntas no pautadas previamente y que surgieron de las demandas de los actores sociales, incluyendo contenidos no programáticos. Además, se destacó la fuerte carga afectiva que supusieron estas intervenciones, generando una huella invaluable en la formación del estudiantado.

En estas intervenciones, tanto la información recabada como el registro de las acciones llevadas a cabo fueron insumos para la discusión y, por tanto, para la eventual generación de conocimientos fuertemente contextualizados.

Conclusiones y futuras líneas de trabajo

La implementación del EFI de análisis del rendimiento en deporte de equipo se ha evaluado muy positivamente desde los principales actores involucrados: cuerpos técnicos, jugadores/as, estudiantes y docentes. Supone una instancia propicia para la integración de las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Los escenarios de aprendizaje para todos los actores implicados suponen una oportunidad de generación de conocimientos contextualizados muy relevante. La implementación del EFI sigue adelante con nuevas propuestas y clubes. Partiendo del anclaje de la propuesta en el Plan Estratégico de Desarrollo de la Extensión en el ISEF para el periodo 2021-2025 (ISEF, 2021), para este año, se sumará el equipo femenino de Handball del Este (Maldonado) y se incluirán las problemáticas que generan los grandes desafíos del entrenamiento en el interior del país. Por otra parte, la continuidad del acercamiento entre la Udelar (más concretamente el ISEF) y la comunidad (en este caso la que se desenvuelve en el ámbito de alta competencia de los deportes colectivos) en ambas direcciones deberá potenciar y fortalecer las instancias de evaluación y análisis del rendimiento tanto en el contexto de entrenamiento como en el de competición. En este sentido, se estudian nuevas posibilidades de inclusión de temáticas donde el grupo está trabajando en relación con otros servicios. Así pues, se consideran las valoraciones del estado de salud, nutricional y de aptitud para realizar ejercicio físico; cineantropometría; ergometría con espirometría de reposo y esfuerzo; evaluación de componentes de condición física: fuerza, resistencia, flexibilidad, capacidades coordinativas, y asesoría en programas de ejercicio físico con fines de salud y prevención de lesiones. Especial atención merece la ubicación dentro de la infraestructura del ISEF de los instrumentos y maquinaria de evaluación (dinamómetro, espirómetro, etc.) a los efectos de la implementación definitiva del Laboratorio de Fisiología del Ejercicio.

Referencias bibliográficas

- Akenhead, R. & Nassis, G. P. (2016). «Training load and player monitoring in high-level football: Current practice and perceptions». *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 11 (5), 587-593.
- Anguera, M. T., y Hernández Mendo, A. (2013). «La metodología observacional en el ámbito del deporte». *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-1-60.
- Antón García, J. Lorenzo. (1990). *Balonmano: Fundamentos y etapas del aprendizaje*. Madrid: Gymos.

- (2001). *Balonmano Recreativo, para todos y en cualquier lugar*. Madrid: Gymnos.
- Balagué Serre, N. & Torrents Martín, C. (2011). *Complejidad y deporte*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Botejara, J. & González, A. (2014). «Puesta en práctica de las tendencias teóricas de entrenamiento en deportes colectivos. Preparación y competición, selección masculina absoluta de handball 2014». XV encuentro de investigadores en educación física. ISEF, Montevideo.
- Barros, R. M. L.; Misuta, M. S.; Menezes, R. P.; Figueroa, P. J.; Moura, F. A.; Cunha, S. A. & Leite, N. J. (2007). «Analysis of the distances covered by first division Brazilian soccer players obtained with an automatic tracking method». *Journal of Sports in Science and Medicine*, 6 (2), 233-242.
- Castellano, J. y Casamichana, D. (2016). *El arte de planificar en fútbol*. FDL: España.
- Cano, A. & Tommasino, H. (2017). «Los caminos de la extensión en la Universidad de la República de Uruguay en la última década: Avances, retrocesos, encrucijadas». En J. Castro & H. Tommasino (Comp.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp. 31-51). EdUNLPam.
- CSEAM (2015). *Cuadernos de Extensión N 4. La formulación de proyectos de extensión universitaria*. Comisión de extensión-Udelar. 140 p.
- García Manso, J. M. Navarro Valdivieso, M. y Ruiz Caballero, J. A. (1996). *Bases teóricas del entrenamiento deportivo (principios y aplicaciones)*. Madrid: Gymnos.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Instituto Superior de Educación Física [ISEF] (2021). *Plan estratégico de desarrollo de la extensión en el Instituto Superior de Educación Física periodo 2021-2025*. Disponible en: <<https://isef.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2021/09/Plan-estrategico-de-desarrollo-de-la-Ext.-en-ISEF-2021-2025.pdf>>.
- Magallanes, C. (2017). «Autonomía de la Educación Física como campo de saber: ¿mito o posibilidad?» *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 10, p.48-53.
- Mancha-Triguero, D.; Baquero, B.; Ibáñez, S.J. & Antúnez, A. (2022). «Incidencia de la agrupación de los jugadores en el diseño de las tareas de entrenamiento en balonmano». *Retos*, 43, 62-73.
- Martín Acero, R. & Lago Peñas, C. (2005). *Deportes de equipo: Comprender la complejidad para elevar el rendimiento*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Peri, A. y Pérez, D. (2018). *Escuela deportiva del ISEF en Malvín Norte: deporte, territorio y comunidad*. XVII Encuentro de Investigadores en Educación Física y III de Extensión. ISEF-Udelar (Montevideo).
- Rago, V.; Brito, J.; Figueiredo, P.; Costa, J.; Barreira, D.; Krusturup, P. & Rebelo, A. (2019). «Methods to collect and interpret external training load using microtechnolo-

gy incorporating gps in professional football: a systematic review». *Research in Sports Medicine*, 28 (3), 437-458. Doi: 10.1080/15438627.2019.1686703.

Seirul.lo, F. (2017). *El entrenamiento en los deportes de equipo*. Barcelona: Mastercede.

Universidad de la República (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Universidad de la República.

——— (2010). *Hacia la reforma universitaria la extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Universidad de la República.

——— (2009). *Para la renovación de la Enseñanza y la curricularización de la Extensión y las Actividades en el Medio*. Montevideo. Universidad de la República.

Weinek, J. (2005). *Entrenamiento total*. Barcelona: Paidotribo.

Weston, M. (2018). «Training load monitoring in elite English soccer: A comparison of practices and perceptions between coaches and practitioners». *Science and Medicine in Football*, 2(3), 216-224.

Reflexiones sobre procesos de involucramiento en escenarios sociales de violencia

Gabriel Soto Cortés¹

Resumen

Este artículo aborda reflexiones en relación a la experiencia de investigación de campo en el marco de la Maestría en Psicología Social (Facultad de Psicología, Udelar) durante 2020-2022, titulado: *Producción de seguridad comunitaria en el uso de espacios públicos barriales: el caso de la Plaza de Flor de Maroñas, Montevideo*. Dicha investigación se enmarca a su vez en el Espacio de Formación Integral (EFI): Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva en Flor de Maroñas (Facultad de Psicología e Instituto Superior de Educación Física, Udelar). Se abordan elementos emergentes de la investigación que refieren a los desafíos que presentan algunos escenarios en los cuales la violencia es parte de las vivencias cotidianas de los equipos técnicos que realizan intervenciones sociocomunitarias. Se concluye sobre la importancia del plano ético como un elemento de diálogo que permita construir las condiciones para procesos de involucramiento.

Palabras clave: Involucramiento – Seguridad Comunitaria – Escenarios de violencias.

Eje temático: Metodologías de acción, intervención e investigación participativas para el fortalecimiento de los procesos colectivos.

Introducción

Este artículo presenta interrogantes y reflexiones a partir de un proceso de investigación en curso en el marco de la Maestría en Psicología Social (Facultad de Psicología, Udelar) titulado: *La producción de seguridad comunitaria en el uso de espacios públicos barriales: el caso de la Plaza de Flor de Maroñas, Montevideo*. Dicha investigación se enmarca a su vez en el Espacio de Formación Integral (EFI): Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva en Flor de Maroñas (Facultad de Psicología e Instituto Superior de Educación Física). El EFI desarrolla actividades de enseñanza, investigación y extensión en la zona desde hace una década. Actualmente está integrado por docentes, estudiantes (de grado y posgrado) y egresados/as del Instituto Superior de Educación Física y de la Facultad de

1 Facultad de Psicología, Ayudante, Licenciado en Psicología

Psicología, y una estudiante de grado del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.

En los párrafos siguientes presento la investigación y los desafíos para la dimensión sociocomunitaria en extensión universitaria en escenarios donde la violencia y la inseguridad se presentan como una de las principales problemáticas.

El problema de la investigación son las prácticas de seguridad comunitaria en el uso del espacio público barrial de la Plaza Flor de Maroñas, situada en el casco histórico de este barrio de Montevideo. Esta plaza (ubicada entre las calles Manuel Acuña, Ruben Darío, Del Fuerte, Itazurubi) es considerada un espacio central en la zona, congregando actividades comerciales, educativas (escuelas N°173 y N°196, Centro Juvenil), culturales (escenario de carnaval y talleres), deportivas (cancha de baby fútbol del Club Social y Deportivo Flor de Maroñas) y de salud (Policlínica Dr. Francisco Pucci).

Entendemos a las prácticas de seguridad comunitaria como una forma del anudamiento entre la producción de lo común y las prácticas de seguridad que involucra la construcción de espacios seguros que se materializan en varias dimensiones: la dimensión personal, que se refiere al cuidado de sí mismo, del cuerpo, de la vida anímica y psicosocial; la familiar, que comprende dos modalidades: La certeza de que los seres queridos estén seguros, y el ambiente de respeto y cordialidad, de diálogo y escucha; y la dimensión comunitaria entendida como «la confianza de poder transitar libremente por el municipio» (Abello y Angarita, 2019, p.348).

El barrio Flor de Maroñas está ubicado en la zona noreste del departamento de Montevideo, a 10 kilómetros del centro de la ciudad, y cuenta con una población aproximada de 135.000 personas. Está delimitado por las calles Luis Braille, Osvaldo Cruz, Güemes-Habana, 8 de Octubre-Camino Maldonado, Rodano-Costanera, Maestra Aurelia Viera y Maestra Juana Maeso-Cochabamba-Sebastopol (Rodríguez, 2019). Dentro de la organización administrativa de la ciudad está ubicada en el Municipio F. Es uno de los barrios más antiguos de la ciudad, caracterizado por su origen rural, con zonas de chacras y estancias; paulatinamente se conformó como zona industrial, alcanzado su apogeo en la primera mitad del siglo XX con la instalación de la industria textil. Gradualmente se fue poblando de obreros, trabajadores de oficio y comerciantes. El estancamiento económico en épocas de dictadura tuvo impacto en el cierre de fábricas, y las sucesivas crisis del modelo neoliberal, en particular la de 2002, marcaron el empobrecimiento de la población del barrio, y la instalación de asentamientos irregulares. La creación de cooperativas de vivienda por ayuda mutua y conjuntos habitacionales de interés social a partir de los 2000 marcaron el desarrollo popular heterogéneo de este barrio (Rodríguez, 2019).

En el año 2017 la Intendencia de Montevideo define la construcción del Crece, un complejo cultural en la plaza. Las obras del mismo comenzaron en octubre de 2019, y su inauguración fue en septiembre de 2020. El Crece es un edificio de gran envergadura que alberga una cancha deportiva con sus respectivos vestuarios y salones multiuso. La construcción del mismo implicó la demolición de la policlínica barrial y la construcción de una nueva gestionada por la IM, la reubicación de la cancha de baby fútbol y la remodelación del escenario de carnaval y el espacio de plaza (bancos y equipamientos lúdicos y deportivos). El Crece delimita tres áreas de trabajo: Arte y Cultura, Salud y Prácticas Corporales, alrededor de las cuales se conforman comisiones de trabajo integradas por actores barriales y de la IM. La modalidad de cogestión involucra a representantes vecinales de estas comisiones junto a técnicos de la IM y la Coordinadora del Crece. En el marco de las acciones del EFI se acompañó a las organizaciones barriales en el proceso de construcción, instalación y actual puesta en marcha del Crece, trabajando particularmente los significados generados en torno a la transformación territorial del barrio que el mismo implica, las condiciones y formas de uso del espacio público y la accesibilidad de los/as vecinos/as al mismo.

El problema de investigación elaborado intenta dialogar con las reflexiones del EFI, tomando como eje la dimensión de la seguridad como problemática barrial; se parte de un proceso de involucramiento en el Barrio Flor de Maroñas realizado en el marco del EFI. Si bien la investigación se realiza en el marco de un posgrado, considero que la construcción de este problema es una tarea colectiva, y las iniciativas esperadas tienen como finalidad aportar a la problematización de la seguridad en el marco del proceso participativo en Flor de Maroñas.

En el proceso de involucramiento surge de diferentes formas la problemática de la inseguridad a nivel barrial y la preocupación por una mayor necesidad de intervención policial para evitar los delitos en el barrio. La crisis social, sanitaria y económica ante la pandemia por COVID-19 amplifica estas voces y demandas a la vez que generó estrategias e iniciativas de protección colectiva, como las ollas populares. Las reflexiones sobre la seguridad barrial no son unilaterales sino que conforman entramados y acciones discursivas complejas y por momentos contradictorias, sin embargo la problemática no es abordada de forma sistemática en los espacios participativos. Previamente al comienzo de la investigación y durante 2020 y 2022 –en los primeros años de implementación de la misma– observamos que la temática de la inseguridad sigue estando presente, pero emergiendo en conversaciones previas o posteriores a las reuniones barriales, o abordada de forma tangencial al tratarse otros temas como salud o educación. En el correr del año 2022 la situación de inseguridad, particularmente balaceras en el barrio, se mantiene como elemento permanente en algunas zonas del barrio, y las organizaciones locales están tomando la seguridad como elemento de intervención, lo cual plantea algunas interrogantes en relación a la dimensión sociocomunitaria.

Presentación de la investigación

Entendemos a la inseguridad como producción subjetiva en tanto la sensación y percepción de la inseguridad es individualmente experimentada, socialmente construida y culturalmente compartida. La misma es un proceso subjetivo colectivo en el que inciden distintos actores, quienes delimitan, acotan y recluyen, en determinados espacios sociales y de la ciudad en particular, lo que se entiende como «espacios inseguros o peligrosos», construyendo imaginarios urbanos de lo peligroso (Pyszczek, 2012). La percepción de la inseguridad es un fenómeno que afecta el uso de la ciudad y de sus espacios públicos, generando en particular dos procesos: la autoexclusión de los sectores económicos medios y altos y la exclusión de los sectores en situación de pobreza. La inseguridad urbana, categoría que se desprende de esta investigación, se genera a partir de la conjunción de tiempos y espacios y deriva en un miedo situado en la ciudad (Filardo, Muñoz, Aguiar, Chouhy, Noboa, Rojido, Schinca y Farías, 2006). Al mismo tiempo, debemos reconocer las diferencias en las percepciones de seguridad e inseguridad en términos de diversas variables; particularmente la cuestión de género es un elemento diferencial, como explica Ortiz (2014), la mirada androcéntrica sobre la seguridad en la ciudad ha enfatizado la creación de políticas públicas de combate al crimen, sin tomar en cuenta otras dimensiones que hacen a la inseguridad en la ciudad y que afectan particularmente a las mujeres por la violencia que se ejerce sobre sus cuerpos.

Dentro del plano de complejidad que implica un barrio, nos centramos en los espacios públicos. Como explica Berroeta (2012) es en la complejidad socio-física que supone un barrio, que los espacios públicos adquieren un lugar relevante, ya que en ellos se desarrolla buena parte de la vida cotidiana de quienes lo habitan: los sujetos y su ambiente físico interactúan conformando redes sociales e intercambios que reproducen la vida cotidiana de la comunidad. Los vínculos sociales dependen, en buena medida, del contacto social existente en estos espacios compartidos. Son muchas veces las relaciones que se producen en estos espacios las que propician la identificación barrial y, por tanto, el sentido de pertenencia al lugar. Los espacios públicos de la centralidad urbana están atravesados por la condición del extraño, por la cual quienes los habitan no suelen entablar relaciones espontáneas o que pongan en juego un nivel de proximidad; los espacios barriales, en cambio, son principalmente utilizados por la gente que vive alrededor, con pocos visitantes haciendo uso de ellos (Hernández, 2013). Las interacciones que tienen lugar en los espacios públicos conducen a formas de identificación, pero también son escenarios de tensiones y conflictos. Para estas autoras, se trata de espacios de encuentro (formas de sociabilidad espontáneas o institucionalizadas, celebraciones y festividades compartidas, desarrollo de actividades económicas, etc.) y desencuentro (superposición de usos, usos no aprobados socialmente, expresiones violentas y delictivas, etc.), de relaciones comunitarias pero también

de prejuicios, contradicciones y exclusiones, ya que adquieren diversos sentidos según las diferentes prácticas de uso (Bello y Cogollo, 2013).

Dentro de las formas diversas de construcción de seguridad nos preguntamos por las posibilidades de dicha construcción en términos comunitarios que impliquen diferentes niveles de coactividad y participación, planteando ciertas tensiones con modelos enfocados únicamente en la represión. Lo común implica la habilidad de conservar, cultivar y recrear entramados asociativos y lógicas de cooperación social de carácter comunitario centrados en la conservación y reproducción de la vida, formas de cuidado donde el otro no sea una amenaza (Linsalata, 2015).

Desde la posición de Laval y Dardot (2015) lo común refiere a los procesos que involucran una co-actividad que persigue determinados propósitos, en la cual no se establece una determinada propiedad pública o privada sobre lo que se está produciendo, sino que es un proceso compartido, en el cual lo común se constituye en la praxis del encuentro en una relación de reciprocidad. Lo común en este sentido entra en discusión con lo público, como explican Dardot y Laval (2015). La propiedad pública en el sistema capitalista y neoliberal no implica una protección de lo común sino una forma de «propiedad privada colectiva» reservada a la clase dominante, la cual dispone de ella a su antojo y la puede utilizar para expoliar a las poblaciones de acuerdo a sus intereses. El monopolio estatal de la «utilidad común» condujo a una administración burocrática de la producción y, por otro lado, a la gestión de lo social como dominio intermedio entre el Estado y el mercado. La noción de común tensa a lo público, porque no se guía por la característica de la propiedad sobre un determinado bien, sino que se refiere esencialmente a la actividad humana desde la coactividad, la co-obligación, la cooperación y la reciprocidad. Una mirada desde lo común sobre la seguridad que incorpore las prácticas comunitarias que inciden en ella interpela las visiones que ubican a la seguridad como materia de intervención únicamente de organismos estatales o públicos.

Densificar el concepto de seguridad desde una visión comunitaria habilita a entender las contradicciones a través de las cuales ella se forja. En los entornos que pueden ser hostiles existen lugares de sociabilidad desde el cuidado, como explica Rodríguez (2016): las iglesias, los comedores sostenidos por organizaciones sociales y otros espacios en los que se cultiva la grupalidad y la vida colectiva que oficia de paraguas ante ciertos contratiempos como los delitos y violencias diversas. Estas estrategias cotidianas que implican el cuidado y el contacto entre vecinos/as hablan de una capacidad de actuar y de la construcción de ciertos códigos para transformar en algo seguro lo que primeramente se presenta como inseguro, buscando imprimirle certidumbre a la vida en el barrio, volver previsible un cotidiano que se presenta como caótico. Esto supone aprender ciertos códigos, lenguajes, cultivar determinadas relaciones, prácticas más o menos espontáneas

sobre la base de repertorios y experiencias propias y ajenas, dentro y fuera del barrio, para hacer frente a la precarización de la vida (Rodríguez, 2016). Estas prácticas de expresión de solidaridad dan cuenta de hábitos en común para afrontar situaciones problemáticas que no son parte de la agenda estatal.

Como explica el Colectivo Juguetes Perdidos (2014) defender la sociedad nos lleva a la pregunta sobre cómo se establecen los cuidados y la protección sobre los espacios comunes. Reflexionar sobre la precarización e inestabilidad que afronta la vida en este cotidiano implica pensar una economía de los afectos con sus conflictos y las fuerzas centrífugas que genera hacia los hogares y los barrios. Las diversas luchas que enfrentan la injusticia social son indisolubles de lo que ocurre en los «interiores» de los barrios: los espacios públicos, el hogar, lo anímico, los afectos y la gestión del cuidado. Lo común no es una abstracción conceptual sino que se pone en juego en las actividades cotidianas de las personas que, mediante diversas estrategias, buscan sentirse seguras en sus espacios, colocando lo anímico, lo vincular y los afectos en el centro de la cuestión.

El sentido de la investigación es formular preguntas por el lugar que ocupa la seguridad en la subjetividad a nivel barrial, las estrategias cotidianas de las personas para sentirse seguras, los aportes de las organizaciones barriales, el uso de los espacios públicos desde una perspectiva no adultocéntrica, el goce, el disfrute, los juegos, el cuidado, los vínculos de amistad, vecindad y proximidad. Consideramos relevante aportar a la construcción teórico-conceptual de la seguridad comunitaria como una forma de abordaje de las prácticas, discursos y estrategias utilizadas a nivel comunitario para componer la seguridad. Se posibilita una articulación de las diferentes aristas que componen la seguridad; buscamos evidenciar y construir las pistas de la seguridad comunitaria como una práctica social con distintos niveles de articulación, tensión y complejidades.

En la actualidad la investigación se encuentra en la fase de trabajo de campo y generación de insumos hacia el análisis, y las reflexiones que presenta este artículo son emergentes de ese proceso.

Interrogantes y reflexiones

Esta investigación se asienta dentro de la metodología cualitativa. La concepción epistemológica de la misma supone la comprensión de los fenómenos naturales en función de los significados que le atribuyen las personas en sus contextos de existencia. La base de comprensión parte de estos significados, creencias e intenciones que los actores les dan a sus prácticas, a su forma de estar en el mundo (Rodríguez, 2019). Se opta por llevar adelante en este marco un proceso de investigación-acción, en tanto esta estrategia de investigación privilegia la producción de conocimiento a partir de los procesos de los que se es parte. La noción de involucramiento que aporta Martínez (2013) establece una argumentación

para la estrategia de la investigación-acción, ya que nos permite pensarnos como parte de la situación-problema del escenario social sobre el cual se quiere incidir.

El posicionamiento ético-político, epistemológico y metodológico es de investigación-acción, lo cual implica que el proceso de producción de conocimiento se realiza interviniendo activamente en la realidad que se intenta investigar. El involucramiento conlleva una implicación afectiva y política con el problema de investigación, con los actores involucrados, sus afecciones ante la problemática de la inseguridad y sus estrategias de acciones.

El posicionamiento de la investigación-acción de este proyecto, su temática dentro de la seguridad comunitaria y su encuadre en un EFI de la Udelar coloca algunas preguntas que involucran la dimensión sociocomunitaria en Extensión Universitaria con las complejidades de involucramiento en escenarios donde la violencia es un elemento cotidiano.

Las reflexiones para la escritura de este artículo parten de este proceso de involucramiento y acción, particularmente la participación en el taller Convivencia en Nuestros Barrios realizado por el Instituto Cristiano Juan Pablo Terra (ICJP) con el objetivo de abordar los desafíos que atraviesan los equipos de proyectos socioeducativos y culturales que trabajan en territorios con fuerte presencia de hechos de violencia asociados al delito que afectan la convivencia. El taller realizado en el mes de mayo de 2022 fue dinamizado por Gustavo Leal (ex director de la oficina de Convivencia del Ministerio del Interior) y contó con la participación de equipos socioeducativos de Flor de Maroñas: Club de Niños Kacha'tama y Centro Juvenil Juventud para Cristo, y otros equipos de la zona del Municipio F y de las proximidades de Camino Maldonado.

Uno de los primeros elementos que surgieron en este taller es que los equipos no cuentan con las herramientas técnicas y metodológicas para reflexionar sobre los problemas de violencia en sus intervenciones; las mismas permanecen en un plano de conversación informal cuando en sí requieren de estrategias muy concretas. Por ejemplo, los momentos del día en los que se está en el barrio, la imposibilidad de transitar durante la noche o en zonas poco iluminadas, las formas de evitar ciertos grupos o personas del barrio que son reconocidas como violentas, los problemas con las directrices institucionales usualmente verticales y las singularidades que cada intervención tiene. Como se colocó en este taller, es habitual que los equipos técnicos se sometan o naturalicen ciertos grados de violencia como, por ejemplo, tiroteos, hurtos, agresiones físicas y verbales, en la ejecución de sus tareas e incluso que tengan que negociar con personas violentas para poder realizar su trabajo.

Un ejemplo insistente es la relación con el narcotráfico en los barrios, redes que ejercen control sobre las actividades barriales y presión sobre las instituciones locales; los equipos narran experiencias en las cuales deben tolerar ciertos

«aprietes» para poder llegar a determinadas familias, niños/as y/o adolescentes, al punto de presenciar actividades ilegales ante las cuales deben permanecer en silencio para poder intervenir sobre determinadas realidades. Como participante de este taller, y por el involucramiento que conlleva investigar sobre la seguridad en Flor de Maroñas, se produce una identificación y empatización inmediata con estas vivencias y muchos de los pensamientos que se producen al momento de llegar al barrio.

Si los escenarios de violencia afectan a los equipos universitarios y profesionales, podemos reconocer la afectación en las personas y los colectivos con los cuales trabajamos y que vivencian estas situaciones de forma cotidiana, afectando la trama colectiva a nivel barrial y, por lo tanto, el plano sociocomunitario. El proceso de campo de la investigación y en las diversas actividades realizadas por el EFI en el barrio Flor de Maroñas, podemos constatar que surgen miedos a transitar ciertas calles en las cuales se pueden producir tiroteos, circular por las calles o utilizar los espacios públicos en la noche; se constatan aumento de hurtos y casos de homicidios, incremento de bocas de pasta base en el barrio y disputa entre bandas por el control territorial, desconfianza en el Ministerio del Interior y la Policía para resolver esta problemática, abandono de organismos estatales que ejercían un rol de apoyo en el territorio como los SOCAT y un aumento general de la violencia en el barrio.

Como explican Avello Saez, Román Morales y Zambrano Costanzo (2017) la dimensión de lo sociocomunitario implica procesos que movilizan recursos en el sujeto y en los sistemas de actuación, articulando el mundo de vida del sujeto, su comunidad y las instituciones que pueden contribuir a mejorar su condición en la sociedad. Lo sociocomunitario emerge en este sentido como una articulación entre la comunidad y las instituciones, referido principalmente a intervenciones que buscan potenciar o dinamizar procesos de transformación social. Entendemos que los escenarios de violencia afectan de forma sensible estos lazos entre las instituciones locales y las comunidades.

Como señalan Rojido y Can (2016), uno de los efectos de la violencia es la producción de confusión, de dificultades en generar criterios sobre cómo actuar y generar distorsiones espacio-temporales que organizan la vida cotidiana. La violencia puede cambiar las relaciones de confianza por miedo y dolor; tiene, además, la capacidad de alterar los mecanismos de cohesión social de una comunidad, las interacciones sociales, los comportamientos y emociones. La violencia pone en cuestión las bases mismas de la vida, alterando las tramas comunitarias y las formas de relacionamiento sociocomunitarias, jugando un factor clave en los procesos de involucramiento que llevan adelante los equipos.

Estas problemáticas enuncian elementos clave de la dimensión sociocomunitaria en las acciones de carácter participativo y de involucramiento, ante las cuales colocamos algunas preguntas:

¿Cuál es el posicionamiento del investigador ante escenarios de violencia o ante situaciones en las cuales la ilegalidad es evidente? ¿Cómo nos aproximamos al campo de investigación cuando el miedo ante el ataque a la propia integridad física está presente? ¿Cómo proseguir con nuestras actividades de investigación e involucramiento y cuidar nuestra integridad física? ¿Qué estrategias tomamos con este cometido? ¿Las construimos de forma individual o colectiva? ¿Cómo las procesamos con nuestro equipo universitario? ¿Cómo abordamos estas tensiones con las organizaciones con las que nos encontramos trabajando? ¿Expresamos estos afectos? ¿Qué postura tomamos ante la violencia que los/as integrantes de las organizaciones viven? ¿Qué pasos tomamos para no profundizar los estigmas que cargan ciertos sectores del barrio? ¿Cómo no estigmatizar cuando reconocemos nuestros miedos? ¿Qué lugar tiene la reflexión sobre estas posturas clave para el trabajo de campo en la elaboración y análisis de las investigaciones? ¿Es parte de los resultados de investigación?

Como explican Rojido y Cano (2016), a pesar de que es una parte constitutiva del campo de trabajo, los riesgos raramente son sistematizados y analizados en los informes académicos. Los equipos tienden a omitir o minimizar los factores de vulnerabilidad de su actividad, lo cual dificulta la reflexión y planificación. Los problemas ante situaciones violentas o incidentes angustiantes se comparten como anécdotas en reuniones informales entre pares. Una parte muy importante de estos sucesos en el trabajo de campo permanece bajo una suerte de «etnografía oculta» por temor a recibir ciertas críticas por falta de coraje, capacidad de planificación o competencia técnica. Los autores afirman que la discusión metodológica sobre las estrategias para llevar a cabo investigaciones en contextos de violencia es un asunto relativamente nuevo en la literatura científica. Si bien crece el número de artículos que reflexionan sobre el aumento de la violencia, pocos incluyen el desarrollo de las investigaciones en esas condiciones (Avruch, 2001; Gasser, 2006; Goldstein, 2014; Bernat, 2002; en Rojido y Cano, 2016, pp. 35).

Los autores apuntan que existen algunas propuestas para la investigación en contextos de violencia que incluyen la *observación oculta*, en la cual el investigador realiza observaciones sin ser visto o reconocido como participante de una situación concreta; la *antropología a la distancia*, que implica un acercamiento a la temática de estudio a través de artículos periodísticos, informes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, programas de radio y televisión, blogs y recursos de internet; las *técnicas no participativas* como las entrevistas con víctimas de hechos delictivos o violentos.

Estas técnicas, si bien pueden ser valiosas en proyectos de investigación en zonas o barrios de alto riesgo vital, entendemos que no aportan a la coproducción de conocimiento que implican los procesos de extensión universitaria y las metodologías participativas.

Rojido y Cano (2016) sugieren que en contextos de ilegalidad y violencia, es necesaria la claridad en la definición del papel del equipo que se encuentra interviniendo, clarificando a la interna de los equipos los objetivos de la intervención y aclarando los mismos ante las organizaciones y personas con las que estamos trabajando. Es importante evitar la desconfianza hacia el equipo, ya que en situaciones de violencia los/las desconocidos/as pueden ser objeto de sospecha e incluso ser percibidos como posible amenaza. Intervenir en estos contextos requiere de una máxima flexibilidad, paciencia y sutileza, explican los autores, teniendo que adaptarnos a las posibles contingencias que requieran modificar objetivos, estrategias y calendarios. La construcción de vínculos de confianza y proximidad es clave en este sentido, como una estrategia para superar el silencio que puede generarse en torno al miedo que los hechos violentos o delictivos generan; la exploración de lo no dicho en este sentido puede ser un recurso valioso. Si presenciamos eventos violentos, no debemos forzarnos a mantener una rigidez académica, sino que estos hechos deben ser conversados con nuestros equipos, incorporados a las notas de campo y problematizados en el marco de la producción de conocimiento y encauce de la intervención. La experiencia subjetiva de los integrantes del equipo es un elemento valioso y adquiere una importancia vital en términos metodológicos en estos contextos; las reacciones y ansiedades que se experimentan en la intervención son de interés y pueden arrojar luz sobre estos procesos.

Como señalan los autores, la rigidez y el distanciamiento ante estas situaciones pueden ser contraproducentes para el proceso de intervención. Por el contrario, la proximidad y la generación de cercanía y honestidad pueden ser la única forma de intentar comprender por qué estos hechos se producen y las formas de intervención posibles.

Como mencionan los equipos que participaron del taller realizado por ICJP y traen los autores mencionados, el plano ético está en constante cuestionamiento ante los hechos violentos que se producen, las interrogantes por si debemos denunciar o permanecer en silencio ante hechos delictivos, entendiendo que denunciar a determinadas personas puede ponernos en peligro y desarmar los procesos de intervención. Como apuntan Rojido y Cano (2016), las consideraciones éticas requieren de una conversación activa y permanente con los actores con los que estamos trabajando, valorando las percepciones y afecciones de las personas involucradas, los habitantes del barrio que viven estas situaciones de forma cotidiana. Es necesario trascender la visión de las hojas de información, consentimiento y acuerdos de trabajo como un elemento ritualístico burocrático y establecer un

diálogo sobre los límites y posibilidades de cada quien en el proceso de intervención, posibilitando que la ética sea un proceso vivo y en transformación bajo una lógica de cuidado de las partes involucradas.

A modo de cierre

El artículo tuvo el objetivo de presentar algunas interrogantes y reflexiones en torno a las metodologías participativas que incluyen una dimensión de involucramiento a nivel barrial por parte del investigador y el equipo universitario. Particularmente los dilemas que surgen al investigar la temática de la seguridad y los riesgos y consideraciones a realizar a la hora de comenzar el trabajo de campo. El proceso de investigación devela algunas de las dificultades y problemáticas que afrontan equipos técnicos y vecinos/as en relación a la seguridad, exponiendo a su vez las dificultades para generar espacios de reflexión sistemática sobre el tema en equipos técnicos y organizaciones barriales. Podemos concluir en este sentido que no existen fórmulas preestablecidas o guiones para elaborar criterios generales sobre los riesgos de intervenir en contextos de violencia, sin embargo, la reflexión colectiva, la apertura a la escucha y la construcción de estrategias compartidas a la interna de los equipos universitarios, y en conjunto con los actores con los que estamos trabajando, aporta a un diálogo ético con la finalidad de construir un proceso de involucramiento cuidadoso para las partes involucradas.

Referencias bibliográficas

- Abello, A. & Angarita, P. (2019). «Construcción de espacios seguros. Lecciones del diálogo de saberes con jóvenes y mujeres de América Latina y el Caribe». En *Vínculos: espacios seguros para jóvenes y mujeres en América Latina y el Caribe*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Avello Sáez, D.; Román Morales, A. & Zambrano Constanzo, A. (2017). «Intervención sociocomunitaria en programas de rehabilitación psicosocial: Un estudio de casos en dos equipos del sur de Chile». *Psicoperspectivas*, 16(1), 19-30. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-900.
- Bello, R. y Cogollo, K. (2013). «Los espacios públicos en sectores populares de Cartagena: lugares, encuentro y desencuentro». *Entramado*, Vol. 18, 2013, 176 – 190.
- Berroeta, H. (2012). *Barrio, espacio público y comunidad*. Barcelona (Tesis doctoral inédita), Universitat de Barcelona.
- Chouhy, G.; Aguiar, S. & Noboa, L. «Las marcas de clase de la inseguridad ciudadana. Juventud y pobreza». *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 25, 2009, 46-59.
- Colectivo Juguetes Perdidos (2014). *Quién lleva la gorra: violencia, nuevos barrios y pibes silvestres*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Dardot, P. & Laval, C. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

- Filardo, V.; Muñoz, C.; Aguiar, S.; Chouhy, G.; Noboa, L.; Rojido, E.; Shinya, P. & Farías, E. (2006). *Las clases de edad y el uso de los espacios urbanos: análisis de cinco grupos de discusión*. Documento de Trabajo / FCS-DS, 2005.
- Linsalata, L. (2015). «Tres ideas generales para pensar lo común. Apuntes en torno a la visita de Silvia Federici». *Revista Bajo el Volcán*, vol.15, 2015, 71 – 77.
- Martínez, A. (2013). «Cambiar metáforas en la Psicología Social de la acción pública: de intervenir a involucrarse». *Athenea Digital*. Vol. 14, 2013, 3-28.
- Ortiz, S. (2014). *Espacio público, género e (in)seguridad en Jornadas Urbanismo y Género: Ciudad en construcción*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pyszczyk, L. (2012). «Los espacios subjetivos del miedo». *Revista colombiana de Geografía*. Vol. 21, 2012, 41-54.
- Rojido E. y Cano, I. (2016). En el punto de mira: desafíos éticos y metodológicos de la investigación de campo en contextos de violencia en Gottsbacher M. y De Boer, J. (2016) *Vulnerabilidad y violencia en América Latina y el Caribe*.
- Rodríguez, A. (2019). *Producción del espacio residencial y formaciones subjetivas en barrios populares de Montevideo (Uruguay) en la urbanización capitalista neoliberal. Sentidos de pertenencia y alteridades en el barrio Flor de Maroñas*. Universidad de Buenos Aires (Tesis doctoral inédita).
- Rodríguez, E. (2016). «Las estrategias securitarias de los grupos desventajados». *Revista delito y sociedad*. Vol. 26, 2016, 117-136.

Tramas comunitarias para la sostenibilidad de la vida: articulaciones epistemológico-político-afectivas para pensar lo sociocomunitario

*Natania Tommasino¹, Daniela Osorio-Cabrera²,
Alicia Rodríguez³, Dulcinea Cardozo⁴, Ma. Eugenia Viñar⁵*

Resumen

El artículo es de autoría del Grupo Integral Tramas comunitarias para la sostenibilidad de la vida (Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología, UdeLaR). Parte del trabajo conjunto con distintos colectivos (ESS, feministas, desmanicomianlizantes, barriales), en una reconfiguración de la Psicología Social Comunitaria desde epistemologías feministas y la perspectiva de lo común anticapitalista. Estas experiencias heterogéneas tienen en común la preocupación por el cuidado de la vida colectiva y se constituyen en formas de resistencia organizadas, autogestionadas, que ponen en el centro la vida frente al capital y se sostienen en tramas interdependientes afectivo-relacionales que construyen lo común desde las diferencias. En diálogo fluido con las posiciones éticas y epistemológicas desde las cuales concebimos y abordamos estos procesos colectivos, la concepción de Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña potencia pensar lo comunitario no como lugar donde nuestras prácticas ocurren sino en clave de tramas comunitarias que integramos.

Palabras clave: Interdependencia, Sostenibilidad de la vida, Producción de lo común, Diferencia, Extensión Crítica.

Eje temático: Movimientos sociales, sujetos colectivos y acciones colectivas emergentes.

-
- 1 Facultad de Psicología, Asistente, Magister en Psicología Social
 - 2 Facultad de Psicología, Asistente, Doctora en Psicología Social
 - 3 Facultad de Psicología, Prof. Tit., Doctora en Ciencias Sociales
 - 4 SCEAM, Asistente, Magister en Psicología Social
 - 5 Facultad de Psicología, Asistente, Magister en Psicología Social

Experiencias para el cuidado y la sostenibilidad de la vida

El Grupo Integral Tramas comunitarias para la sostenibilidad de la vida en el Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología nos nuclea como docentes investigadoras y extensionistas de la Universidad de la República. Nuestro vínculo académico y de amistad sostiene nuestro trabajo a la vez que lo impulsa y lo enriquece desde nuestros proyectos singulares y colectivos. Tutorías de doctorado y de maestría conjuntas, proyectos de extensión, de investigación, discusión de artículos e intercambio de saberes, cursos de posgrado, escrituras colectivas, encuentros con docentes extranjeros⁶ son algunas de las actividades que venimos sosteniendo juntas.

Nos proponemos articular la Psicología Social, la Psicología Comunitaria y las perspectivas feministas para el abordaje de las tramas comunitarias que se despliegan en la coyuntura actual para la sostenibilidad de la vida. La Psicología Comunitaria ha trabajado históricamente con comunidades desfavorecidas, jerarquizando su derecho a la participación y a la autodeterminación en los procesos que las involucran, reconociendo sus potencialidades y saberes, y con la intencionalidad de transformar las situaciones injustas y desiguales que generan sufrimiento y malestar. Las perspectivas feministas nos permiten transitar desde la noción de comunidad hacia la producción de lo común sostenida en entramados comunitarios y jerarquizando la clave de la reproducción, así como la interseccionalidad entre distintas formas de desigualdad y dominación (género, clase, etnia, edad, etc.). Y la Psicología Social, por su parte, nos orienta en una noción de subjetividad concebida como producción sociohistórica y colectiva que contiene la potencia de la multiplicidad en el encuentro de singularidades, aportando a la comprensión e incidencia en los procesos colectivos (Teles, 2009).

Cada una de nosotras cuenta con historias e itinerarios académicos distintos, que encuentran puntos en común en la posición política y relacional que sostenemos con lxs actorxs sociales con quienes trabajamos. Nos sentimos parte, desde nuestras singularidades, de las preocupaciones e intereses que tienen los distintos sujetos colectivos. De este modo, aportamos desde lugares distintos a proyectos políticos sociales que son compartidos.

Las experiencias de las que somos parte son heterogéneas, pero tienen en común la preocupación por el cuidado y el sostenimiento de la vida colectiva. Construyen formas de resistencia organizadas, autogestionadas, poniendo en el centro la vida frente al capital, y se sostienen en tramas afectivo-relacionales desde las cuales cuidan y defienden bienes comunes (trabajo, alimentación, salud, cultura, espacios públicos, entre otros).

6 A lo largo de este texto proponemos la «x» como expresión de la escritura que dé cuenta de todas las formas sexo-genéricas existentes.

Algunas de estas experiencias se vinculan con los procesos de las economías solidarias desde perspectivas feministas (Osorio-Cabrera, 2018; Tommasino, 2021a). A partir de este diálogo, venimos trabajando con espacios colectivos mixtos asociativos: cooperativas de vivienda, espacios autogestionados, redes económicas solidarias, identificando el aporte de estas experiencias al sostenimiento de la vida. Algunos focos han estado vinculados al análisis de las relaciones jerárquicas de poder, las formas de resolver el cuidado más allá de los cuerpos feminizados y las tramas comunitario-afectivas que se despliegan en el territorio (Osorio-Cabrera, 2018; Osorio-Cabrera et.al, 2019; Veras-Iglesias y Osorio-Cabrera, 2021). Las formas de producir conocimiento se tejen desde articulaciones ético-político-afectivas, a partir del diálogo que la epistemología feminista nos abre para pensar una producción de conocimiento que ponga la vida en el centro (Osorio-Cabrera, Gandarias y Fulladosa, 2021)

Trabajamos también con experiencias de lucha por la soberanía alimentaria y la agroecología como la Red de Grupos de Mujeres Rurales (RedMu) y la Red Nacional de Semillas Nativas y Criollas del Uruguay (RNS) (Tommasino, 2019; Weisz, Tommasino y Rieiro, 2022). Hemos generado con ellas varios acuerdos de trabajo. En los últimos tiempos nos abocamos a mapear sus prácticas de economía solidaria desde una perspectiva feminista (Tommasino et. al, 2021; Tommasino, 2022) y a construir cartografías afectivas sobre los modos femeninos de vivir en red. Estas prácticas de extensión y de producción de conocimiento han estado orientadas teóricamente por la epistemología feminista, por lo que la develación de lo femenino conduce nuestra observación y reflexión. Dichas cartografías revelan diversos modos de vivir en red a partir de rastrear distintos itinerarios de mujeres y sus tramas relacionales que inciden en la búsqueda de otros modos de vida (Tommasino, 2022).

En esta misma línea, nos hemos aproximado a otras experiencias colectivas que intentan dar respuesta a la emergencia alimentaria en el marco de la pandemia por covid-19, particularmente a través de ollas, merenderos y huertas comunitarias (Rodríguez, Osorio-Cabrera, Viñar, Tommasino y Cardozo, 2021). En ellas se ponen de manifiesto diversas tensiones tales como asistencia/autogestión; autonomía/dependencia en relación al Estado; común/diferente; verticalidad/horizontalidad, entre otras.

Algunas de nosotras desarrollamos prácticas de extensión, enseñanza, investigación y militancia con colectivos en el marco de procesos de desmanicomialización y lucha por una vida digna para todxs, como son: Mesa Local de Salud Mental del Oeste (MLSM) convocada por la Organización de Usuarios y Usuarías de Salud del Oeste de Montevideo (ouso), Frente Antimanicomial, Radio Vilardevoz y Espacio Cultural Bibliobarrio. Estas experiencias han venido construyendo prácticas de sostén afectivo-relacional, material y simbólico, tejiendo otros posibles para vivir juntxs. Hemos venido acompañando dichos procesos

colectivos en el sostén y fortalecimiento de la trama local con distintos actores del oeste de Montevideo, en la disputa por la generación de políticas públicas acordes a otro abordaje del sufrimiento y el cuidado, en la transformación cultural de los imaginarios sociales de la locura, en proyectos de investigación sobre gestión colectiva de emprendimientos vinculados al trabajo y en la generación de experiencias sustitutivas al manicomio, fortaleciendo prácticas colectivas (Cardozo, 2021a; 2021b, Assandri et al 2021; Facultad de Psicología, 2022).

Otra experiencia refiere a procesos colectivos en el barrio Flor de Maroñas (Montevideo), donde desarrollamos un trabajo interdisciplinario de extensión, investigación y enseñanza. Venimos acompañando el proceso de transformación de un espacio público barrial muy significativo para lxs vecinxs por las historias que les ligan a él, con énfasis en los procesos participativos y de cogestión con el gobierno departamental (Rodríguez y Pérez, 2021). Además, acompañamos otros procesos colectivos (grupos de mujeres, cooperativa en un asentamiento para su regularización, radio comunitaria, grupos de convivencia y seguridad comunitaria, mesa de coordinación zonal, entre otros), algunos de los cuales son emergentes en la pandemia. Se trata de formas de lucha y resistencia cotidianas para la sostenibilidad de la vida en un barrio que experimenta los efectos de la urbanización capitalista de las últimas décadas, agudizados por la crisis actual (Rodríguez, 2019). En ellas, las dimensiones de espacio y territorio son relevantes, así como también la tensión entre la producción de lo común y el tratamiento de las diferencias (Rodríguez, 2021).

Es desde estas implicaciones que nos proponemos recorrer un camino de reflexión sobre la dimensión sociocomunitaria en la Extensión Universitaria. En los próximos apartados compartiremos algunas claves conceptuales que nos orientan, ilustrándolas fugazmente mediante algunos elementos de estas experiencias.

Claves conceptuales sobre procesos colectivos

Desde hace un tiempo, a partir de las experiencias mencionadas, venimos pensando sobre cómo las epistemologías feministas y las conceptualizaciones sobre la producción de lo común aportan claves para reconfigurar algunas categorías de la Psicología Social Comunitaria, enriqueciéndose en el marco de un diálogo transdisciplinario (Tommasino, 2021b). Nuestro debate se desarrolla en un escenario de profunda crisis civilizatoria, con un mundo que se ve amenazado en su integridad y continuidad dado el sistema económico occidental, capitalista, patriarcal y suicida, basado en el «mal desarrollo» (Shiva, 2016), que genera desigualdades sociales cada vez mayores. El conflicto es estructural, y el debate se instala entre los procesos de acumulación del capital y la sostenibilidad de la vida, lo que Amaia Pérez Orozco (2017) denomina el conflicto capital-vida. El sistema económico de acumulación de capital heteropatriarcal tiene como razón de ser el crecimiento desmedido para el privilegio de unos pocos: «el negocio se

hace a costa de la vida: explotando vidas humanas, expoliando la vida del planeta, poniendo el conjunto de lo vivo en riesgo sistémico de destrucción» (Pérez Orozco, 2017, p. 24). Es un sistema cuyo crecimiento se basa en la ilusión de autosuficiencia e individualizante del pensamiento moderno, negando la trama de interdependencia, y cuyo funcionamiento depende del trabajo invisibilizado, del trabajo reproductivo y/o de cuidados.

En este marco, algunas claves vienen haciéndonos sentido para repensar los campos de acción, pensar críticamente la crisis y producir otros modos de vida vivibles. Por un lado, la idea de interdependencia y sostenibilidad de la vida (SDV) que, como vimos, rompe con la naturalización de las lógicas del sistema capitalista. Por otro lado, la conceptualización sobre la producción de lo común posibilita correr nos de nociones sustancialistas de comunidad, conectando con la idea de tramas comunitarias, es decir, relaciones y prácticas sociales, muchas veces enraizadas territorialmente, que buscan organizar y garantizar la reproducción material y simbólica de la vida frente a la ofensiva capitalista neoliberal. Por último, la clave del abordaje de la diferencia supone correr nos de las tendencias homogeneizantes cuando se alude a lo común de la comunidad, prestando atención a los riesgos ético-políticos que ello configura, para poner el acento en las nociones de singularidad y multiplicidad, fundamentales para potenciar las diferencias en las acciones colectivas.

En cuanto a la primera clave, la interdependencia y la sostenibilidad de la vida (Carrasco, 2001; Pérez-Orozco, 2014), la reproducción de la vida ha sido tema central de los debates feministas (Federici, 2013), reconociendo y visibilizando los trabajos que la hacen posible y cuya responsabilidad recae mayoritariamente en cuerpos feminizados, no solo en el ámbito doméstico, sino también en los espacios comunitarios (barrios populares, organizaciones de base, economías alternativas, respuestas ante situaciones de crisis y emergencias, etc.). Prestar atención a estos trabajos, reconocerlos como tales, analizar sus formas de distribución y reparto, han sido herramientas centrales para superar su desvalorización y para visibilizar su relevancia en las relaciones de cuidado mutuo que sostienen la vida cotidiana. En particular nos desafía hacer visibles estos trabajos en experiencias socioeconómicas mixtas en las que, aunque se basen en relaciones horizontales y en la colectivización de formas de vida común, muchas veces ellos siguen siendo invisibilizados y resueltos en la esfera privada por cuerpos feminizados. Aportar a la visibilización y fortalecimiento de estrategias colectivas del cuidado ha sido un aporte en nuestros trabajos (Osorio-Cabrera, 2018, Osorio-Cabrera et.al, 2019; Veras-Iglesias y Osorio-Cabrera, 2021). Del mismo modo, intentamos visibilizar cómo en ciertos entramados comunitarios agroecológicos, como la Red de Semillas y la Red de Mujeres Rurales, las prácticas de interdependencia y ecoddependencia que desarrollan trastocan a fondo las relaciones reproductivas habilitando entonces otras formas de ser y estar con otrxs (Tommasino, 2022a, 2022b).

Estos planteos de la sostenibilidad de la vida nos invitan a repensar el marco ontológico que nos sostiene, planteando la interdependencia (Butler, 2010; Haraway, 1991) como base de la existencia. Nos referimos a que todas las personas dependemos de otras para vivir, más allá de situaciones o momentos de la vida en las que esta dependencia se da de manera intensiva (por ejemplo niñez, vejez, enfermedad). En ese sentido, por ejemplo, se expresa la preocupación de la Mesa Local de Salud Mental de «cuidar a quien cuida».

Hablamos de una dependencia que entendemos de manera recíproca y que establecemos entre humanos, entre grupos, con las instituciones y entre humanos y no humanos, donde se incluye no solo la naturaleza sino también los objetos, los espacios y la tecnología (Haraway, 1991). En una de las experiencias que desarrollamos se pone de manifiesto la relevancia de los espacios públicos barriales en la cotidianidad, para el disfrute del tiempo libre, el juego y el despliegue de prácticas corporales colectivas por fuera de lo reglado y de lo estructurado. Estos espacios forman parte indisoluble de los procesos colectivos y de los afectos que los componen.

Sin embargo, como señala Butler (2010), la vulnerabilidad, que es compartida y que nos hace interdependientes, se distribuye desigualmente e incluso se reconoce de manera diferenciada. De este modo, la lógica de la autosuficiencia a la que referimos no permite valorar ni hacer visibles las condiciones semiótico-materiales que hacen posible una vida, obstaculizando la producción de lo común y la acción colectiva. Del mismo modo, buscamos superar la mirada antropocéntrica que nos ha desconectado de nuestra relación con la naturaleza y que ha justificado relaciones de explotación y exterminio, invisibilizando la potencia de esa relación para la vida. El trabajo conjunto con la Red de Semillas y la Red de Mujeres Rurales ha tenido la pretensión de visibilizar esa relación. Por su parte, el trabajo con ollas populares, merenderos y huertas comunitarias, sostenidos en tramas heterogéneas entre personas, grupos y organizaciones, ponen en evidencia no sólo las desigualdades en el acceso a los alimentos y las lógicas de mercado en su producción y distribución, sino también la necesidad de otras formas de relación con la tierra en las que poner en juego el cuidado mutuo.

Desde esta perspectiva podemos romper con una mirada binaria productivo-reproductivo/público-privado que estructura y jerarquiza el orden social, poniendo énfasis en espacios que sostienen la vida y visibilizando lo que sucede en el entre. Estas dicotomías suelen marcar las formas de leer las experiencias, incluso las alternativas. Esta perspectiva que proponemos también nos ayuda a combatir las lógicas dicotómicas razón-emoción, reconociendo los entramados afectivos relacionales que son necesarios para la vida en común (Osorio-Cabrera, 2018). Un ejemplo que intenta romper esta frontera se despliega en la Federación

Uruguay de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua⁷ (FUCVAM). A partir del trabajo desplegado por el Área de Género, abordaron de manera colectiva la violencia de género en sus cooperativas. Desplegaron diversas estrategias colectivas como la creación de un dispositivo de acompañamiento y contención, lograron que el tema se aborde en asambleas para la resolución colectiva y el trabajo a nivel nacional acerca de la necesidad de cotitularidad de las casas. De este modo, acompañando parte de este proceso, pudimos visibilizar juntas cómo un tema que se resolvía de manera privada, y muchas veces en soledad, pasa a ser parte de una responsabilidad colectiva (Veras-Iglesias y Osorio-Cabrera, 2021). Otro ejemplo es el trabajo con el Espacio Cultural Bibliobarrio, que nos permite identificar cómo han venido construyendo distintos espacios grupales para el sostenimiento colectivo, donde se inicia cada asamblea con la pregunta sobre cómo cada una está, qué necesita y cómo el colectivo puede colaborar; este movimiento de incluir como parte de un espacio colectivo de toma de decisiones la situación singular de cada quien, sus sufrimientos, miedos y necesidades, nos permite identificar otras formas de sostener la vida a partir de la gestión colectiva del trabajo.

En los planteos de Gutiérrez et al. (2018) y Federici (2013) encontramos conexión entre las prácticas vinculadas a la reproducción de la vida y otras formas de hacer política. Plantean una politicidad feminista que hace visibles las luchas de las mujeres y las tramas interdependientes que las sostienen. La clave de la política en femenino refiere no solamente a colocar la vida en el centro, sino que también restituye otras formas de deliberación más allá de la representación. En ese sentido, la Organización de Usuarixs de Salud, así como experiencias que forman parte del movimiento de desmanicomialización y varios de los colectivos que desarrollan formas de economía alternativas, desafían las formas de organización y de toma de decisión tradicionales, para desarrollar formas tendencialmente horizontales que tensionan la heteronomía (Viñar, 2018; Cardozo, 2021b). Algunas de estas experiencias han generado múltiples espacios colectivos, que hemos acompañado tanto para la circulación de información, ideas e incertidumbres, ejercitar el punto de vista propio en el intercambio, como también espacios de cuidado compartido, produciendo distintos espacios-tiempo para el proceso de toma de decisiones colectivas. Ellos permiten una experimentación del decir (argumento-entendimiento-pensamiento-afectación) y del escuchar, teniendo en cuenta cómo se pone en juego y cómo se produce la información para la construcción de acuerdos contemplando las diferencias y desigualdades que componen a los colectivos (Cardozo, 2021b).

Estos planteos van en sintonía con los desarrollos que desde América Latina se vienen desplegando en relación a la *producción de lo común*, nuestra segunda clave conceptual. Lo común es entendido como un hacer, una producción y una relación social asociativa y de cooperación social. Esta concepción ha adquiri-

7 <https://www.fucvam.org.uy>.

do en las últimas décadas relevancia social, política y académica (Caffentzis y Federici, 2015; Gutiérrez, 2017). Es una perspectiva que se centra en estudiar y visibilizar el «conjunto de esperanzas y prácticas» para la transformación de las relaciones de explotación y dominación, es decir, los horizontes comunitarios populares que construyen modos autónomos de lo político «más allá-contra y más allá del capitalismo», y de las formas estado-céntricas (Gutiérrez, 2017) aunque no desconoce las relaciones con el Estado, e incluso la interdependencia en relación a él. Esta mirada latinoamericana de lo común nos ha inspirado a conocer modos relacionales afectivos autónomos en las tramas comunitarias locales que habitamos y con las que trabajamos, y nos permitió hacernos nuevas preguntas, por ejemplo sobre cómo estas formas relacionales trastocan las prácticas reproductivas y las relaciones de interdependencia, así como sobre el rol de las mujeres en este tipo de relacionamiento (Tommasino, 2021a). En el caso de la Mesa Local de Salud Mental se busca provocar procesos de comunalización de lo público (Viñar, 2018), concibiendo los servicios de atención a la salud como comunes a producir colectivamente, tanto en las concepciones que los sustentan, como en su materialidad.

Esta perspectiva nos lleva a pensar que, más que los sentidos de comunidad o pertenencia de las personas en relación a los colectivos que conforman (jerarquizados por la Psicología Comunitaria como centrales en la noción de comunidad), se trata de una diversidad de formas de producción de lo común que se generan en un devenir permanente y contingente, sostenido en tramas comunitarias que articulan singularidades y que son necesariamente colectivas.

De este modo, lo común es pensado tanto en un plano ontológico como político (Alvaro, 2020). Ontológico, porque la relacionalidad nos compone, porque no podemos pensarnos si no es *con* otros. Lo común es una producción subjetiva del capitalismo y también lo es de las prácticas de resistencia a él. Se trata entonces, y he aquí el plano político, de cómo estamos *con* otros y *para qué* (Salazar, 2011). En este *para qué*, es imprescindible para el sostenimiento de la vida la producción de lo común, en el marco de tramas comunitarias que se actualizan en experiencias afectivo-relacionales que resisten las producciones subjetivas capitalísticas. Las prácticas alternativas y la producción de lo común en la coactividad (Laval y Dardot, 2015) permiten producir nuevos sentidos acerca del mundo, nuevas subjetividades y nuevas formas de existencia (Navarro, 2016). Desde este punto de vista, lo común o los llamados comunes (alimentación, salud, trabajo, producción, vida barrial, hábitat, espacios, en nuestras experiencias) no son objetos o bienes a priori ni pueden ser pensados por fuera de las tramas comunitarias que los producen y sostienen. En este marco, la construcción de *nosotrxs* heterogénexs desde prácticas y acciones que lxs instituyen, pero que también lxs destituyen de forma permanente, nos aleja de la idea de comunidades como objetos discretos o trascendentes y de la dicotomía fusión-fragmentación que ha sido problematizada

en torno a la noción de comunidad (Salazar, 2011). En este sentido, la diferencia se constituye en una cuestión fundamental a atender.

En cuanto a la última de nuestras claves conceptuales, la diferencia es un punto de partida en la construcción de un *nosotrxs* heterogéneo, *moviente* y autocreativo. Ella permite la singularidad del vínculo, ya que «la diferencia es un signo de lo imprevisible, que hace pensar en el devenir y remite al acontecimiento» (Skliar, 2015, p.33). No obstante, es necesario dar visibilidad a la producción social e histórica donde la diferencia ha quedado ubicada en identidades fijas y clausuradas, siendo la diferencia un atributo del otro (Duschatzky y Skliar, 2000) y no una palabra relacional que se ubica en el *entre*. Se ha generado obstinadamente el desplazamiento de la diferencia hacia los sujetos diferentes, produciéndose lo que se ha denominado como diferencialismo (Skliar, 2015). Son prácticas de etiquetación y disminución a personas que tienen ciertas características consideradas como negativas, utilizándose el término *diferentes* como indicación de anormalidad. Se producen así relaciones de dominación, estigmatización y discriminación (Skliar, 2015). Entonces, el desafío en la construcción de lo común es el de hacer diferencias más que ser diferentes (Fernández, 2009). En el Espacio Cultural Bibliobarrio se ha identificado que sus integrantes a partir de la tarea común de hacer libros, producir actividades culturales y atender una biblioteca, han generado ciertos movimientos que permiten que unx psicólogx y unx usarix del sistema de salud mental devengan gestorxs culturales y desde ahí compartir saberes y haceres que permiten desplazar las etiquetas hegemónicas en nuevas relaciones sociales. Para ello es necesaria la generación de una política imaginativa que genere otros sentidos en el interior de las relaciones sociales, una política de los mínimos gestos para mirar sin juzgamientos y del tiempo otro para sostener y producir el encuentro incierto, la escucha atenta, la conversación necesaria para una afectación mutua.

Reflexiones sobre la dimensión sociocomunitaria desde la extensión crítica

Las nociones epistémicas y políticas desde las que trabajamos dialogan y se nutren de la concepción de extensión que sustenta nuestras prácticas. Nos referimos a nuestra forma de concebir y abordar los procesos colectivos en los que nos involucramos como docentes universitarias. La Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña (ECLC) que nos guía, nos permite repensar las bases político epistémicas de la extensión, así como sus orientaciones. Como indican Erreguerena, Nieto y Tommasino (2020), esta corriente emerge luego de las dictaduras en la región, donde, en una coyuntura de retracción del Estado y de proyecto neoliberal, las universidades también se vieron transformadas (mediante el debilitamiento presupuestal y la instalación de prácticas evaluativas externas para una mayor eficacia y eficiencia en el manejo de los recursos, entre otros aspectos).

En esta coyuntura los sentidos de la extensión clásica anclados en la Reforma de Córdoba retroceden ante las prácticas orientadas por la transferencia tecnológica y la venta de servicios a terceros. La ECLC da un nuevo impulso al paradigma que postula a la extensión como una función sustantiva de la universidad latinoamericana y caribeña. Su sentido crítico alude a una «lectura crítica al orden social vigente, y una convicción tendiente a contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujetos históricos, protagonistas del cambio social en una perspectiva anticapitalista que encarne un proyecto de transformación de la sociedad patriarcal y todas las formas de colonialidad del poder» (Erreguerena, Nieto, Tommasino, 2020, 181-182).

Desde esta mirada, nos interesa *pensar la extensión como una relación afectiva*. Con esto queremos decir que, así como lo común no es un bien, lo comunitario (o lo sociocomunitario) no es un espacio territorial delimitado al cual vamos a realizar extensión universitaria, sino que es una relación afectiva. Esta relación se funda en intereses comunes que vamos construyendo con distintas personas con las que transitamos los territorios (sabiendo de nuestras diferencias institucionales, de clase, raza y género). La perspectiva de la interdependencia nos permite mirar a la extensión de este otro modo: desde la idea de las relaciones recíprocas en constante flujo de interacción y afectación, donde siempre somos parte de los procesos y los problemas, sabiendo que nos afectan de distinto modo y que habitamos lugares distintos desde los cuales producir transformación social.

Así, nuestro deseo de transformación es el mismo que el que encontramos en muchas de las experiencias con las que trabajamos: generar hábitats más sostenibles entre las personas y la naturaleza, producir alimentos y consumirlos sin agrotóxicos, producir y vivir relaciones no sexistas, que nuestros cuerpos en nuestras diferencias tengan todos las mismas posibilidades de existencia y, por ende, condiciones económicas de sostenimiento, etcétera.

De este modo, nuestra mirada sobre lo sociocomunitario se expande. Los marcos de referencia desde los que proponemos construir generan nuevas visibilidades y resignifican nuestra posición. Proponemos pensarnos en el «entre» que esta posición compone, que nos encuentra comprometidas con los procesos; ubicarnos como una posición más en la producción de ese conocimiento compartido, articulándonos con otrxs y construyendo comunidades epistémicas que desafían los límites de lo que se entiende por académico. Somos parte de la trama que construye y reconstruye estrategias de transformación que pretenden poner la vida en el centro. Resaltar esto es fundamental, ya que supone cuestionar aquella disociación naturalizada entre sociedad y universidad, que piensa a la universidad y a la comunidad como territorios delimitados, con un adentro y un afuera. Esto último tiene efectos ético-metodológicos que se reflejan en las formas de accionar y relacionarse en estas tramas sin reconocerlas, lo que se hace evidente por ejemplo a través del frecuente uso de términos como *transferencia* o *devolución*.

No estamos desconociendo las diferencias ni las relaciones de poder que se despliegan en ese relacionamiento. No apelamos a una mirada ingenua sobre estos procesos, sabemos que nuestra posición en esa frontera establece desafíos y nos expone a tensiones permanentes. Formando parte de esa trama no somos las protagonistas, «las que saben» o las líderes de los procesos; abogamos por potenciar la politización de los sujetos, promover procesos colectivos donde visibilizar las desigualdades para legitimar los saberes, capacidades, intereses y acciones desde la diferencia. En ese sentido, cuando nos proponemos partir de problematizar las diferencias, lo hacemos reconociendo las desigualdades que reproducen los esquemas biopolíticos de saber-poder. La apuesta que desplegamos propone establecer relaciones no jerárquicas, ni de apropiación de saberes. Más que a intervenir, nos comprometemos a compartir, a acompañar procesos, estableciendo espacios de amplificación de los saberes compartidos.

Las articulaciones compartidas hasta aquí se mantienen abiertas para seguir tramando juntas los sentidos y afecciones que nos van componiendo. Entendemos este ejercicio abierto de encuentro y escucha como una posición y compromiso epistémico-político-afectivo que nos permite continuar un proceso de transformación hacia formas de vida que valgan la pena ser vividas.

Referencias bibliográficas

- Alvaro, D. (2020). «Lo común: reflexiones en torno a un concepto equívoco». *Trans/Form/Ação*, 43, (4), 89-110.
- Assandri, C.; Cardozo, D.; Etchebehere, C & Guevara, A (2021). *Gestión colectiva en emprendimientos de la Economía Social y Solidaria. Aportes para la viabilidad de iniciativas de inclusión socio-económica de personas usuarias de servicios de salud mental y personas en situación de calle en Uruguay*. Proyecto csic-Udelar, Modalidad: Orientado a la inclusión social.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Caffentzis, G. & Federici, S. (2015). Comunes contra y más allá del capitalismo. *El Aplante*, 1, 53-72.
- Cardozo, D. (2021a). *No queremos ser más esta humanidad: Hacia una economía social, solidaria y desmanicomial en el Cono Sur*. Proyecto de doctorado. Facultad de Psicología, Udelar. Inédito.
- Cardozo, D. (2021b). «La economía social y solidaria en los procesos de desmanicomialización: emprendimientos de trabajo-acogida-vida». *Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*. 23, 100-120.
- Carrasco, C. (2001). «La sostenibilidad de la vida humana: ¿Un asunto de Mujeres?». *Mientras tanto*, núm. 81, 43-70.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2000). «La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas». *Cuaderno de Pedagogía*. 4 (7).

- Erreguerena, F.; Nieto, G. & Tommasino, H. (2020). «Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña». *Cuadernos de extensión UNLPam*, 4, 4.
- Facultad de Psicología (marzo de 2022). *La Salud Mental desde la Comunidad: una construcción constante*. A cargo de la Mesa Local de Salud Mental del Oeste [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=_LD-B8LXwup4&t=391s>.
- Federici, S. (2013) *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.
- Fernández, A. M. (2009). «Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones, política y transdisciplinas». *Nómadas*, 30, 22-33.
- Gutiérrez, R. (2017). «Más allá de la capacidad de veto: el difícil camino de la producción y reproducción de lo común». (Cap. 5). En *Horizontes comunitarios-populares* (pp. 113-128). Traficantes de sueños.
- Gutiérrez, R.; Sosa, M. N. & Reyes, I. (2018). «El entre mujeres como negación de las formas de interdependencia impuestas por el patriarcado capitalista y colonial. Reflexiones en torno a la violencia y la mediación patriarcal». *Revista Heterotopías del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH*, 1(1), pp. 1-14.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, ciborgs y mujeres: La reinvencción de la naturaleza*. Cátedra.
- Laval, C. & Dardot, P. (2015). *Común. Ensayos sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Navarro, M. (2016). *Hacer común contra la fragmentación en la ciudad. Experiencias de autonomía urbana*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Osorio-Cabrera, D. (2018). «Economía Solidaria y Feminismo(s): pistas para un diálogo necesario». En Santamaría, E.; Yuffra, L. y De la Haba, J. (eds.) *Investigando Economías Solidarias (Acercamientos teórico-metodológicos)* (97-105). Ed. Erapí.
- Osorio-Cabrera, D.; Veras-Iglesias, G.; Tommasino, N.; Andrade, A. & Rieiro, A. (2019) «Los cuidados en la economía social y solidaria en Uruguay. Aportes feministas para su problematización». *De Prácticas y Discursos*, 8, 12, 237-267.
- Osorio-Cabrera, D., Gandarias, I. & Fulladosa, K. (2021). «Consideraciones ético-político-afectivas en investigaciones feministas: articulaciones situadas entre academia y activismo». *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, (50), 43-66.
- Pérez-Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Traficantes de Sueños.
- Pérez-Orozco, A. (2017). «¿Espacios económicos de subversión feminista?». En Carrasco, C. & Díaz, C. (Eds.). *Economía feminista: desafíos, propuestas, alianzas*. Entrepueblos.
- Rodríguez, A. (2019). *Producción del espacio residencial y formaciones subjetivas en barrios populares de Montevideo en la urbanización capitalista neoliberal* (en proceso de edición).

- Rodríguez, A. (2021). «Repensar lo común desde las diferencias espacializadas: nuevas interpelaciones para la Psicología Comunitaria». *Revista Puertorriqueña de Psicología*. 31(2) 206-220.
- Rodríguez, A.; Osorio-Cabrera, D.; Viñar, M. E.; Tommasino, N. & Cardozo, D. (2021). *Procesos colectivos para el cuidado y el sostenimiento de la vida en el abordaje de la emergencia alimentaria producto de la pandemia por COVID-19. El caso de la Coordinadora de Emergencia Social Entre Arroyos*. Proyecto de Investigación Vinculación Universidad-Sociedad y Producción (Modalidad 2), Comisión Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.
- Rodríguez, A. & Pérez, G. (2021). *Informe de investigación: Espacios Públicos Barriales y derecho a la ciudad. El caso de los complejos culturales que implementa la Intendencia de Montevideo en barrios populares (2019-2021)*. Proyectos de Investigación e Innovación Orientados a la Inclusión Social -Modalidad 1. Comisión Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.
- Salazar, C. (2011). «Comunidad y narración: la identidad colectiva». *Tramas*, 34, 93-111.
- Shiva, V. (2016). *Quién alimenta realmente al mundo. El fracaso de la agricultura industrial y la promesa de la agroecología*. Capitán Swing.
- Skljar, C. (2015). «La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario». *Pro-posições*, 26, (76), 29-47.
- Teles, A. (2009). *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Fundación La Hendija.
- Tommasino, N. (2019). *Cartografías afectivas de mujeres que integran redes de la Economía Solidaria en el Uruguay*. Proyecto csic-Iniciación.
- Tommasino, N. (2021a). *Politicidad feminista en entramados comunitarios-solidarios de Uruguay*. Proyecto de Doctorado en Psicología, Udelar.
- Tommasino, N. (2021b). «La producción de lo común: claves para una reconfiguración de la psicología social comunitaria». *Revista Puertorriqueña de Psicología*. 31(2), 242-256.
- Tommasino, N. (2022). *Relaciones de género y politicidad feminista en el campo de la Economía Social y Solidaria*. Inédito.
- Tommasino, N.; Andrade, A.; Planchesteiner, M.; Veras, G. & Osorio, D. (2021). *Prácticas de politicidad feminista en organizaciones y experiencias de la Economía Social y Solidaria. Eje Feminismos y Economía Social y Solidaria Centro de Formación y Documentación en Procesos Autogestionarios*. Documento de Trabajo.
- Veras-Iglesias, G. & Osorio-Cabrera, D. (2021). *Tramas que sostienen la vida en experiencias de cooperativismo de vivienda por ayuda mutua*. VII Congreso de Economía Feminista. Universidad del País Vasco. Bilbao.
- Viñar, M. E. (2018). *Territorio, agencia y multiplicidad colectivos que construyen autonomía en el Cerro de Montevideo*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

Weisz, C.; Tommasino, N. & Rieiro A. (2022). «Entramados afectivos en movimiento: redes de Economía Social y Solidaria en Uruguay». En *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. (en proceso de revisión).

Prácticas deportivas en el ámbito comunitario. La experiencia del EFI Escuela Deportiva la Chapita

María Emilia Bulanti¹, Martín Kerome²

Resumen

El Espacio de Formación Integral Escuela Deportiva La Chapita se planteó poner a disposición de la comunidad que habita la zona suroeste de la ciudad de Paysandú una serie de prácticas deportivas y, a partir de ello, un espacio de intercambio acerca de las diferentes temáticas que las atraviesan y donde se atendiera a los intereses de estas personas. A partir de la construcción de un espacio impulsado y significado por la comunidad, en diálogo con el trabajo de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Educación Física del ISEF, se ha venido sustentando en reconocer al Deporte como problema pasible de ser revisado por diversas disciplinas humanas que lo colocan como objeto de estudio. A pesar de que esta propuesta presenta un corto recorrido, hemos podido reconocer las implicaciones y el potencial que estas instancias pueden ofrecer a quienes nos involucramos en este proceso.

Palabras clave: Deporte comunitario. Precariedad ambiental. Participación. Territorialidad.

Eje temático: Problemas ambientales-territoriales y procesos colectivos

El deporte no solo revela aspectos cruciales de lo humano, no solo refleja algunas de las estructuras de poder existentes en determinada institución, sino que es, fundamentalmente, una parte integral de la sociedad.

Eduardo Archetti

Introducción

El proyecto de EFI que llevamos a cabo desde el año 2020, denominado Escuela Deportiva La Chapita, ha tenido como aspectos fundamentales en su formulación y ejecución elementos que creemos alineados al sentido y objetivo planteado por la Udelar, de acercar la universidad a los territorios donde es posi-

1 CENUR Litoral Norte (Paysandú), Asistente, Licenciada en Educación Física

2 CENUR Litoral Norte (Paysandú), Asistente, Profesor de Educación Física

ble establecer un trabajo comunitario y en sintonía con la población que habita estos espacios, abordando con ella al deporte como una problemática posibilitadora de debate sociocultural. En este sentido se formuló una propuesta de trabajo a través de pasantías estudiantiles, donde alumnos y alumnas avanzados/as de la Licenciatura en Educación Física han desarrollado una serie de actividades vinculadas a la enseñanza de determinadas disciplinas deportivas.

Otro objetivo de trascendencia tiene que ver con la posibilidad que estableció el proyecto de generar espacios de diálogo entre los diferentes actores que participamos de la propuesta, a saber, los habitantes de la zona que participan de las actividades, referentes barriales e institucionales, referentes de Udelar, docentes y no docentes y estudiantes que realizaron las pasantías.

En este sentido, el proyecto ha propuesto, desde su formulación y en las dos instancias anuales en que se ha implementado, abordar la discusión sobre el deporte y las prácticas deportivas en clave comunitaria, entendiendo su praxis en tanto patrimonio cultural/social, y en tanto derecho humano, potencial vehículo de cambio social, siempre que sea objeto de crítica y transformación por el grupo social que lo sostiene.

Tiene, entre sus objetivos principales, el de aportar una serie de propuestas respecto del deporte en clave comunitaria, tanto en lo referido a su enseñanza, a su práctica en un ámbito de disfrute, como a la reflexión que estas instancias pueden favorecer. Se realizó en conjunto con la población que habita en la zona denominada como «La Chapita» y zonas cercanas, ubicadas en la región suroeste de la ciudad de Paysandú.

Para formular e implementar esta propuesta, partimos de una concepción del deporte en tanto práctica cultural que posibilita una variedad de interacciones y comportamientos, de los que emanan ciertos valores y entendimientos. Nuestra finalidad fue poner a disposición de la comunidad la producción de conocimiento de la Universidad en esta materia, entendiendo el deporte como un objeto de estudio disciplinar y de debate social y cultural.

Partiendo de este conjunto de orientaciones teóricas, se comenzó a gestar un espacio de formación deportiva en diálogo con la comunidad, que pudiera ser significado y resignificado por esta, favoreciendo así la discusión de temas como el derecho a la práctica deportiva, la relación entre el deporte y el género, o el deporte y la clase social, así como limitaciones estructurales de acceso a las infraestructuras deportivas.

Relato de la experiencia

El año 2020 fue marcado por la emergencia sanitaria, lo que dificultó el trabajo en territorio desde el comienzo del año lectivo, por lo que el inicio fue en el

mes de agosto y se extendió hasta diciembre. A partir de allí, siete estudiantes de la Licenciatura comenzaron con su práctica luego de algunas instancias virtuales de formación en extensión y sobre diferentes abordajes del proyecto. La propuesta fue de una vez por semana durante dos horas de actividad de 15:00 a 17:00.

Luego de un primer acercamiento, los estudiantes desarrollaron una planificación en relación a una propuesta amplia en lo que tiene que ver con las características generales (estructura) de diferentes deportes con pelota como el fútbol, handball, básquet y rugby. La propuesta partió de un amplio interés de la mayoría de los asistentes por el deporte fútbol. El objetivo fue poder desarrollar otras disciplinas deportivas para que las conocieran y vivenciaran.

Durante el transcurso de la intervención se generaron tres mesas de diálogo con el objetivo de que diferentes instituciones que tuvieran injerencia en barrio pudiéramos hablar sobre qué propuestas se estaban llevando adelante y poner en discusión temas que surgen desde la propia población.

Fue a partir del aporte de compañeros que participaron en estas mesas que surgió la propuesta de una jornada de inauguración de la escuela deportiva, donde además se pudieran dar a conocer los diferentes trabajos llevados a cabo en otros ámbitos. Esta jornada pudo ser desarrollada y con gran éxito, sobre todo en número de participantes.

A modo de conclusión sobre esta primera experiencia se puede decir que surgieron temas a partir del deporte que pudieron ser abordados de diferentes maneras, temáticas relacionadas con el género, derechos, respeto, convivencia, amistad. El planteamiento y selección de las actividades favorecieron las habilidades sociales dentro del grupo y se desarrollaron favorablemente. Se logró llevar adelante un acercamiento a las diferentes disciplinas deportivas propuestas.

Más allá de haber intervenido en un año muy marcado por la pandemia, y que algunas familias fueron realojadas durante este período, se evaluó como muy positiva la participación de los chicos de manera espontánea. La implementación de las mesas de diálogo tuvo un resultado sumamente positivo por el intercambio con otros actores y el trabajo interdisciplinar.

El año 2021 nuevamente fue marcado por la emergencia sanitaria por lo que el periodo en territorio fue también desde agosto hasta diciembre. Esta vez la propuesta se llevó adelante en dos turnos, uno en la mañana de 9:30 a 10:30 y otro en la tarde de 15:00 a 16:00. Los nueve estudiantes de la Licenciatura contaron con una formación previa en extensión y temáticas relacionadas al proyecto.

Debido a la baja participación con que finalizó el 2020, se invitó a participar a jóvenes del Centro Juvenil Estrella del Sur que viven en la zona.

En esta oportunidad, al mantener un número estable de jóvenes asistentes, la planificación inicial pudo desarrollarse satisfactoriamente. Las disciplinas de-

portivas elegidas fueron fútbol, vóley, básquet y handball, todos deportes llevados adelante en su etapa de iniciación. Las actividades se enfocaron en un desarrollo recreativo para el disfrute de los y las jóvenes.

Durante este año fue muy difícil poder generar el espacio de las mesas de diálogo, pero sí se logró llevar adelante una instancia de cierre donde diferentes actores participaron de una jornada diferente. Allí no solo se mostró lo trabajado en la escuela de deportes, sino que también se pudo mantener un diálogo importante con vecinas del barrio, lo que permitió conocer las inquietudes y deseos de la población de La Chapita en relación a nuestro trabajo.

Surgieron temáticas sobre todo en relación a la integración del grupo, tales como el género y el respeto entre pares, que pudieron ser tratadas mediante las actividades desarrolladas, logrando así un buen clima durante la práctica.

Marco conceptual de referencia

Desde la formulación del proyecto de extensión en el marco del Espacio de Formación Integral, nos hemos planteado la pertinencia de presentar las prácticas deportivas como un elemento potencialmente valioso en cuanto a su vinculación al disfrute y a los espacios de reflexión que pueden llegar a establecerse en el marco de la participación de diversos actores comunitarios en el mismo.

En este caso, consideramos de suma trascendencia la importancia que reviste la función de extensión en lo que respecta a la actividad docente en nuestro campo y como medio insustituible de la formación de futuros licenciados en Educación Física.

Al pensar en una propuesta de extensión, la formulamos dentro de la concepción crítica de la misma, destinada, en palabras de Tommasino y Cano (2016) a «procurar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad. Un segundo objetivo se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos» (p.10)

Para la concreción del proyecto en el marco de lo que representa un Espacio de Formación Integral, nos remitimos a Tommasino y Rodríguez (2017), que los entienden como «dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario». (p.20).

No juzgamos oportuno plantear el proyecto desde una perspectiva ingenua que considere al deporte como portador de valores a partir de su mera práctica, sin establecer una visión crítica del mismo y sin considerar una serie de elemen-

tos que le han concedido un carácter polisémico. Rodríguez (2004), afirma que «existe una tendencia generalizada a pensar y hablar sobre el deporte sin apenas reparar en la multiplicidad de formas, dimensiones y connotaciones que adquiere, sobre todo en la actualidad» (p.44).

Consideramos que las prácticas deportivas constituyen un potente medio de transformación social. Diversos estudios y autores que han indagado en la materia sostienen que dichas actividades, cuando se centran en aspectos como el disfrute, encauzando a la competencia que les es inherente hacia aspectos positivos, proveen a sus participantes de una serie de elementos vinculados a valores y actitudes productivas. Tuñón et al. (2014), sostienen que «El deporte y su práctica contribuyen al aprendizaje y reconocimiento de diferentes roles y normas de la sociedad». (p.2). Estos autores señalan que, en muchas oportunidades, los comportamientos y actitudes desarrollados en el ámbito de las prácticas deportivas se pueden encontrar en otros campos de la vida social.

En este mismo sentido, Rodríguez (2004) apunta que «el deporte puede significar la apertura de un abanico de posibilidades para la participación de aquellas personas que no encuentran un espacio en la sociedad, en función de cómo está organizada» (p.45).

Este tipo de propuesta tiene una relevancia mayor en contextos de vulneración de derechos, donde el deporte se transforma en una potente herramienta de formación, problematización de la realidad social y transformación de prácticas

Rodríguez (2004) hace referencia también a cierta confusión que surge en la implementación de diversos proyectos vinculados al deporte en ámbitos comunitarios, respecto de las características o dimensiones de deporte que se establecen en la propuesta, al afirmar que «un elemento a considerar en los proyectos que utilizan el deporte para intervenir pedagógica y socialmente es la necesidad de distanciamiento constante respecto a la “deportivización” que, a grandes rasgos, viene a significar mayor competición» (p.45).

Sostienen Levoratti y Zambaglione (2016), en relación a la participación de docentes y estudiantes de las instituciones universitarias que forman en el área de la Educación Física, en proyectos que aborden la temática de la intervención comunitaria, que «desde las instituciones formadoras debemos reflexionar, construir conocimiento y formar en consecuencia a futuros profesionales críticos que sean capaces de intervenir políticamente en el territorio y en el campo de las prácticas corporales». (p.111)

En cuanto a los objetivos que nos planteamos en nuestra función de docentes de la Universidad e integrantes del departamento de Educación Física y Deporte, debemos señalar el estudio de las prácticas desde el campo académico. Esto implica, como manifiesta Bracht (2006), involucrar el debate en torno a la dimensión ético-política de la producción de conocimiento y de la práctica

pedagógica en educación física. Significa alejarnos de la lógica reproductivista y centrarnos en una perspectiva crítica que aporte hacia las transformaciones que pretendemos de la sociedad.

Considerando la formulación de propuestas relativas al acceso a las prácticas deportivas desde una perspectiva de derechos, es importante recordar que la Convención de los Derechos de la Infancia (2006) en su artículo 27, plantea que «Los Estados Parte reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social». (p.21).

Estos lineamientos se ven más específicamente reforzados en posteriores artículos donde se promueve el derecho a las prácticas con sentido lúdico. El artículo 31 en un primer momento alude a este reconocimiento y posteriormente señala cuáles deberían ser las condiciones en que haga uso de este derecho, al afirmar que «Los Estados Parte respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento». (p.23)

A partir del abordaje que realizamos de las prácticas deportivas en la población infantil y adolescente que habita en esta zona, creemos que es viable sostenerlas no solo desde el punto de vista lúdico y recreativo, sino también como medio que fomente procesos de reflexión acerca de, entre otros, la construcción de ciudadanía e integración a la comunidad.

Antecedentes

En cuanto al acercamiento a la zona de La Chapita y su problemática, se encuentran antecedentes en el trabajo desarrollado por la UdelaR a partir del año 2005 en la zona del asentamiento La Chapita. Según lo señalado por Apezteguía et al. (2009), «El dispositivo de intervención se planteó como un recorrido de construcción colectiva de conocimiento, especialmente en lo referido a la definición de las preguntas pertinentes y las estrategias de abordaje». (p.95). A partir de un relevamiento y mapeo, del que participó entre otros el Instituto Superior de Educación Física, se establecieron ciertos objetivos de trabajo que tenían que ver fundamentalmente con la construcción de un vínculo a nivel de la comunidad, poniendo énfasis en la historia social de la zona y la realización de actividades de recreación y arte. Igualmente se propuso el mapeo de la zona como forma de establecer un conocimiento desde la interdisciplina, acerca de conflictos y potencialidades de la zona, vinculadas a las tareas que realizaban sus pobladores, fundamentalmente la cría de cerdos y la elaboración de ladrillos. Se concluye, «entre otras características, que en el asentamiento la fuerte complementariedad observada en el desarrollo de las actividades productivas genera una lógica caracterizada por la diversificación y no por la especialización» (p.100). Se enfa-

tiza, respecto del proceso de aprendizaje por el que transcurrió el equipo que se desplegó en el territorio, la importancia de «encontrar en el conflicto el lugar de reflexión por excelencia» (p.101).

El proyecto en su faceta de escuela deportiva se despliega a partir de un proceso previo de discusión y acción (praxis) comunitaria, surgido en experiencias realizadas en zonas con similar problemática en la ciudad de Montevideo, donde el Instituto Superior de Educación Física se ha involucrado en diferentes proyectos. Es a partir de allí que se define construir una experiencia ocupada en generar oportunidades de acceso a espacios y prácticas deportivas, a niñas, niños y adolescentes que habitan una zona definida por su alta vulnerabilidad social.

A partir de allí data el inicio de la propuesta denominada Escuela Deportiva Malvín Norte, en la que convergen el interés de larga data de diferentes instituciones (educativas y sociales) sobre acercarles a niños y niñas del barrio una propuesta multideportiva a la cual de otra forma no accederían, y las posibilidades de extensión de la universidad.

En otro sentido, se han encontrado en la región antecedentes de propuestas similares, que en sus objetivos privilegian aspectos como la socialización e inclusión a través de propuestas lúdicas y/o deportivas. Tal es el caso de una experiencia desarrollada en la localidad de Ensenada, (Buenos Aires), donde se estableció un proyecto de enseñanza no formal (colonias municipales de verano). Uno de los aspectos que conformaron su marco conceptual es el de la exclusión social, entendida por Villanueva (2016), «no solo en términos económicos de satisfacción de las necesidades básicas, sino como un conjunto más amplio de participación social. Por lo tanto, esta pérdida de integración o de participación social puede tener diferentes motivos». (p.93).

González Ulloa (2016) afirma que «el deporte social comunitario y todo cuanto él implica se constituye en una herramienta que favorece la formación de agentes comprometidos con su realidad y con la capacidad de analizar sus contextos de una forma integral». (p.101). Lo hace en el marco de un estudio del impacto de clubes de barrio en Colombia.

Enclave sociocomunitario del proyecto

El Parque La Chapita de la ciudad de Paysandú se asienta actualmente en una zona inundable, donde vivían 124 familias en condiciones de precariedad, privación material y ausencia de servicios básicos. En este lugar vivieron más de 130 familias, en un asentamiento denominado Chapita en alusión al material de la caja de galletitas *Famosa* con que se hicieron las primeras viviendas precarias. Se trataba fundamentalmente de una comunidad compuesta por ladrilleros, clasificadores y criadores de cerdos y otros casos de personas que subsistían a través de actividades informales.

Algunas de estas problemáticas son dadas a conocer por el Mides³ en su publicación Infomides (2010), al señalar que «La Chapita es zona inundable. Sin ir más lejos, en noviembre y diciembre de 2009 las inundaciones provocaron la evacuación de 105 de las 120 familias del asentamiento». (p.6).

Se sumaba a esta realidad la problemática de estar habitando un espacio contaminado por cromo, derivado del vertido –por parte de industrias establecidas en la ciudad– de desechos provenientes del tratamiento realizado a sus materias primas.

A través del proceso de reasentamiento, cincuenta familias construyeron sus viviendas por ayuda mutua y autoconstrucción en tres predios; veintiséis familias se mudaron a las viviendas construidas «llave en mano» y otras compraron viviendas en el mercado con apoyo financiero del MVOTMA.⁴

Tras un largo proceso liderado por diversas instituciones del gobierno central y del departamental, estas familias fueron relocalizadas en diversos puntos de la ciudad de Paysandú, construyéndose en su lugar un complejo polideportivo. Desde el 15 de marzo de 2013, fecha de la suscripción del convenio entre el MVOTMA y la Intendencia Departamental de Paysandú para relocalizar todo el asentamiento La Chapita, se dio inicio al proceso de creación de un parque que permitiera resignificar la zona.

El parque se encuentra rodeado de una zona muy populosa de la ciudad: los barrios Sur, Nueva York y La Chapita, donde aún se presentan problemáticas socioambientales como descarga de barométricas e inundaciones periódicas del río Uruguay.

El proyecto involucra a una población de participantes variados:

- 1 Actores comunitarios, entre los que se destacan la comisión de vecinas del barrio Nueva York, el SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial del Ministerio de Desarrollo Social), el gobierno municipal (Dirección de Promoción y Desarrollo, Dirección de Deportes de la Intendencia de Paysandú), instituciones educativas (Escuela primaria N° 95, y Club de niños Indiecitos del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay), organizaciones sociales, agentes ocupados en aportar un entramado social en la procura de la democratización de diversas prácticas culturales y educativas de las cuales el deporte indudablemente forma parte.
2. Vecinas y vecinos del barrio, interesados en acceder a esta propuesta, que acercan a sus hijos e hijas para que se integren al aprendizaje de modalidades deportivas. Las edades de estos niños y adolescentes oscilan entre 6 y 12 años, y entre los 14 y los 16 años.

3 Ministerio de Desarrollo Social.

4 Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente.

3. Estudiantes universitarios vinculados al Instituto Superior de Educación Física y a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y de educación terciaria en el caso de quienes provienen del Instituto de Formación Docente, interesados en desarrollar prácticas, lo cual convirtió al proyecto en un espacio de formación en materia de extensión e investigación, además del propio espacio de enseñanza.
4. Un conjunto de docentes del Instituto Superior de Educación Física (Licenciatura en Educación Física), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Tecnatura en Bienes Culturales) de la Universidad de la República (Udelar).
5. Docentes del Instituto de Formación Docente (Educador/a Social, Maestro/a en Primera Infancia) del Consejo de Formación en Educación.
6. Integrantes del Equipo de Extensión del Cenur Litoral Norte de la Udelar.

Actividades

El encuadre y mecanismo metodológico que permitió llevar a cabo y sostener la propuesta fue la problematización constante de la práctica deportiva y las relaciones que genera mediante acciones colaborativas entre docentes, vecinos, estudiantes y referentes institucionales. A partir de las experiencias que se generaban antes, durante y después de las prácticas deportivas semanales que se planteaban en el parque, iban emergiendo temáticas a ser abordadas tanto por los y las participantes como por estudiantes, docentes y demás actores involucrados. El eje central, del cual partían las experiencias, podríamos establecerlo inicialmente en los deportes colectivos (mixtos) con pelota.

A partir de los objetivos planteados y considerando la adopción de una perspectiva crítica y transformadora en cuanto a un abordaje metodológico que posibilite la concreción de estos, se establecieron las siguientes propuestas:

- En una etapa inicial, se realizó un sondeo acerca de los intereses de las niñas, niños y adolescentes en cuanto a modalidades deportivas preferidas, destacándose una predilección por deportes tradicionales, especialmente el fútbol.
- A partir de esta situación, se dispuso de una serie de estrategias que permitieran dar visibilidad y opciones de práctica a otras disciplinas; fundamentalmente definimos algunas poco difundidas en ese espacio, como vóley o handball.
- Se realizaron propuestas de enseñanza de deportes alternativos, seleccionando aquellos que presentan lógicas en cuanto a su estructura y filosofía donde se fomentan aspectos como el trabajo en equipo, la eliminación de una lógica binaria (femenino/masculino), la independencia y las soluciones a través del

diálogo. Destacamos deportes alternativos como el korfbal (mixto), el ultimate (auto-arbitrado), tchoukball (no-agresivo).

- A partir de la práctica de estas disciplinas, se pusieron en tensión diferentes temáticas que iban surgiendo de la misma. Esto se pudo instrumentar a partir de reuniones o asambleas previas y posteriores a las clases, donde iban surgiendo elementos a ser discutidos, reflexionados, ejemplificados y desnaturalizados. Entre los temas que pudieron ser abordados, se encuentran la exclusión de la práctica deportiva por razones de género, capacidad-discapacidad, condición social, la violencia en la práctica deportiva o las relaciones que se establecen en estas praxis.
- En etapas puntuales del proyecto, se realizaron instancias referidas a dar cuenta de las impresiones de las y los participantes acerca de las actividades. Esto se realizó a través de expresiones como entrevistas, dibujos o narrativas.
- Desde la realización del proyecto en el año 2022, se profundizó el proceso de sistematización incluyendo las narrativas estudiantiles y docentes y la creación de material audiovisual a partir de la experiencia.
- Como forma de incluir la perspectiva de otras y otros participantes, se instalaron mensualmente las llamadas mesas de diálogo, donde se exteriorizaron las inquietudes de las y los referentes vecinales o institucionales, tanto respecto a la marcha del proyecto como de otros aconteceres que confluyen en la zona. Fue una buena oportunidad para conocer ciertas lógicas estructurales y de funcionamiento del territorio, así como para compartir experiencias. Estudiantes y docentes de la Universidad intervinieron en ellas, desarrollando una dinámica participativa que dio lugar a espacios de diálogo y negociación.

La experiencia del año 2022 está en marcha. Luego de lo experimentado en el año 2021 se fueron implementando otras propuestas, entre las cuales se ha revelado el interés de niñas y adolescentes en la práctica de fútbol femenino. Este representa uno de los ejes centrales de intervención, sin dejar de lado el trabajo con adolescentes llevado adelante a partir de la participación del Centro Juvenil Estrella del Sur.

Sumado a esta propuesta deportiva, se produce la incorporación a partir de este año de la Tecnicatura en Bienes Culturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Instituto de Formación Docente del CFE, que se unen a este proyecto con estudiantes y docentes para realizar sus pasantías en extensión. La articulación se viene desarrollando en su planificación desde el año 2021 y se viene concretando como un trabajo sumamente provechoso en el ámbito interdisciplinar donde se desarrolla.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Pedrosian, E. Á. & Romano, A. (2017). *Integralidad: tensiones y perspectivas*.
- Apezteguía, M.; Bustillo G. y Paradiso, M. En Carrasco, J. C.; Cassina, R. & Tommasino, H. (2009). *Extensión en obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*.
- Bracht, V. & Crisorio, R. (2006) *La educación física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Ediciones Al Margen. Cap. 2. «El campo de la educación física» (por Ron, Osvaldo).
- Carballido, D. (2013). «Concepto de territorio: ¿arma de distracción masiva?». *Quehacer Educativo*. Año XXII (121), 43-47.
- García, A. & Pecile, S. (2001): «El deporte, ¿reproductor o transformador del sistema social?». En *Stadium*, v.30 - n.177 - 2001 y *Stadium*, n.178, v.30.
- González Ulloa, E. En Guzmán Ariza, M. (Ed.), (2016). *Deporte, Inclusión social y experiencias comunitarias en América Latina*. Villavicencio, Colombia: Editorial Unillanos.
- Levoratti, A., & Zambaglione, D. (2015). *La recreación y el deporte social como medio de inclusión*. Berzategui: Buenos Aires: Engranajes de la cultura.
- Ministerio de desarrollo social (2010). Revista *Infomides*. N° 27. Junio 2010.
- Moscoso, D. & Muñoz, V. (2012). «Deporte, inclusión y diversidad social, antecedentes». *ANDULI-Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 11, 13-19.
- Rodríguez Rodríguez, J. M. (2004). «El deporte como herramienta de intervención pedagógica-social en el ámbito de la exclusión social». Apunts. Educación física y deportes, [en línea], 2004, Vol. 3, n.º 77, pp. 42-47, <<https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301459>> [Consulta: 11-05-2022].
- Tommasino, H. & Cano, A. (2017). *Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay*.
- Tuñón, I.; Laiño, F. & Castro, H. (2014). «El juego recreativo y el deporte social como política de derecho. Su relación con la infancia en condiciones de vulnerabilidad social». *Educación Física y Ciencia*, 16(1). Disponible en: <<http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv16n01a04>>.
- UDELAR (2010). *Hacia la Reforma Universitaria. Fascículo 10: La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo.
- UNESCO (1978). Carta Internacional de Educación Física y Deporte. París. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489s.pdf>>.
- Unicef (2006). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Villanueva, E. en Guzmán Ariza, M. (Ed.), (2016). *Deporte, Inclusión social y experiencias comunitarias en América Latina*. Villavicencio, Colombia: Editorial Unillanos.

Páginas web

<<https://www.gub.uy/ministerio-vivienda-ordenamiento-territorial/comunicacion/noticias/inauguracion-parque-chapita-paysandu#:~:text=En%20el%20lugar%20donde%20vivieron,un%20equipamiento%20urbano%20de%20calidad>>.

<<http://www.cup.edu.uy/index.php/60-profundizacion-en-la-comprension-de-la-problematika-de-una-comunidad-vulnerable-de-paysandu-la-chapita.html>>.

Experiencias colectivas en pandemia: la producción de lo común en Flor de Maroñas a través del trabajo con imágenes fotográficas

*Camilo Rivas¹, Alicia Rodríguez²,
Magdalena Patiño Roquero³ y Lina Fernández Pereira⁴*

El presente trabajo plantea que es importante qué ideas usamos para pensar nuestras experiencias y cómo las narramos. Lo aquí desplegado es un esfuerzo de pensamiento-acción que implicó compartir vivencias, emociones, ideas, creencias, preocupaciones, fotografías...pero sobre todo, pensar con Alma, Anita, Ana Laura, Carina, Carlos, Dolly, Gabriel, Gonzalo, Iris, Lucas, Lucia, Mabel, Mariela, Melva, Mónica, Noelia, Peyota, Sara, Solange, Tania, Tito, Vanessa, Wilmar y Yuweise... Con todas estas personas, en distintas formas de intercambio y participación, y con distintas intensidades, fue posible enmadrar relaciones en el presente texto.

Resumen

Proponemos una reflexión teórico-conceptual y metodológica a propósito de una experiencia de un equipo interdisciplinario de la Universidad de la República en un barrio popular de Montevideo, a partir de la pandemia por covid-19 y la consecuente crisis socioeconómica. A partir de dicha experiencia, denominada Flor de Maroñas Solidaria, reflexionamos en torno a la producción de lo común basándonos en las narrativas que se producen en respuesta a la convocatoria que el equipo realiza para la recopilación de fotografías sobre experiencias colectivas y solidarias desplegadas en la emergencia. La utilización de la fotografía como lenguaje permite acceder a cierto proceso de producción de experiencia subjetiva sobre lo acontecido. Por último, esbozamos algunas líneas de pensamiento vinculadas a lo que dicha experiencia permite pensar sobre lo sociocomunitario y su vínculo con la integralidad universitaria.

Palabras clave: experiencias colectivas, pandemia, producción de lo común, imágenes fotográficas, barrio Flor de Maroñas

-
- 1 Instituto Superior de Educación Física, Asistente, Licenciado en Educación Física y Licenciado en Psicología
 - 2 Facultad de Psicología, Prof. Tit., Doctora en Ciencias Sociales
 - 3 Facultad de Psicología, egresada, Licenciada en Psicología
 - 4 Facultad de Psicología, egresada, Licenciada en Psicología

Eje temático: Metodologías de acción, intervención e investigación participativas para el fortalecimiento de los procesos colectivos

Introducción

La experiencia que abordamos se realizó en el marco del Espacio de Formación Integral *Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva* (EFI In-Ter-Acción Colectiva), conformado por docentes, estudiantes de grado y posgrado, y egresadas/os de la Facultad de Psicología y del Instituto Superior de Educación Física. Desde el EFI desarrollamos actividades de enseñanza, extensión e investigación en el barrio Flor de Maroñas (Montevideo) desde el 2010, en distintos espacios y en diálogo con diversos actores. Desde 2017 acompaña el proceso de gestación e implementación del Complejo Cultural Crece Flor de Maroñas, financiado por la Intendencia de Montevideo (IM) y cogestionado con organizaciones barriales y vecinas/os. Actualmente, lleva adelante el Proyecto para el Fortalecimiento de Trayectorias Integrales *Crecer en la diversidad: experiencias colectivas en espacios públicos barriales de Flor de Maroñas* (CSEAM, 2022-2023). Este último pretende potenciar la diversidad de experiencias colectivas que tienen lugar en el barrio, contribuyendo a su visibilidad y al establecimiento de conexiones entre ellas y con el complejo Crece.

A raíz de la pandemia por covid-19 y la consecuente crisis socioeconómica, durante 2020 y 2021, varias organizaciones y vecinas/os no organizados generaron múltiples acciones colectivas para atender las necesidades que surgieron o se profundizaron (ollas, merenderos, reparto de ropa y útiles escolares, emprendimientos productivos, entre otras) y expresiones de solidaridad y ayuda mutua entre vecinos/as.

A mediados del año 2021, luego de una prolongada suspensión de la presencialidad del equipo del EFI en el barrio (aunque mantuvimos contactos por medios tecnológicos), nos planteamos la necesidad de conocer y aportar a la visibilización de dichas experiencias. Partíamos de la relevancia de su papel en la sostenibilidad de la vida (Pérez Orozco, 2014) en momentos de crisis, donde las tramas comunitarias barriales suelen cubrir la insuficiencia de los servicios gubernamentales. A su vez, este interés estaba relacionado con nuestro propio deseo de volver a aproximarnos al territorio, dando continuidad al vínculo con el barrio.

Es así que implementamos la propuesta titulada Flor de Maroñas Solidaria entre junio y noviembre de 2021. La metodología combinó comunicación virtual con encuentros presenciales, jerarquizando el empleo de la imagen como recurso para la producción de narrativas sobre las experiencias colectivas y solidarias desarrolladas en el barrio entre 2020 y 2021.

En el presente texto desarrollamos una breve descripción de la experiencia, dedicamos un apartado a dar cuenta de algunas dimensiones vinculadas a lo que

ella produjo, reflexionamos sobre el empleo del lenguaje fotográfico y, finalmente, abordamos la dimensión sociocomunitaria en relación a la integralidad.

Flor de Maroñas Solidaria. Conociendo, reconociendo y visibilizando las acciones colectivas y solidarias en pandemia

A partir de preguntarnos qué se venía haciendo en el barrio Flor de Maroñas en respuesta a la situación de crisis que instala y profundiza la pandemia, realizamos un relevamiento de las experiencias desde lo que escuchábamos y de la información que circulaba en redes.

En un segundo momento, invitamos a grupos vinculados al barrio y a vecinos/as, a recopilar fotografías sobre experiencias colectivas y solidarias que se hubieran realizado o se estuvieran realizando en Flor de Maroñas, a partir de la pandemia. Para enviar fotos, la persona ingresaba a través de un enlace que le dirigía a unirse al grupo de WhatsApp «Flor de Maroñas SOLIDARIA» que creamos a tal fin, o vía correo electrónico. Recibimos cerca de 200 fotos correspondientes a 14 experiencias.

Luego les convocamos a un encuentro-taller (agosto 2021) en el Teatro Flor de Maroñas para intercambiar y crear juntas/os formas de hacer las experiencias más visibles. Participaron 14 personas. Proyectamos todas las fotografías en una pantalla, mientras eran contempladas en el marco de un profundo silencio, y consignamos que anotaran palabras o expresiones que las fotos provocaran. Entre ellas se dijo: «*hacer alegremente cosas serias*», «*mujeres emprendedoras se reinventaron*», «rol de las mujeres», «construir realidad social», «aceptación del otro», «salir, entrar, quedarse, pertenecer», «organización», «solidaridad», «historia viviente», «¿se puede!». Luego trabajamos con una selección de fotos impresas, generando un espacio de escucha e intercambio acerca de las vivencias vinculadas a las elecciones realizadas.

En un segundo encuentro-taller (setiembre 2021), realizado en el complejo Crece, con las fotografías seleccionadas y con las palabras y expresiones manifestadas en relación a ellas, convocamos a pensar en alguna propuesta para participar en el evento denominado Maroñas en Flor, que se realizaría dos meses después en la plaza Flor de Maroñas. Esta es una actividad organizada por la Mesa de Coordinación Zonal del ex Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT)⁵, donde cada primavera, desde hace más de diez años, vecinas/os, instituciones y organizaciones, muestran lo que han trabajado durante cada año.

5 El Programa SOCAT se cierra en noviembre de 2021 por resolución del Ministerio de Desarrollo Social

Dado que asistió una sola vecina, acordamos junto con ella, invitar vía WhatsApp a escribir o grabar en audio un pequeño relato sobre estas experiencias y enviarlo al grupo antes mencionado. Dicha convocatoria fue dinamizada mediante la realización de un pequeño video que mostraba las fotos y las palabras expresadas, el cual recibió comentarios de sorpresa, felicitaciones y agradecimiento.

Entre otros aspectos, esta vecina expresa que lo que visualizaba en las imágenes y expresiones vinculadas a ellas, era «*la unión del barrio*» y la relación entre las experiencias, lo que nos permitió orientar las siguientes consignas. Nosotros/as (desde la Universidad) tenemos la formación y ellas tienen la experiencia, dice la vecina, mientras expresa que la palabra *empatía* se puso de moda, haciendo figura en la relación academia-barrio.

En un tercer encuentro-taller (octubre 2021) propusimos encontrarnos nuevamente en el Teatro, para intercambiar en torno a los relatos compartidos que sumamos a las fotos recibidas, y pensar un cierre del trabajo en el Maroñas en Flor. Participaron siete personas. Consignamos que se ubicaran las fotos y las palabras en un papelógrafo estableciendo conexiones y, luego de un intercambio sobre las mismas, trabajamos con una herramienta dramática –las estatuas– para que las y los participantes expresaran colectivamente las sensaciones vinculadas a lo plasmado en el papelógrafo. La imagen que se produce es la de un círculo, con un punto de convergencia en el centro donde las manos se anudan.

Luego convocamos a encontrarnos en la plaza, para recrear lo producido en el papelógrafo y llevarlo a un soporte más rígido que pudiera compartirse en el Maroñas en Flor. Asistieron dos personas además de quienes se acercaron mientras transitaban por la plaza.

En el evento Maroñas en Flor expusimos el panel con una red de fotografías, palabras y relatos, creada en las instancias mencionadas, e invitamos a recrearla con material impreso disponible para sumar al panel e hilo para establecer conexiones con un mapa del barrio, entre las experiencias y los espacios en los que se desarrollaron. Este panel permaneció un tiempo en el Complejo Cultural Crece y luego lo desarmamos.

Los encuentros realizados expresaron la intensidad, la afectación, la emoción y la positividad asociada a las experiencias colectivas y solidarias transitadas durante este tiempo de emergencia. Llama la atención el «*canto a la vida*», el «*defender la alegría*» en momentos marcados por la muerte, el sufrimiento y la precarización, como formas de resistencia que se despliegan. Al mismo tiempo, la alegría convive con la bronca y con la indignación por las desigualdades que se muestran en toda su crudeza. Es la experimentación de la relacionalidad lo que permite la primacía de la vida ante lo mortífero; las redes desplegadas no sólo son acciones sino también proceso: a la vez que se visibilizan se crean.

El lugar de las mujeres, como en tantos otros espacios en momentos de emergencia, se pone en evidencia el ejercicio de los cuidados en el hogar, se extiende al barrio como trabajo no remunerado.

La memoria también estuvo presente, «*mucha memoria*», se dijo. Se actualiza un pasado de acciones colectivas en el barrio que se experimentan como un «legado» de generación en generación, donde sus protagonistas son «dignos de imitación». Se traen fotografías de otros momentos en el barrio (reuniones de viejos vecinos, salidas recreativas de un grupo de veteranas y de un grupo de jóvenes), como si experiencias colectivas previas se recrearan en momentos de crisis. Es que nunca lo que se hizo deja de estar hecho. Por el contrario, se sigue tejiendo en tiempos que se pliegan: el tiempo de un pasado más remoto, otro más próximo y otro inmediato.



Entramados comunitarios y producción de lo común. El papel de las narrativas

Los entramados comunitarios que se crearon y se actualizaron en Flor de Maroñas durante la pandemia pusieron de manifiesto la potencia barrial para enfrentar la situación de emergencia, a través de la producción de lo común en torno a aquello que hace posible la sostenibilidad de la vida (Pérez Orozco, 2014).

Raquel Gutiérrez (2011) define los entramados comunitarios como «sujetos colectivos de muy diversos formatos y clases con vínculos centrados en lo común y espacios de reproducción de la vida humana, no directa ni inmediatamente ceñido a la valorización del capital» (citada en Navarro, 2016, p. 126). Se trata de lazos que se tejen por fuera de lógicas mercantilizadas, que buscan garantizar de forma prioritaria el sustento y la reproducción de la vida (Navarro, 2016).

Un rasgo distintivo de los entramados comunitarios es que emergen en respuesta al reconocimiento de que hay necesidades compartidas cuya resolución puede ser colectiva (Navarro, 2016). Hay un sentido de lo común que se sostiene a pesar de la inercia de las dinámicas individualistas y fragmentadas que naturaliza el capitalismo. Así, las experiencias comunes van construyendo una subjetividad con una base en el reconocimiento de un *nosotros*, con disposición para sentir como propio lo común y para cooperar. Lo común, como lo describe Raquel Gutiérrez (2017) no es algo dado que se comparte, sino una producción que a su vez se reproduce y actualiza continuamente, «acción colectiva de producción» (p.75).

En las diferentes acciones colectivas y solidarias desarrolladas en Flor de Maroñas (ollas populares, manifestaciones en fechas vinculadas a los derechos humanos –8 de marzo, 20 de mayo y 25 de noviembre–, emprendimientos colectivos, etc.), podemos ver la producción de lo nuevo y también la apropiación de lo preexistente, en pos de una construcción común; composición relacional, afirmada en tanto cuerpo colectivo, lo común como «reservorio de singularidades» (Pelbart, 2016, p.24) mutantes y mutables.

Ahora bien, la experiencia que aquí compartimos no consistió en la observación de las acciones colectivas mientras ellas se desarrollaron, sino que convocamos a su actualización a través de fotografías y relatos. Los diferentes dispositivos que poblaron el plano de dicha experiencia (talleres, chats, llamadas, conversaciones, video) desplegaron dimensiones que insisten sobre la pregunta acerca de qué movimientos se produjeron en el barrio a partir de las consecuencias existenciales que envuelven aún hoy –y sobre todo hoy– dicha emergencia (efectos económicos y sociales en los vínculos, miedos, pérdidas, padecimientos subjetivos, etc.).

Estos encuentros se tejen, material y enunciativamente, entre las particularidades propias de lo que la pandemia deja en un barrio popular de Montevideo: «Tejer un colectivo es lo menos que podemos hacer», dijo una vecina. A la vez, lo que *se dice*, lo que *se ve*, aquello que *se hace*, no acaba en lo acontecimental, es decir que las acciones realizadas no agotan lo que acontece, sino que se actualizan en el aquí y ahora. El pasado no es anterior al presente, sino contemporáneo al mismo (Deleuze, 2018). De modo que, mientras se habla de experiencias anteriores, se crean nuevas dimensiones acerca de ellas. Al mismo tiempo, se trata de un pensar-hacer que se sostiene en tanto son fuerzas que despliegan el porvenir, y, con

ellas las modalidades inventivas de resistencia: «inspiración para seguir transformando juntos», se expresó en uno de los talleres.

De manera que aquello de lo que podemos dar cuenta en el presente trabajo no remite a la totalización de las acciones colectivas en Flor de Maroñas durante la emergencia sanitaria, sino a aquello que emerge *entramándose* en las conversaciones. Y justo ahí, la inquietud por aquello que estaba sucediendo en el barrio insistió en nuestro equipo; ¿qué es lo que hace huir tanta imposibilidad? ¿qué es lo que hace que pasen cosas en medio de tantas restricciones? ¿qué producen ahora las narrativas acerca de lo acontecido en un momento anterior?

La conversación produce redes de asociación. Una participante describe en el chat un funcionamiento en red donde lo *moviente* expresa la potencia de lo común:

La palabra *red* creo que lo dice: de una persona surgió una idea, cómo podemos ayudar, otra dio su opinión, se pusieron de acuerdo, y ahí surgió como está en unas fotos la olla, de esa olla se descubrieron muchas cosas por ejemplo que las mascotas también tenían que comer. De ahí también surgió que había gente que no se podía trasladar y se llegó de una forma u otra a ella. De ahí una maestra la cual yo no conocía mucho terminó picando cebolla. (Vecina, espacio de taller.)

Así, proponemos lo narrado en tanto «geografía y particular cronología de una experiencia (...) expresión de una diferencia» (Ripamonti, 2017, p.84). Podríamos decir que dicha cronología particular escapa, incluso, en tanto cronología en sí, para dar cuenta del tiempo aiónico de lo acontecimental (Deleuze, 2019), que es a la vez pasado y futuro. Desde esta perspectiva, las narrativas operan cierta configuración material y enunciativa sobre la experiencia, la cual se inscribe en tanto producción de visibilidad y enunciabilidad. Además de expresar que durante las experiencias colectivas en pandemia sucedieron cosas inesperadas, «se descubrieron» cosas, se reconocieron en otras posiciones y roles entre personas conocidas, y que una cosa fue llevando a la otra, la vecina en su relato está tejiendo la red al tiempo que la enuncia y es parte de la misma. Ello tiene efecto en el presente, no sólo porque produce conexiones en medio de las tendencias al aislamiento, sino también porque ellas operan como resistencia en la actualidad: «estas cosas hacen que sea una resistencia a esto otro», dice una vecina mientras establece un vínculo entre las situaciones de violencia que recrudecen en el barrio y el mapeo que se realizó en el papelógrafo durante el tercer encuentro taller.

Aquello que hace funcionar el cúmulo de relaciones que dan cuenta de esa producción de enunciados, responde a un modo de producción de lo común que se genera a través de las narrativas (Salazar, 2011). Estas permiten la emergencia de lo común como «acción colectiva de producción (...) de lo que existe y de lo que es creado» (Gutiérrez, 2017, p.75). De esta manera, lo común no replicará en una instancia trascendente, en un posible esperando a ser realizado. Las condi-

ciones de posibilidad que germinan transportan consigo la potencia creadora que actualiza las fuerzas que acompañaron las instancias a partir de las cuales *se narra*. Lo común es potencia en acto (Teles, 2010).

Este corrimiento de un esencialismo de lo común, permite pensar en torno a otros relatos que fueron emergiendo en los talleres y que no habían aparecido en otras instancias como, por ejemplo, acontecimientos en torno a los procesos dictatoriales o a la historia del barrio, desbordando aquello de lo común que se expresó durante la pandemia. Así, en los talleres, que fueron consignados a partir de experiencias vividas durante la emergencia sanitaria y que podrían estabilizarse dentro de una cronología (2020-2021), las/os vecinas/os llevaron al espacio fotos que hicieron tambalear el régimen temporal esperado al compartir fotografías de años anteriores. Esto nos aparta de un tiempo basado en la sucesividad, y nos aproxima a un tiempo que tiene como modo la variación continua y la simultaneidad (Bergson, 2004).

En el siguiente apartado veremos precisamente las potencialidades del lenguaje fotográfico.

Reflexiones metodológicas. La fotografía y sus potencialidades en articulación con otros decires

Claudia Bang (2012) caracteriza a los talleres como encuentros cargados afectivamente y con una temporalidad particular, similar a la de un ritual comunitario. Estas instancias, al ser vividas desde el placer por vecinas y vecinos que comparten lazos, tienen un efecto saludable en sí mismo.

Para Ibáñez y Michelazzo (2013) esta metodología facilita otras formas de expresión que logran el acercamiento a dimensiones sensibles de las vivencias de las personas. La experiencia estética se construye como una forma de indagación en tanto es una apuesta teórica, metodológica y política por investigar formas y técnicas que «recuperen la experiencia de los sujetos pero también constituyan vías de expresividad: dar lugar a la propia voz a partir de las prácticas creativas, dar sentido a lo producido, objetivar la mirada en un proceso de coconstrucción que permita reconocer sentidos, sentires y deseos de los sujetos». (s/p.)

El taller, en tanto laboratorio, puede pensarse como superficie de experimentación; distribuye las fuerzas virtuales de la memoria que se actualizan en el *se ve* o *se dice*, a partir de lo cual sujeto y objeto hacen borde, son una instancia dentro del proceso de producción; relatos, gestos, tonos, no representan instancias que se den en algún otro orden, sino que *enactúan* (Varela, 2005; Mol, Law, 2012) produciendo mundo.

En el trabajo que exponemos elegimos el lenguaje fotográfico como medio para compartir las experiencias colectivas y solidarias. Estas pueden contener

múltiples significados y asociaciones, en el momento de su «contemplación». Así, frente a una fotografía ligada a una de las ollas que se gestionaron en el barrio, se expresa: «nos humaniza la empatía, esa persistencia semanal, diaria de algunos, hermoso grito de esperanza, en el medio de la mala distribución (...) Mejor no seguir porque me empiezo a calentar». (Vecino, espacio de taller.)

La decisión de trabajar a través de la fotografía estuvo vinculada, en parte, a trabajar con lo que ya hay, con lo que ya existe y que está siendo producido constantemente; con un acervo que podía constituirse en una forma de archivo o sistematización. Nosotras/os también produjimos fotografías e imágenes de imágenes, como por ejemplo el video breve que mostraba las fotos y las palabras en movimiento. Queríamos dinamizar, mover, y lo hicimos a través de la imagen en movimiento.

En un contexto de continuos avances tecnológicos, la práctica fotográfica y la circulación de imágenes se conforman en cuestiones habituales de nuestra cotidianidad. Este tipo de comunicación se ha intensificado en el marco de la pandemia con el uso de una amplia gama de plataformas digitales. La presencia de diferentes dispositivos móviles y el auge de las redes sociales han masificado el alcance de la fotografía para diferentes sectores de población. Esta transformación digital podría facilitar el desarrollo de propuestas en lo socio comunitario, permitiendo que la población con la que se trabaja pueda relatar sus vivencias en un lenguaje accesible que facilite un diálogo más allá de lo dicho a través de la palabra escrita y oral. Sin embargo, también se podría constituir en un obstáculo, dado que es frecuente un flujo vertiginoso de imágenes, siendo difícil detenerse a observar y procesar los contenidos que emergen a través del lenguaje visual. Se hace necesario un análisis crítico para redimensionar esta herramienta y establecer encuadres que favorezcan otras formas de experimentación.

No buscamos datos presuntamente objetivos acerca de las experiencias colectivas. Buscamos –las/os participantes y nosotras/os mismas/os– la producción de relatos, de memorias, de imágenes. Como plantea Donna Haraway (1995), los ojos tecnológicos de nuestro tiempo impregnan toda idea de pasividad en la visión y, como artefactos protésicos, evidencian que toda mirada, incluida la nuestra, es un sistema perceptivo que construye activamente formas de ver y formas de vida. Las imágenes, como sostiene Triquell (2011), conforman una materialidad concreta en la que se sintetizan miradas sobre la experiencia personal a través de un recurso técnico (la cámara fotográfica). La autora expresa que las fotografías se orientan a ser vistas por un otro y se constituyen como tales al momento de su contemplación cuando son compartidas. El trabajo con imágenes fotográficas habilita procesos de reflexión sobre el sujeto en distintos planos de su vida cotidiana. A través de relatos visuales, las personas construyen su identidad, comparten su experiencia y la colocan en diálogo con la del otro/a, generando acuerdos y desacuerdos, distancias y cercanías.

Reflexiones sobre la dimensión sociocomunitaria en la extensión universitaria y sobre la integralidad

las instituciones zonales apoyando a Socat Santa Gema con una intervención colectiva del muro. Un barrio unido y con fuerza apoyando a quienes estuvieron por 17 años caminando a nuestro lado. 🇺🇲. Todo lo comunitario o social no está siendo prioridad. Muy triste. (vecina en el grupo de WhatsApp a propósito de la pintada de un mural por el cierre del SOCAT.)

Proponemos pensar *una* dimensión sociocomunitaria en tanto ritmo dentro de un proceso de producción. Entendemos que no es una dimensión *a priori*, a ser buscada en algún rincón de un barrio; se trata de un entramado relacional, redes de asociación heterogéneas como forma de producción de lo común (Latour, 2008). No es seguro que estas líneas remitan a la dimensión sociocomunitaria en sí, como un material a ser comparado con otro, sino a una operatoria de pensamiento que da cuenta más del *cómo* se produce lo sociocomunitario, que del *qué es* o *qué significa*. Lo sociocomunitario da cuenta del movimiento que *se genera* y no necesariamente de lo generado; aquello que se produce (lo sociocomunitario) no puede ser la explicación de su propio proceso, sino que es lo que hay que explicar o desplegar. En función de los dispositivos puestos a andar, lo aquí desandado da cuenta de ciertas redes de asociación heterogéneas que logran grados de consistencia sobre el plano de lo común y, al hacerlo, ofrecen modalidades sociocomunitarias de existencia.

Al no ser una esencia a develar, o sobre la cual trabajar, lo sociocomunitario se expresa en tanto experimenta modificaciones (Latour, 2008). El plano trazado por los espacios de taller, de chats, de conversaciones, etc. permitieron operar con dichas modificaciones, las cuales configuraron la producción de *una* dimensión sociocomunitaria en Flor de Maroñas. Ello se sostiene en clave de la integralidad universitaria, la cual en esta experiencia toma como entrada el *metiere* extensionista del equipo del EFI en el barrio.

¿Qué puede la Universidad? Es decir, de qué relaciones es capaz, en qué ritmos puede entrar y en cuáles no. Desde la perspectiva aquí desplegada, las condiciones problemáticas de enunciación en esta pregunta giran en torno a la integralidad como expresión universitaria. En este sentido, investigación, extensión y enseñanza se presentan como grados de afectación que expresan, es decir producen –y al producir se producen– el plano universitario, con lo cual no pueden entenderse a partir de una instancia exterior a su propio funcionamiento. ¿Es posible pensar la integralidad en tanto plegado de las funciones universitarias? De poder desplegarse este posible, investigación, extensión y enseñanza no se presentarían como entidades en sí, sino en tanto relacionalidad. Este aspecto no remite a que una grilla de evaluación de la enseñanza se relacione con un corpus teórico investigativo para que se vuelque un saber académico en problemas a

resolver en cierta producción sociocomunitaria. Por el contrario, lo que posibilita hablar de un proceso de enseñanza y aprendizaje –sin guion– investigación y extensión, es su relacionalidad: una investigación que se interviene nutrida por aportes de una realidad social que la arrastra, una enseñanza que emerge entre prácticas investigativas y extensionistas (Carrasco, 1989).

Eso no quiere decir que todo sea extensión o investigación, sino que cada función adquiere su consistencia plena en su despliegue; se trata de una formación de serie, es decir, consistencias que se sostienen entre elementos que se contrabandean de una función a otra. Las funciones se crean *cada vez*, «la creación son los intercesores» (Deleuze, 2002, p.142) y estos últimos remiten a lo que huye de un bloque de la serie y se transforma en condición genésica de otra; una pregunta que emerge a partir de una práctica barrial se escabulle en condición de posibilidad de intervención, y esta última crea una instancia sobre la cual procesos de enseñanza y aprendizaje desandan saberes.

En esta imagen de la integralidad universitaria, las funciones plegadas se despliegan haciendo borde con las fuerzas agenciadas de lo sociocomunitario, es decir que la Universidad no opera sobre una dimensión sociocomunitaria a priori, esperando a ser intervenida, conocida, o enseñada, sino que por el contrario, se trata de una coproducción, donde la integralidad es una línea en el proceso de producción sociocomunitario, quizás no de la misma naturaleza, pero sí sobre el mismo plano; una dimensión sociocomunitaria que se produce a partir de la puesta en juego de la integralidad y en la relación entre lo humano y lo no humano que se da en el propio proceso. El desplegar las funciones hace que ya no sea la misma enseñanza, ni la misma extensión, ni la misma investigación. El movimiento contrario es posible, solo que se ahogaría en paternalismos y omnipotencias, meras representaciones de problemas, contra lo cual «el técnico suele hacerse añicos frente a las características y condiciones concretas de la práctica sobre el terreno» (Carrasco, 1989, p.2).

Desarrollamos una acción de extensión buscando aportar a procesos colectivos que el barrio venía generando, coproduciendo saberes. Es un momento investigativo que quizás no es sinónimo del hacer de la ciencia, sino de intervenir, crear, inmiscuirse. Hay un movimiento de aprendizaje que implica experimentación. Son movimientos que están imbricados, pero si se desarticulan, la investigación «dispara» para la ciencia y la enseñanza para la pedagogía. En tanto el trabajo se enmarca en una forma de hacer y pensar desde la integralidad, lo que hagamos desde allí no es posible pensarlo por fuera; habrá que ver en qué aspectos se expresa.

No buscamos sólo conocer, buscamos aportar a la visibilización de las experiencias, queríamos conocerlas y aportar a que fueran vistas, reconocidas, contribuir a su articulación. La iniciativa fue nuestra; ¿cómo se articuló con las necesi-

dades de vecinas y vecinos? Hubo momentos de conexión, de afectación, donde la propuesta produjo cosas. En otros, pesaron parámetros construidos a priori: «¿te sirvió?» «sacaste sote», expresaron al finalizar uno de los talleres. Muchas veces la extensión se apoya en la idea de que la comunidad necesita cosas y la UdelaR aporta soluciones, o la inversa, o que la Universidad necesita cosas (como enseñar e investigar) y las/os vecinas/os aportan a ello. Se trata de transformar estos presupuestos en un pensar y en un hacer juntas/os que posibiliten la mutua afectación.

Referencias bibliográficas

- Bang, C. (2012). «Creatividad, prácticas comunitarias de arte y transformación social: una articulación posible». *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*
- (2016). *Creatividad y salud mental comunitaria. Tejiendo redes desde la participación y la creación colectiva* (1.era). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bergson, H. (2004). *Duración y simultaneidad (A propósito de la teoría de Einstein)* Buenos Aires: Del Signo.
- Carrasco, J. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. *Gaceta universitaria*. 3(2) s/p. Disponible en: <<https://psico.edu.uy/sites/default/files/4.%20Extensi%C3%B3n%20Carrasco.pdf>>.
- Deleuze, G. (2002). *Conversaciones*. Madrid: Editorial Nacional, Madrid.
- (2018). *Cine III. Verdad y tiempo. Potencias de lo falso*. Buenos Aires: Cactus.
- (2019). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Ibáñez, I. y Michelazzo, C. (2013). Expresividades de la imagen: régimen escópico, espacialidad y sensibilidades. *Forum Qualitative Sozialforschung*, vol. 14 (1). Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11086/5957>>.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Mol, A.; Law, J. (2012). «Acción encarnada, cuerpos actuados. El ejemplo de la hipoglucemia». *Cuerpos y diferencias*. Ibáñez, R. Perez, E. (Editoras) Madrid: Plaza y Valdés. (153-177).
- Navarro, M. L. (2016). «Hacer común contra la fragmentación en la ciudad. Experiencias de autonomía urbana». *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida*. (p.123-138). Madrid: Traficantes de Sueños.

- Pelbart, P. (2016). *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Pérez-Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Ripamonti, P. (2017). «Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas». En Alvarado, M. De Oto, A, (Editores) *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista /poscolonial/latinoamericana*. (83-104). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Methodologias_en_contexto.pdf>.
- Salazar, C. (2011). «Comunidad y narración: la identidad colectiva». *Tramas* 34 4(1) (93-111). Disponible en: <<https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2011/no%2034/4.pdf>>.
- Teles, A. (2010). *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Entre Ríos: La Hendija.
- Triquell, A. (2011). «Imágenes que (nos) miran. Experiencia, visualidad e identidad narrativa. Prácticas de oficio». *Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, (7/8).
- Varela, F. (2005). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.

Lo atamos con alambre

Prácticas políticas y alimentación en El Galpón de Corrales

Pablo Piquinela,¹ Ainhoa Calvo,² Micaela Yarzábal³

Resumen

El siguiente escrito presenta un análisis a partir de un trabajo entre estudiantes, docentes y militantes en la olla popular de El Galpón de Corrales. Nuestra participación se realizó entre los meses de abril y diciembre de 2021, en el marco de un curso de práctica de grado de la Licenciatura en Psicología. Para el análisis de la experiencia, tomamos como eje transversal las ideas de política y de lo político para articularlas en relación con tres líneas: una primera, que plantea nuestra posición como universitarias en diálogo con una acción colectiva; una segunda, que presenta en qué sentido esta práctica de extensión universitaria nos aporta para reflexionar sobre las experiencias colectivas; y una tercera, que discute la relevancia de la idea de política para pensar la alimentación.

Palabras clave: Política; Acciones colectivas; Alimentación

Eje temático: Movimiento sociales y sujetos colectivos.

Introducción y notas metodológicas

Durante los últimos años el interés por las prácticas alimentarias ha cobrado fuerza en la escena pública, y vienen desarrollándose, de forma creciente, diversas acciones políticas en torno a la alimentación. Durante las crisis económicas se han delineado respuestas comunitarias y estrategias estatales de asistencia alimentaria que han modificado las prácticas individuales y colectivas de comensalidad (Dettano y Boragnio, 2022).

Este escrito presenta el análisis de un trabajo entre estudiantes, docentes y militantes en la olla popular del Centro Social Galpón de Corrales (en adelante, *El Galpón*), ubicado en el barrio Villa Española de Montevideo. Nuestra parti-

1 Facultad de Psicología, Ayudante, Magister en Psicología Social

2 Facultad de Psicología, estudiante de grado.

3 Facultad de Psicología, estudiante de grado

cipación se desarrolló entre los meses de abril y diciembre de 2021, en el marco de un curso de práctica de grado⁴ de la Licenciatura en Psicología. La estrategia metodológica combinó técnicas propias de la investigación cualitativa con otras de la extensión universitaria, orientadas a la coconstrucción de conocimientos. Realizamos instancias de observación participante, talleres y entrevistas etnográficas en las que participaron asistentes y militantes de *El Galpón*, así como del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza Privada (Sintep), la Cooperativa de Vivienda Interbarrial 3 (Coviint-3), la Coordinadora Solidaria de Villa Española y de la Organización Brazo Solidario. Participamos en tres reuniones, doce instancias de trabajo de preparación de almuerzos y meriendas en la olla, tres plenarios, dos talleres y en la jornada de recreación por el día de la infancia. Registramos las acciones en un diario de campo y tomamos como material los escritos y dibujos que realizaron las participantes en los talleres. Nuestra tarea culminó, a pedido de la organización, con la elaboración de un material de difusión gráfico que diera cuenta de la historia y el presente de *El Galpón*. Dicho trabajo abrió la posibilidad de pensar a *El Galpón* a partir de sus prácticas, desarrollando espacios de análisis y reflexión sobre cuáles son las prácticas que crean y recrean ese espacio y qué sentido le dan sus participantes.

Nuestra llegada a la olla estuvo motivada por el interés en conocer las acciones orientadas a la preparación de alimentos que, durante la pandemia, han desafiado la política sanitaria que exhortaba a *quedarse en casa*. La asistencia alimentaria fue un objetivo inicial del Centro Social El Galpón de Corrales desde su creación; la organización sostiene la asistencia alimentaria desde hace más de veinte años. Luego del conflicto de FUNSA⁵ en 1992 (Martínez Isola, 2014), en un barrio azotado por las dificultades económicas, se impulsó su creación. El proyecto tiene como finalidad generar respuestas colectivas a las problemáticas y necesidades de los vecinos del barrio Villa Española. La apertura del comedor popular Villa Española, en 1999, puso el mojón inicial de su recorrido con la preparación de almuerzos, iniciativa a la que luego se sumó la organización de un merendero. La asistencia alimentaria tiene larga data en el país y en el continente. El primer comedor destinado a la alimentación de las clases populares en Montevideo se crea en 1934, expandiéndose por el resto del país en los siguientes años (Yáñez, 2018). El recuerdo más vívido de la necesidad de asistencia alimentaria son las

4 La práctica Experimentación e Innovación Social se dicta desde 2017 y se ofrece a estudiantes de los ciclos de Formación Integral y de Graduación dae la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Fue dictada durante 2021 por el Prof. Agdo. Gonzalo Correa y el Ay. Pablo Piquinela.

5 La Fábrica Uruguaya de Neumáticos SA (FUNSA) es una empresa fundada en 1935 para la fabricación de neumáticos para autos. Luego de la crisis de 2002, cuando la multinacional que la gestionaba, TITAN, dispusiera su cierre, los trabajadores conformaron FUNSACOOP para continuar con sus actividades bajo la gestión obrera. Disponible en: <https://funsa.uy/index.php/nosotros/historia>

ollas populares que se montaron durante y luego de la crisis de 2002, cuando la crisis económica dejó a miles de familias sin la posibilidad de hacerse por sí mismas de los alimentos necesarios. De ahí en más, las estrategias de asistencia como las prestaciones directas de MIDES, los comedores o la entrega de alimentos del Instituto Nacional de Alimentación (INDA) y la alimentación en Caif, Clubes de Niños y Escuelas se complementaron con acciones organizadas por clubes, sindicatos, centros vecinales, entre otras (INDA, 2009).

No obstante, las inquietudes de El Galpón exceden a la problemática alimentaria. A los meses de su fundación, comenzó a transmitir la radio comunitaria Barriada FM, que hoy funciona en el 96.7 del dial y cuyo alcance abarca los barrios Villa Española, Maroñas, Unión, Porvenir e Ituzaingó. Asimismo, aunque la instalación de un espacio de biblioteca ya era una preocupación para el barrio, es en 2001 que se funda en el Centro la Biblioteca León Duarte. En paralelo, se creó el espacio artístico La Fogonera, pensado como un lugar donde trabajar con artistas populares y fomentar las expresiones artísticas y culturales (Proyecto del Centro Social El Galpón de Corrales, s/f).

La organización cuenta con una trayectoria de trabajo en conjunto con actores de la Universidad de la República, específicamente a partir de prácticas extensionistas significativas en la historia de la organización (Centro Social El Galpón de Corrales, s/f). Ejemplo de ello es que equipos de extensión participaron en la ocupación del lugar, en dos instancias donde estaba previsto su desalojo entre 2004 y 2005 y durante 2008.

En nuestro encuentro de presentación, el diálogo comenzó con un repaso de la historia compartida:

En la reunión nos expresan que el trabajo en territorio es beneficioso tanto para El Galpón como para quienes realizan sus prácticas allí, dado que estudios basados en nutrición, arquitectura, docencia y demás, pueden poner en juego un intercambio de saberes que nutren ambas partes. Desde el año 2011 este centro abre sus puertas a la extensión universitaria, y consideran fundamental el vínculo con la Universidad por los aprendizajes y la experiencia que El Galpón puede brindar a las y los estudiantes de esta institución (Diario de campo, julio 2021).

En lo que sigue, proponemos trazar un recorrido de descripción y análisis de las prácticas vinculadas al trabajo colectivo en torno a la preparación de alimentos en El Galpón de Corrales. En la medida en que la organización se autodenomina como política, tomamos este significante para pensar en sus múltiples sentidos desde las prácticas de los actores, para dar cuenta de *qué* y *cómo* se hace en El Galpón. Cabe preguntarnos de qué hablamos y en qué sentido decimos política para no tomarla como un a priori, aspecto que será una línea de análisis central de este trabajo. La identificación de componentes, de relaciones y de territorios (participación política, asistencia alimentaria, articulación territorial, entre otros),

en conjunción con los elementos y acontecimientos que surgieron a partir de nuestra presencia, conforman la base de nuestras reflexiones.

Este trabajo discurre por las preguntas acerca de nuestra posición, del análisis de la dimensión sociocomunitaria y de la construcción de una posición política en las prácticas extensionistas. El texto está organizado en tres apartados: el primero plantea la construcción de una posición sobre esta experiencia como universitarias⁶; el segundo presenta los aportes de esta práctica para reflexionar sobre lo político en El Galpón de Corrales; y el tercero plantea la relevancia de una política de la alimentación puesta en práctica desde el territorio.

Desdisciplinarnos: la construcción de una posición política

Llegamos a El Galpón con información acerca del funcionamiento de las ollas populares y algunas búsquedas iniciales sobre la trayectoria de la organización. Desde un comienzo con forma de práctica universitaria en una olla popular, se desplegó una iniciativa que no solamente consideró a la olla en sus múltiples dimensiones, sino también al resto de las actividades que se desarrollan en El Galpón. El trabajo en el espacio de la olla de los domingos se centró en realizar actividades de preparación y reparto de alimentos. Esto nos permitió conocer las fuerzas y flujos que se movilizan en estas experiencias. Durante ese tiempo, se habilitaron espacios de encuentro que permitieron identificar intereses y posibilidades de acción. Propusimos actividades que propiciaron la participación y la expresión, planteamos preguntas que hicieron circular la palabra, abriendo interrogantes sobre las dinámicas con las que se mueve este centro social. El conocimiento se gesta siempre en relación y «se sabe construido y en permanente proceso de transformación» (Álvarez Pedrosián, 2017, p. 76). Los insumos para pensar y conocer surgieron de los intercambios colectivos y de la construcción de los saberes que dan cuenta de la experiencia.

Los estudiantes de Psicología entramos al salón comedor del Galpón de Corrales una mañana de invierno cuando ya había bajado considerablemente la cantidad de contagios de COVID-19 en Uruguay. Nuestra presencia en el espacio de olla de los domingos generó situaciones, movió afectos, activó imágenes. El segundo día, luego de presentarnos y conversar sobre nuestra participación allí con quienes estaban, nos dieron nuestra primera tarea: mezclar el preparado de leche en polvo, cocoa y azúcar con el agua, de forma tal que no quedaran grumos antes de llevarla a calentar. Todas asumimos cosas: la encargada de la cocina, asumí que teníamos idea de las proporciones sólido-líquido; y nosotras, que la cantidad de agua en la botella era la necesaria para la mezcla. Pues no, ni teníamos idea ni

6 Optamos por utilizar el femenino como genérico debido a que nuestro equipo está conformado mayoritariamente por mujeres.

era la cantidad necesaria. El comentario que siguió fue el pie que necesitábamos para dejar de asumir y comenzar a preguntar: «Mal yo –dijo la compañera encargada de la cocina– que no les expliqué, porque estoy acostumbrada a hacerlo» y, al instante, arregló el *agüita sucia* que armamos. Ese evento no dejó a nadie sin leche, y a la vez dio validez al error, a los emergentes, e inició una relación de confianza y diálogo, no solo interpersonal sino también al diálogo de saberes, en el que se destaca la relevancia de los saberes no universitarios.

A partir de las tareas que nos proponían e íbamos realizando, se pusieron en suspenso las posiciones fijas de universitarias y militantes de El Galpón. Cuando referíamos ser estudiantes de psicología, recibíamos el comentario: «Ah, acá tienen para divertirse, salen recibidas, está lleno de locos» (Diario de campo, julio 2021). Nuestros primeros movimientos en El Galpón estuvieron orientados a la suspensión de las identidades previas, lo que Tommasino y Rodríguez (2017) entienden como *desdisciplinamiento*. Moverse del lugar esperado que constituye al otro como un objeto de estudio nos permite dialogar como actores del proceso. Este gesto comporta el doble movimiento de, por un lado, reconocer los límites disciplinares para pensar los procesos sociales y, por otro, proponer una hibridación de las identidades previas que permita desjerarquizar los saberes en la producción de conocimiento sobre las experiencias colectivas (Tommasino y Rodríguez, 2017).

El campo disciplinar puede officiar como un espacio de estabilidad, aunque también pueda tener el efecto de formalización de las relaciones. Cuando nuestra presencia se vinculaba a la psicología, y específicamente a la figura del psicólogo clínico, los diálogos se centraban en expresar tristezas y compartir historias personales. Era usual que se habilitara la expresión de emociones y la pregunta por la distinción con la psiquiatría, así como propuestas para formar parte de jornadas, movilizaciones u otras actividades. Participamos de espacios donde aparecían conflictos y tensiones: por cosas desaparecidas en el desorden, por la configuración de los roles y en relación con la reiteración en la distribución de las tareas. Asimismo la psicología aparece también como un saber autorizado para abordar diversos asuntos: con la idea de que «los psicólogos no le tienen miedo a ningún tema» (Diario de campo, agosto 2021) nos invitaron a formar parte de la radio comunitaria.

A partir de las expectativas o ideas previas que circulaban en torno a la psicología, pensamos en el desplazamiento de lo identitario para construir una posición singular. Aunque no desaparecieron frases como «acá tienen material para recibirse» (Diario de campo, julio 2021), con el paso de los días disminuyeron la frecuencia y comenzaron a surgir otras que nos integraban, como se escuchó en el último plenario: «es lo que tienen las prácticas sociales, ¿no? Está bueno que se terminen, pero algo uno después extraña, porque algún vínculo se genera» (Diario

de campo, noviembre 2021). El movimiento de desdisciplinamiento dio lugar a otros posibles y, principalmente, al surgimiento de otras preguntas.

Las prácticas en territorio no se orientan a saber quién tiene la pregunta, sino al surgimiento de más preguntas y nuevos problemas. Las más simples, más concretas, sobre cómo desmenuzar gallinas o preparar viandas, así como en relación a la salud mental, o cómo ingresar a la agenda para vacunarse contra el virus de covid-19, eran parte de las conversaciones y ponían en tensión los saberes previos en torno a las acciones de una psicóloga en espacios colectivos. Nuestras inquietudes afloraban: qué rol cumplíamos en la organización, qué podíamos aportar a El Galpón, así como en relación con la autonomía de El Galpón, o de su futuro. Estas preguntas que surgieron dieron lugar a devoluciones, como por ejemplo «se conocen las diferencias, pero además está bueno que se vean cosas que quizás nosotros (integrantes de El Galpón) no vemos porque estamos metidos en la rutina y en estos intercambios pueden surgir oportunidades de mejora» (Diario de campo, noviembre 2021) o «todos los que estamos acá nos vamos enriquecidos de esta actividad.

Si partimos de que el espacio del aula es el lugar privilegiado para el proceso enseñanza-aprendizaje y orienta la construcción de una identidad «profesional», el movimiento de *desdisciplinamiento* es esencial para pensar las experiencias universitarias en clave de integralidad. De acuerdo con Judith Sutz (2011) la integralidad puede ser entendida como un espacio de preguntas recíprocas entre la enseñanza, la extensión y la investigación. Las prácticas extensionistas resultan una oportunidad para realizar preguntas a la enseñanza y a la investigación, abriendo procesos de enseñanza-aprendizaje por fuera del dispositivo áulico y al enriquecimiento de las agendas de investigación. En esta clave, el pedido de producir un material que describiera qué y cómo se hace, abrió la posibilidad a pensar el funcionamiento de la organización y a la construcción de una demanda.

De lo político a la politización: imágenes para pensar las experiencias colectivas

La política, como práctica de transformación, se hace presente en cada uno de los espacios de El Galpón. Tanto el comedor popular como la radio comunitaria, o la organización de eventos puntuales para celebrar el día de la niñez o el día de reyes, involucran actores y artefactos cuyo objetivo es transformar el mundo que los rodea en lo que definen como acciones para *una sociedad más justa*. Esta idea de justicia social aparece en numerosas oportunidades en los diversos discursos del colectivo *galponero*. Así, en una primera aproximación desde el análisis de las prácticas, podemos afirmar que El Galpón entiende como políticas a aquellas acciones orientadas a disminuir las desigualdades sociales.

A partir del pedido de realizar un material escrito que mostrara el modelo organizativo de El Galpón, organizamos talleres (Cano, 2012) orientados a la elaboración de un folleto que pudiera transmitir no solo qué es y cómo funciona El Galpón, sino también su trayectoria. En estas instancias⁷, invitamos a adultas/os y niñas/os, a expresar qué era El Galpón y qué pasaba en ese espacio. Allí, pudimos ver que la imagen de política que surgía se correspondía con aquella asociada a los espacios institucionales, marcada por la argumentación como herramienta principal. En este diagrama de las acciones políticas de El Galpón, entendemos que el modo de comprender la política se presenta particularmente escindida de otras prácticas, haceres y encuentros vinculados a la reproducción de la vida.

«El Galpón es, según quienes participan de su propuesta, la organización de la olla popular, un lugar que es un hogar, un lugar de diversión donde compartir juegos y juguetes, un espacio de encuentro.» (Diario de campo, noviembre 2021.)

Nuestra propuesta se orientó a abrir otros posibles para construir en conjunto un movimiento que pudiera hacer visible el carácter político de las prácticas con las que se constituye el espacio, tanto orientadas a la producción como a la reproducción de la vida.

La idea de política adquiere significados diferentes y modos de expresión singulares. La idea de *polítizar* un asunto es utilizada de múltiples formas, por ejemplo, puede aparecer simultáneamente en un sentido peyorativo y como la realización de un gesto que le otorga una lectura crítica a un asunto. Los y las militantes de El Galpón se consideran militantes políticos, significativo desde el que piensan sus prácticas. En relación con esto, resulta interesante analizar el modo en que en los espacios de discusión colectivos se marcaba una escisión. La práctica política discursiva transita entre la descripción de sus acciones situadas en una trama histórica militante y el análisis del escenario de disputas y coordinaciones actuales. Mientras que se reafirmaba el carácter político de los espacios asamblearios orientados a la discusión, el diálogo y la articulación con otros actores, aparecían enajenadas de su dimensión política las tareas orientadas a la preparación de alimentos y la organización del día de la infancia, por mencionar algunas.

De acuerdo con Iván Torres Apablaza (2022), en la antigüedad griega lo político se consideraba una forma de vida específica que calificaba la vida humana. En Aristóteles, la política configura un aspecto indisociable de su condición como animal racional y el *logos* servirá para distinguir entre el bien y el mal o lo

7 Se realizaron 3 instancias de talleres durante el mes de noviembre de 2021, a través de los cuales se convocó a adultas y niñas/os que participan en las propuestas de El Galpón. Con los adultos se propuso una instancia de intercambio orientada a la participación de todos los integrantes que pudiera romper con la dinámica de «lista de oradores», de modo de poner en juego otros modos de expresión de lo político. Las niñas fueron invitadas a expresar sus vivencias allí mediante el dibujo.

justo y lo injusto. Ahora bien, que en El Galpón la idea de acción política esté condicionada por una imagen que la asocia al discurso no significa que no haya espacio para su apertura hacia regímenes afectivos o que no se comprenda el carácter político de acciones de diversa índole. En los hechos, todos los modos de lo político expresan un régimen afectivo en particular (Tatián, 2019). El modo que adoptan las acciones políticas adquiere diferentes expresiones en las integrantes del Centro. De forma esquemática, y a efectos de presentarlas en este análisis, podríamos decir que, por un lado, aparecen los discursos que sostienen los principios de igualdad, participación, horizontalidad, justicia, libertad y solidaridad como fundamento de las prácticas, con los objetivos de unidad, participación directa, organización y cooperación. Por otro lado, se presentan posturas disidentes, oposiciones, puntos de vista que difieren, cuestionando las prácticas con preguntas sobre si se trata de solidaridad o asistencialismo; de horizontalidad, igualdad y participación o jerarquías en la toma de decisiones. Asimismo, una tercera modalidad en la participación está marcada por el silencio en las instancias de asamblea, encarnada generalmente por aquellas que orientan sus fuerzas a la cocina y dicen aportar «manos» y no ideas. A partir de estas imágenes, proyectamos talleres para poner a funcionar otras ideas sobre las prácticas políticas. La propuesta se orientó a la circulación de la palabra, componiendo un espacio que recuperó el lugar de El Galpón como refugio, como espacio transformador, como *hogar*, y evocó trayectorias, emociones, tareas y otras imágenes posibles.

Esta experiencia aporta para pensar una dimensión política referida a la emergencia de lo colectivo como condición para lo político, dimensión que viene siendo pensada en producciones que abordan experiencias colectivas en Uruguay. Viñar (2021) propone pensar los colectivos a partir del despliegue de sus acciones. Asimismo, Correa, Chávez, Grau, Gerber y Luzardo (2022), aportan una lectura de la acción colectiva como un conjunto de relaciones continuas y heterogéneas que, en su devenir, van adquiriendo consistencia. La idea de *ecologías de prácticas*, trabajada por los autores, nos aporta para pensar *lo colectivo* como la condición que hace posible la política. Esta noción habilita una apertura a pensar la política en las acciones colectivas a partir de su praxis y sus relaciones.

La alimentación como política

De acuerdo al Primer Informe de Prevalencia de la Inseguridad Alimentaria, en Uruguay un 15% de los hogares presentan inseguridad alimentaria moderada y grave y un 2,6% inseguridad alimentaria grave (INE, 2022). Se denomina inseguridad alimentaria a las limitaciones en el acceso a los alimentos adecuados y necesarios. El hambre delinea posibilidades de ser y sentir el mundo, delimitando márgenes de acción. Proponemos pensar dicha situación como la extracción de fuerzas de los cuerpos (Boragnio y Sordini, 2019) o su producción marcada por la disminución de sus potencias. Asimismo, el sostenimiento de las experiencias

de las ollas populares se trata de la puesta en movimiento de un conjunto de esfuerzos singulares-colectivos. Sus fuerzas se disponen para garantizar la tarea de alimentar como una práctica de cuidado que presta atención a las dimensiones de la saciedad, la nutrición y el gusto.

Las etapas de crisis limitan las opciones de compra a los sectores más pobres de la sociedad y orientan sus consumos a alimentos de peor calidad nutricional (Aguirre, 2011), lo que deriva en un aumento de la brecha social en la accesibilidad a los nutrientes (Boragnio y Sordini, 2019). Si pensamos en la instalación de las ollas, hay una multiplicidad de actores que operan como nexo en la intervención de las políticas estatales (Sordini, 2020) pero que, sobre todo, generan política e intervienen a través de prácticas asistenciales. Actualmente la asistencia alimentaria está sostenida por un complejo entramado de actores que incluyen al Estado, empresas, activistas, militantes sindicales y otras organizaciones sociales, por mencionar algunos.

Las ollas y merenderos fueron una respuesta de emergencia en el marco de las medidas de restricción de la circulación que derivaron en la reducción del ingreso de miles de familias. De 700 ollas que llegaron a funcionar a principios de 2020 (Rieiro, Castro, Pena, Veas y Zino, 2020)⁸, al momento de nuestra llegada a El Galpón, continuaban funcionando 296 en Montevideo, a las que asistían 44.000 personas (La Diaria, 9/4/2021). Tuvieron una notable expansión desde mediados del año 2020 debido a la demanda de alimentos (Rieiro, et. al., 2020). Durante ese año, las ollas identificaron la necesidad de coordinar demandas y acciones. De dicha articulación surge la Coordinadora Popular y Solidaria (CPS), de la que El Galpón forma parte. Agentes estatales como el MIDES, a través del INDA, y la Intendencia de Montevideo, otorgaron insumos, brindaron asesoramiento e hicieron seguimiento del trabajo de las ollas. Estas acciones tuvieron continuidades y discontinuidades, atravesando distintas etapas, hasta que la ruptura del diálogo entre el MIDES y la CPS derivó en que el gobierno interrumpiera la asistencia⁹.

Las preparaciones de las ollas están condicionadas por los alimentos y recursos que la red de abastecimiento obtiene. Tal como analizan Pastormerlo y Chahbenderian (2022), se observa que la asistencia estatal alimentaria suele orientarse a la saciedad y no tiene en cuenta los gastos de energías de los receptores. Los apoyos del MIDES se gestionan a través de Uruguay Adelante¹⁰, organiza-

8 Informe publicado por la Facultad de Ciencias Sociales y la Unidad de Estudios Cooperativos (UdelaR) con el apoyo de aebu a fines de 2020 por el equipo «Entramados comunitarios y solidarios para sostener la vida frente a la pandemia».

9 En octubre de 2022 el Ministerio de Desarrollo Social interrumpe la entrega de alimentos a la Coordinadora Popular y Solidaria.

10 Organización sin fines de lucro, orientada a responder las necesidades y emergencias comunitarias. Está integrada por diferentes empresas que, en el marco de la Responsabilidad Social Empresarial, han formado una alianza orientada a gestionar la compra y distribución

ción que ejecuta la política pública de compras y reparto de insumos para las ollas populares. Una fuente de recursos central es la donación de vecinos y almacenes de barrio que hicieron posible el sostén de las iniciativas y la diversificación de las preparaciones (Rieiro, et. al., 2020; La Diaria, 9/4/2021). La publicación de consejos nutricionales a través del *Recetario para las Ollas Populares* (MIDES, 2021) y el aporte de Redalco de frutas y verduras recuperadas del descarte constituyen dos acciones que orientan a realizar preparaciones saludables. De todos modos, la olla de El Galpón de Corrales, más que seguir un recetario, realiza sus preparaciones a partir de los recursos que obtienen y de dimensiones como la saciedad, el gusto y la nutrición. Al momento de decidir qué se cocina se tienen presentes diversas dimensiones: si la ingesta de la olla va a ser la principal o un complemento –de acuerdo a la familia y a la altura del mes–, si tienen la sazón necesaria para ser un plato atractivo y si son saludables.

La producción, distribución y consumo de alimentos es un problema complejo que genera efectos sobre la disposición de energías corporales y por lo tanto en las condiciones de reproducción de la población y la fuerza de trabajo (Ibáñez y Huergo, 2012; Grassi, et al., 1994). Las políticas de alimentación actuales avallan un modelo de ingesta individualizado y a demanda del consumidor que pone en jaque la comensalidad. Asimismo, afirman la preeminencia de un modelo agroindustrial extractivista de utilización de agrotóxicos que sugiere ser el único capaz de asegurar la producción de alimentos suficientes para los habitantes de la tierra (Aguirre, 2022). Las políticas focalizadas de asistencia alimentaria constituyen mecanismos de desposesión que se articulan con la expansión de la frontera agrícola, tal como lo muestran Aguirre (2011) y Aguirre y Díaz (2021). Dicho modelo se sostiene a partir de una mercantilización de los alimentos que orienta la disponibilidad de productos ingeribles. En paralelo, se despliegan prácticas críticas de este modelo a partir de modos colectivos de producción, distribución o consumo de los alimentos. Ejemplo de ellas son las acciones que sostienen la comensalidad, la producción agroecológica y las cadenas de producción alternativas y populares. Las experiencias de preparación colectiva de alimentos tienen la posibilidad de dialogar con estas dimensiones y de poner en práctica una política que resulte transformadora del sistema alimentario.

de alimentos destinados a ollas y merenderos del Uruguay. Enlace a página web: <https://www.uruguayadelante.uy/>.

Reflexiones (y aperturas) finales

La posibilidad de preparar y repartir alimentos y el carácter lúdico del espacio convierten a El Galpón en «un segundo hogar» en palabras de sus militantes. En paralelo, se comprende que la política en el espacio se practica desde la argumentación. La idea de política reviste interés en la medida en que en sus distintos modos se proponen diferentes configuraciones subjetivas. No opera un solo sentido, orientación ni formas de la política, sino múltiples significados y modos de hacer política. Así, queda abierta la posibilidad de analizar los diversos sentidos que adquiere lo político puestas en juego en estas experiencias.

Sostenemos la relevancia de la reflexión sobre estas experiencias en la medida en que tienen el potencial de ser más que una respuesta asistencial a las carencias. Politizar las prácticas alimentarias permite hacer de estas un problema, dando entidad a la alimentación como politización de la vida, en la medida en esta es producida y sostenida por las acciones colectivas. Queda abierta, para futuras instancias, la posibilidad de análisis que propongan la articulación de diversas prácticas de producción y comensalidad, haciendo visible el carácter político –y por lo tanto contingente– de las estrategias para obtener alimentos. Así, una experiencia colectiva de producción y reparto de alimentos puede orientarse a producir soberanía alimentaria.

Proponemos esta experiencia como un modo de pensar la extensión universitaria. Las reflexiones en torno a cómo producimos transformaciones en los modos de enseñar y aprender nos muestran que en ocasiones esto implica desaprender, ir contra el bloque de la disciplina, o *desdisciplinarnos* como un movimiento fundamental para la extensión. En este sentido, la dimensión sociocomunitaria de las prácticas universitarias en territorio presenta la oportunidad de pensar su potencia.

A modo de cierre, la idea de *atar con alambre* con la que titulamos este trabajo adquiere un doble sentido: por un lado, aquel que hace énfasis en la reparación de una rotura o de una escisión, y que caracteriza a las intervenciones sociales que tienen por objetivo la subsistencia de la población; y, por otro lado, puede referir a las acciones artesanales que en su singularidad buscan intervenir sobre un conjunto de relaciones. La experiencia de El Galpón nos muestra un modo singular y artesanal de concebir la asistencia alimentaria que, desde el diálogo con diversos colectivos, presenta una idea sobre la alimentación que recupera la dimensión cultural y disputa su consideración funcional y mercantil. Presenta una práctica que, más allá de servir «un plato de comida», tiene implicancias directas en la recuperación de las energías corporales, sociales y colectivas.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, P. (2011). *Ricos flacos y gordos pobres. La alimentación en crisis*. Capital Intelectual.
- (2022). *Devorando el planeta*. Capital Intelectual.
- Aguirre, P. & Díaz Córdova, D. (2021). «La inestabilidad como rutina. La precarización de la vida cotidiana y su impacto en la alimentación en Buenos Aires, Argentina». *Revista de Antropología Social*, 30(2), pp.119-133.
- Álvarez Pedrosián, E. (2017). «Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad». En: *Cuadernos de Integralidad n1. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio* (CSEAM).
- Beytelmann, D. (2022). «Para una filosofía de la comida». En: *Comida. Revista de la Universidad de México*, 883.
- Boragnio, A. & Sordini, M. (2019). «Gustos y prácticas alimentarias de mujeres empleadas de oficinas públicas y mujeres destinatarias de programas alimentarios en Argentina». *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 81, p. 69-86. Disponible en: <<http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/boragnio.pdf>>.
- Cano, A. (2012). «La metodología de taller en los procesos de educación popular». *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. ReLMcCS, 2 (2), pp. 22-52.
- Centro Social El Galpón de Corrales. (s.f.) *Proyecto del Centro Social «El Galpón de Corrales»*. Sin editorial.
- Correa, G.; Chávez, J.; Grau, L.; Gerber, M. & Luzardo, A. (2022, inédito). *Nuevas experiencias políticas en Uruguay*.
- Instituto Nacional de la Alimentación (INDA) (2009). «Situación de la seguridad alimentaria y nutricional en Uruguay 2009». *Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional Uruguay*.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). *Primer informe nacional de prevalencia de inseguridad alimentaria en hogares*. Disponible en: <<https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/primer-informe-nacional-prevalencia-inseguridad-alimentaria-hogares>>.
- La Diaria. (9/4/2021). «Desde hace más de un mes, las ollas populares no reciben apoyo del INDA». Versión digital del diario *La Diaria*, sección Política nacional. Publicado en: <<https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2021/4/desde-hace-mas-de-un-mes-las-ollas-populares-no-reciben-apoyo-del-inda/>>.
- Martínez Isola, M. (2014). *Extensión Universitaria - Organizaciones Sociales: saberes que habitan determinados territorios. El caso concreto: El Galpón de Corrales*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (2021). *Recetario para Ollas Populares*. Publicado en Gub.uy, Ministerio de Desarrollo Social, el 1/6/2021: <<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/recetario-para-ollas-populares>>.

- Rieiro, A.; Castro, D.; Pena, D.; Veas, R. & Zino, C. (2020). *Entramados comunitarios y solidarios para sostener la vida frente a la pandemia -Ollas y merenderos populares en Uruguay 2020-*. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales - Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio.
- Sordini, M. V. (2020). «Comedores comunitarios: acceso a los alimentos y preparaciones posibles. Experiencias colectivas en la provincia de Buenos Aires». *Revista Encrucijadas*. 20, pp. 1-22.
- Sutz, J. (2011). «La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas». *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 43.
- Tatián, D. (2019). *Spinoza disidente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Tommasino, H. & Rodríguez, N. (2017). «Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República». En *Cuadernos de Integralidad n1*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
- Torres Apablaza, I. (2022). «Michel Foucault y la arqueología del porvenir. Una lectura cosmológica». Coloquio Internacional «Michel Foucault y los desafíos de la política latinoamericana actual». 7 al 11 de noviembre de 2022. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Viñar, M. E. (2021). «Participación, posición comunitaria y relaciones con el Estado en colectivos que construyen autonomía en la periferia urbana de Montevideo, Uruguay». *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 31 (2), pp. 284-296.
- Yáñez Andrade, J. C. (2008). «Los pobres están invitados a la mesa. Debates y proyectos transnacionales de alimentación popular en América del Sur, 1930-1950». *Historia Crítica*. 71, pp. 69-91.

Tratamientos comunitarios en drogas

Integralidad: una experiencia en el campo de las drogas

Evangelina Curbelo Arroqui¹, Juan Fernández Romar²

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo la reflexión acerca de nuestro quehacer docente en el marco de una práctica de carácter integral nominada Estrategias de abordaje en Drogas, la cual ha inspirado varios Proyectos y Prácticas de Grado (Módulo Prácticas y Proyectos - Ciclo Integral y Ciclo de Graduación) así como diversas investigaciones, jornadas de intercambio y producciones escritas.

Esta práctica integral ha sido parte fundamental de nuestro trabajo como equipo docente en el campo de las drogas a lo largo de más de una década. Si bien nuestras prácticas han mutado atendiendo a cambios contextuales y a las transformaciones cualitativas del campo social, las premisas que vertebran su diseño se han mantenido preservando un modo epistemológico y ético de articulación de saberes, disciplinas y funciones universitarias con vocación interinstitucional.

El enfoque predominante y subyacente en la instrumentación seriada de nuestras prácticas ha sido el análisis a nivel comunitario y microsocioal de la gestión de los riesgos de los usos de drogas en un campo de tensiones delimitado por los servicios estatales, las organizaciones de la sociedad civil y las posibilidades tanto hermenéuticas como heurísticas de los equipos universitarios implicados en los procesos. De este modo hemos procurado colaborar en la elucidación de la casuística implícita en las tecnologías de gobierno y estrategias de gubernamentalidad en este campo.

En esta oportunidad nos detendremos especialmente en la reflexión sobre el sentido de nuestras prácticas extensionistas en tensión con el horizonte siempre cambiante de la integralidad.

Palabras Clave: Integralidad – Abordajes comunitarios – Drogas

Eje temático: Desafíos para la formación en el trabajo sociocomunitario en los escenarios actuales

1 Facultad de Psicología, Asistente, Magister en Psicología Social

2 Facultad de Psicología, Prof. Tit., Doctor en Ciencias de la Salud

Introducción

En el correr de estos años hemos abordado y aportado al desarrollo teórico y conceptual del campo de las drogas con especial énfasis en los abordajes comunitarios y estrategias de prevención desde el paradigma de reducción de riesgos y daños.

Este recorrido sostenido en la temática ha propiciado un nivel de intercambio e interlocución que nutre continuamente nuestro trabajo. En tanto agentes implicados y situados hemos atendido a las posibilidades estratégicas de enunciación y acción, respetando una ética universitaria en relación a las dinámicas de articulación entre actores/actrices públicos/as y privados/as así como en la modulación de las formas de gobernanza específica en usos de drogas. Estos problemas de gobernanza los hemos entendido como procesos en los que las comunidades ejercen formas de ciudadanía activa en sus modos de relación con las instituciones con el fin de incidir en la toma de decisiones a nivel municipal o nacional desplegando acciones específicas y concretas. Hemos procurado así intervenir en la búsqueda de formas de desarrollo comunitario sustentable, entendiendo por tal modo que no solo contemplen la dimensión ambiental sino también los recursos culturales, sociales y económicos que intervienen en los sistemas de exclusión y marginación de ciertas poblaciones. Asimismo, las perspectivas coyunturales y estratégicas observadas a nivel microsociedad en la intervención comunitaria nos han llevado a pensar los dispositivos de gubernamentalidad, su despliegue de herramientas (técnicas, instrumentos, metodologías, geopolíticas, etc.) y los procesos de construcción de espacios supranacionales en materia de drogas.

Contextualización y devenir histórico

Para comenzar este recorrido es necesario situarlo en el marco de la Universidad de la República y su Ley Orgánica cuyo Artículo 2 establece lo siguiente:

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Udelar, 1958.)

En este sentido es que hemos apostado al desarrollo de una práctica integral en la que se articulan las tres funciones universitarias: extensión, investigación y enseñanza. Esta concepción «nos permite ampliar la idea del aula como el único espacio desde el cual se piensa la formación de los estudiantes». (Romano, 2011, p.87)

Desde el comienzo las tareas fueron encuadradas en una perspectiva integral, con vocación interdisciplinaria, que permitiese en forma articulada la transmisión e intercambio de saberes, la producción de nuevos conocimientos y el mantenimiento de un vínculo respetuoso y fructífero [...] potenciando una participación activa de la comunidad en la toma de decisiones y transformaciones de su realidad social. (Fernández Romar & Curbelo, 2018, p.2.)

Siguiendo los aportes de Gabriel Kaplún (2014) se puede observar que tradicionalmente se han desarrollado dos modos de concebir la relación entre las tres funciones: uno cuyo foco es puesto en la enseñanza en donde la investigación cumple un rol de prestigio y enriquecimiento del saber, y la extensión cobra un rol en base a la noción de «responsabilidad social» de la universidad; y otro cuyo foco está puesto en la investigación y es la que habilita la enseñanza y la extensión, entendiendo que sin esta función no se es más que un centro de enseñanza.

Esto nos invita a reflexionar acerca del lugar que ocupa la extensión en nuestras prácticas y cómo jerarquizamos y es jerarquizada institucionalmente. En el último quinquenio ha habido intentos de reconocimiento y fortalecimiento de la extensión universitaria, entendiendo que cumple un cometido identitario fundamental en el modelo de Universidad Latinoamericana.

La extensión resulta fundamental en la formación de los y las profesionales universitarios/as, habilitando enseñanzas y aprendizajes múltiples, propiciando intercambios provechosos para los actores y las actrices universitarios/as implicados/as, produciendo nuevos conocimientos y dinámicas de relacionamiento (Tomassino y Stevenazzi, 2016).

... la extensión puede transformarse en ese sentido, acercando a los estudiantes al contacto con las diferentes realidades sociales y a la conexión con lo que van aprendiendo, en relación con la sociedad y sus formas de entenderla. Este acercamiento necesariamente desafiará a estudiantes y docentes, colocándolos en el lugar de la incerteza y la búsqueda, actitudes fundamentales en cualquier proceso de formación. Esas realidades sociales se convierten en el principal instrumento didáctico para orientar la formación. (Tomassino, y Stevenazzi, 2016, p. 123.)

En este sentido somos testigos de las transformaciones a la que se ven expuestos los y las estudiantes que atraviesan nuestra práctica, incluso momentos de franco cuestionamiento y movilización frente al contacto con otras realidades y situaciones existenciales, muchas de las cuales solo conocen a través de relatos.

La incertidumbre también forma parte de la construcción del ser profesional, llegar a un campo, trabajar con los pedidos que nos fueron realizados, analizar cómo y por qué nos fueron planteados a nosotros/as, pensar cómo nos vemos implicados/as y finalmente intentar aportar sentidos a la situación generando acuerdos continuos sobre nuestras prácticas y los productos a elaborar respetando el saber de todas las partes involucradas.

... tanto la configuración de los espacios de prácticas como las tareas a desarrollar y los productos académicos finales emergentes (informes diagnósticos o de restitución a la comunidad) no estuvieron predefinidos sino que se construyeron en un ejercicio dialógico entre las necesidades y pedidos de la comunidad con la que se trabaja, las posibilidades logísticas (recursos materiales y simbólicos) disponibles y las necesidades formativas de los estudiantes en términos institucionales y deseantes (compromisos curriculares e intereses singulares de los estudiantes implicados). (Fernández Romar & Curbelo, 2018, p.3-4.)

En este sentido dejamos que cada año la práctica contenga este recorrido, este devenir en el cual se va construyendo en acuerdo con los equipos técnicos y docentes, los/as participantes, estudiantes y la organización, en diálogo con actores y actrices territoriales. Buscamos de esta forma propiciar el diálogo continuo para hacer posible la construcción de un marco flexible en el cual desarrollar la práctica, que nos sirva como continentador pero que permita identificar e incorporar la dinámica propia que se genera en el campo. Los acuerdos, desacuerdos, agendas, emergencias, emergentes y los vínculos interpersonales son analizadores de la experiencia. Se trabajan estos elementos que, lejos de ser considerados obstáculos que se interponen, forman parte clave del recorrido; es a partir de su identificación y análisis que nos aproximamos a la multiplicidad y complejidad de la futura práctica profesional.

La extensión universitaria orientada al diálogo de saberes y a priorizar los sectores sociales más postergados ofrece una posibilidad y una forma de acercar la universidad al medio, y fundamentalmente de poner a los universitarios frente a nuevos desafíos y orientar una agenda de prioridades para transformar la enseñanza a través de diferentes interrelaciones con el conocimiento y con los otros. (Tomassino, y Stevenazzi, 2016, p. 122).

La problemática emergente en las comunidades por el consumo problemático de sustancias psicoactivas, sus formas de abordaje, los procesos de exclusión, estigmatización y las situaciones de sufrimiento social que conlleva, presentan un campo teórico-técnico de alta complejidad en el que se vuelve no solo deseable sino indispensable el diálogo continuo y sostenido entre los diferentes actores y actrices que hacen al entramado comunitario.

Los acuerdos y encuadres deben ser pensados y repensados, acordados y recordados fomentando la reflexión. Ejercitar la pregunta y no una aproximación con un problema preconstruido que no integra la propia perspectiva de sus actores/actrices es un desafío continuo.

Con el fin de propiciar este diálogo entre los/as diferentes protagonistas se han desarrollado una serie de actividades de sensibilización y jornadas de intercambio con diversas organizaciones, actrices y actores tanto nacionales como internacionales.

A partir del año 2009 se dan los primeros intercambios con referentes extranjeros acerca del Tratamiento Comunitario en el marco del metamodelo nominado *eco2*, acrónimo que representa Epistemología de la Complejidad, Ética y Comunitaria. Nuestro equipo participó de estos primeros encuentros, componiendo relaciones que hasta el día de hoy sostienen nuestro trabajo en este ámbito. En el año 2012 se conforma una red nominada *RAISSUR* (Red Americana de Intervención en Situaciones de Sufrimiento Social - Uruguay) que nuclea a las organizaciones que trabajan bajo la égida del metamodelo antes mencionado y con quienes mantenemos una relación como socio estratégico desde la fecha.

Esto ha permitido que se realizaran diferentes experiencias integrales en zonas como Malvín Norte, Puntas de Rieles, La Teja, Cerro, Centro, Solymar, trabajando con una variedad de organizaciones tales como Luna Nueva, La Pascua y La Teja Barrial, por nombrar algunas.

También se han realizado sensibilizaciones, capacitaciones de recursos humanos, jornadas, mesas, conceptualizaciones de prácticas y encuentros de intercambio con miembros de las organizaciones, referentes territoriales e institucionales, equipos técnicos y participantes de los dispositivos y mantenido un diálogo continuo y fluido con referentes de la política nacional y municipal en drogas.

En este marco podemos mencionar la realización de las Jornadas de Sensibilización en Tratamiento Comunitario - Modelo *eco2*, coorganizada con las organizaciones miembro de *RAISSUR* (Red Americana de Intervención en Situaciones de Sufrimiento Social - Uruguay) y la Secretaría Nacional de Drogas, Jornada de Reducción de Riesgos y Daños (*SND-RIOD-RAISSUR*), diversas instancias de divulgación e intercambio en diferentes enclaves territoriales como ser el Centro de Escucha de la Cruz de Carrasco, el Centro Juvenil gestionado por La Pascua, La Teja Barrial, así como la participación del equipo docente en diversas jornadas nacionales e internacionales.

A esto se suman diversas producciones escritas y materiales de divulgación, ponencias en congresos, cursos de Formación Permanente y de Posgrado, elaboraciones de Trabajos Finales de Grado en la temática así como tesis de Maestría y diversas investigaciones.

En diciembre de 2021 tuvo lugar la jornada de intercambio más reciente organizada por el equipo docente, denominada «Drogas: abordajes de proximidad», realizada en el marco del cierre de la práctica de grado homónima. Este encuentro fue posible gracias a la participación y compromiso de estudiantes, representantes de la sociedad civil, operadores e integrantes del Programa Aleros, representantes de la Junta Nacional de Drogas y docentes de nuestra casa de estudios. La jornada tuvo como principal cometido la presentación de la experiencia de los y las estudiantes en el transcurso de su práctica anual como forma de devo-

lución del camino transitado, pero sobre todo oficiar de disparador y provocador del debate en un intento de fortalecer la democratización de la producción de saberes específicos.

El metamodelo ECO2 guarda una fuerte relación con la ética extensionista universitaria sobre todo identificable en la forma de posicionarse en el trabajo con la comunidad, el establecimiento de relaciones horizontales, la valoración de producción de saberes situados y el reconocimiento ético de los saberes y entramados locales.

El trabajo desde la horizontalidad y en el entramado complejo del campo problema ha sido un lugar clave para los procesos de enseñanza-aprendizaje en diálogo continuo con quienes son los y las protagonistas. Esto tiene impactos en la constitución de las identidades de los futuros psicólogos y psicólogas del país, quienes conectan de primera mano con formas de comprender y actuar desde un lugar comprometido, político y ético.

Este año concretamente nos encontramos trabajando en el marco de un acuerdo con la osc La Teja Barrial, realizando una sistematización de sus prácticas para así posibilitar la elaboración de documentos y potenciar espacios de intercambio, que colaboren con una redefinición de su función en su comunidad y permitan una revisión crítica de dichas prácticas.

La Teja Barrial es una Organización de la Sociedad Civil que inició su funcionamiento como Policlínica Comunitaria en el año 1984, asociación de vecinos y profesionales de la salud que se nuclean con el objetivo de brindar atención a las personas que habitan el territorio. Con los años y la instalación del Sistema Nacional Integrado de Salud, las necesidades del barrio mutaron y, con ellas, los objetivos de la organización, comenzando a trabajar con personas con uso problemático de drogas y sus referentes socioafectivos desde el año 2008.

En una universidad que trabaja en la integralidad, la extensión funciona como un catalizador que permite articular y dar orientación a la producción de conocimiento en la medida en que habilita a estudiantes y docentes:

... la oportunidad de interrelacionar teoría y práctica así como la posibilidad de generar nuevas preguntas –no saberes– disparadores neurálgicos en la producción de nuevos conocimientos. A su vez, permite repensar y reformular el currículum de formación profesional y/o técnico en función de las nuevas exigencias y desafíos de la sociedad. (Bordoli, 2006:18; Tomassino y Stevenazzi, 2016, p. 124.)

La extensión universitaria en diálogo con las necesidades, pedidos y demandas presenta una herramienta privilegiada para lograr una retroalimentación efectiva y sostenida entre la universidad y la sociedad en su conjunto, propicia la necesidad de generar conocimientos al servicio de esta, pero también brinda otra herramienta fundamental que muchas veces pasamos por alto: la posibilidad

que tiene la academia de generar incidencia en políticas públicas. La producción de conocimiento comprometido socialmente posibilita que las políticas públicas tengan una retroalimentación actualizada acerca de los aciertos y ajustes necesarios a las mismas.

Producción de conocimientos

Hasta aquí hemos expuesto la importancia de la extensión y su articulación con los procesos de enseñanza en la formación de profesionales universitarios, pero no debemos dejar de lado que para que estas dos funciones adquieran sentido dentro del marco de la Universidad, deben estar vinculadas a prácticas investigativas. Siguiendo los aportes de Rodrigo Arocena (2014) podemos afirmar que «No hay universidad digna de ese nombre sin investigación». (p.92). Fomentarla es una responsabilidad de la Udelar en su rol de productora de conocimientos.

Dicho autor resalta el rol de la Universidad en la democratización del conocimiento desde una perspectiva ético-política:

... impulsar la democratización del conocimiento mediante la expansión, en materia de conocimiento avanzado, del demobeneficio, también del demoinvolucramiento e incluso del demopoder de los sectores más postergados. Eventuales avances en esa dirección tendrían un valor ético que nos parece fuera de discusión. Podría también generar legitimidad y respaldo ciudadano como para que la democracia política lleve a ubicar establemente en lugares destacados de la agenda pública las acciones en pro de la expansión de la investigación. (Arocena, 2014, p. 98-99.)

La democratización y la producción de saber contextual implican un posicionamiento ético y político a la hora de diseñar y ejecutar los diferentes proyectos de investigación. Qué investigamos, cómo lo hacemos y quiénes son las voces que elegimos escuchar en estas producciones forman parte de un entramado de coordenadas que invisten de diferentes sentidos a nuestras producciones.

En este sentido, en el transcurso del año 2021 el equipo docente elaboró un proyecto de investigación nominado «Sistematización del proceso de intervención desarrollado por el Programa Aleros en tres zonas: Centro, Cerro y Oeste - Montevideo, 2021».

Este estudio procura sistematizar las transformaciones organizativas y funcionales del Programa Aleros, así como los resultados de la experiencia de gestión por parte del a osc La Teja Barrial, quien administra y realiza esta labor en tres zonas de Montevideo en el marco de un convenio con la Secretaría Nacional de Drogas desde el año 2016.

Por medio del análisis de documentos, entrevistas en profundidad semiestructuradas y exploraciones etnográficas de campo, se busca generar evidencia científica sobre

las estrategias de abordaje de proximidad para los usos problemáticos de drogas desarrolladas en la última década, que encuentran inspiración en los tratamientos comunitarios de situaciones de sufrimiento social. (Fernández, Curbelo & Geneyro, 2021, p. 1.)

Dicho proyecto fue aceptado en el CIC-P (Centro de Investigación Clínica en Psicología) dentro de la línea de «Consumo de Sustancias», incorporando a dos estudiantes de grado al equipo de investigación.

La producción continua de conocimiento actualizado en el fenómeno de las drogas y sus diferentes formas de usos y consumos es una necesidad a nivel nacional e internacional. En Uruguay las prácticas basadas en evidencia científica forman parte de los cometidos de la JND tal como se plasma en la Estrategia Nacional de Drogas 2021-2025, documento regente de todas las prácticas relacionadas al abordaje de la temática drogas.

... hemos entendido que nuestro accionar en esta asignatura debe procurar el mayor respaldo en la evidencia científica disponible, e históricamente ha habido una fuerte tendencia a la planificación racional, descartando la improvisación y las prácticas demagógicas complacientes con las demandas puntuales. Sabiendo que estamos enfrentando un panorama complejo resultado de una interacción con las drogas con la que toda la humanidad convive desde hace varios milenios; y con la que, además, continuará conviviendo. (JND, 2021, p. 10.)

Asumiendo el carácter imprescindible de la producción de conocimiento es que se elabora el mencionado proyecto de sistematización cuyo objetivo principal es «Generar evidencia científica sobre los abordajes territoriales de proximidad para los usos problemáticos de drogas que encuentran inspiración en los tratamientos comunitarios de situaciones de sufrimiento social». (Fernández, Curbelo & Geneyro, 2021, pg.4).

Para alcanzar el mismo se planea sistematizar el proceso de intervención en las tres zonas, identificar y caracterizar los componentes principales de los dispositivos y sus singularidades en cada territorio, estudiando el proceso de trabajo con las personas participantes del programa.

Esta sistematización se inscribe en el paradigma histórico hermenéutico como orientador de las indagaciones del significado de las acciones humanas, la contextualización social e histórica de los acontecimientos y una elaboración comprensiva de sentido de todos estos elementos.

El proceso de investigación propuesto es interactivo, progresivo y flexible, e intenta lograr una mejor comprensión de la interacción entre el Programa y su entorno territorial.

Tomando en consideración lo expuesto hasta el momento es que entendemos la Práctica de Grado «Estrategias de abordaje en Drogas» como una práctica

integral en la cual no solamente se articulan diferentes saberes, disciplinas y funciones, sino que también:

Se puede poner en juego en un espacio de aprendizaje más allá del aula y más allá de la práctica profesional para innovar en los formatos de enseñanzas más integrales. Es decir, el aula como formato, como «espacio», no debería ser el único lugar donde se pone en juego el conocimiento [...]. Esto también tiene que ver con la posibilidad de ir más allá de la práctica profesional. No se trata solamente de aprehender el oficio o la profesión, sino que tiene más que ver con la producción de conocimientos con otros, de ese saber que no se tiene. Y esto es lo que permitiría de alguna manera innovar en formatos de enseñanza más integrales. (Romano, 2011, p.91.)

Trabajar incorporando la incertidumbre no es una tarea sencilla. Implica una mirada desde el paradigma de la complejidad y una fuerte convicción de parte del equipo docente que debe resistir la tentación de presentar un trabajo rígido y diagramado, muchas veces demandado por estudiantes, que sin lugar a dudas sería más sencillo de llevar adelante, pero dejaría por fuera la riqueza del acontecimiento. Aprender a trabajar en la complejidad, en el caos del acontecer cotidiano, es claramente uno de los objetivos que pretendemos se apropien como enseñanza.

Los múltiples actores y actrices institucionales forman parte de un encuentro dialógico en el que el estudiantado configura una parte activa debiendo ejercitar la capacidad de escuchar, desarrollar las herramientas necesarias para llegar a acuerdos, trabajar con otros, exponerse a la frustración, gestionar su tiempo, entre otras habilidades que consideramos indispensables para su futuro en cualquier área de la psicología que decidan desempeñarse.

Siguiendo los aportes de Antonio Romano (2011), cuando hablamos de integralidad también estamos haciendo referencia a una forma de concebir a los y las estudiantes y su proceso formativo. No podemos hablar de integralidad si comprendemos al/a la otro/a como un ser fragmentado. Considera que esto mismo debe estar presente en nuestros campos de trabajo en los que es imposible delimitar disciplinariamente.

En este sentido Gabriel Kaplún (2014, p. 48) plantea que:

Las múltiples formas de interacción con la sociedad son también oportunidades de aprendizaje particularmente significativas, porque ponen a docentes y estudiantes universitarios frente a problemas concretos y complejos, obligan a poner en juego múltiples conocimientos que, de otro modo, suelen quedar desarticulados en los procesos de enseñanza-transmisión.

La integralidad es, entonces, un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transfor-

mación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución.

Esto implica necesariamente el reconocimiento de otros saberes, no solamente como válidos sino como necesarios, con los que es imperativo dialogar para producir conocimientos que respondan a las necesidades sociales y no solamente respondan al desarrollo de una currícula académica. (Kaplún, 2014).

Para esto resulta indispensable, como ya fue mencionado, la democratización del conocimiento, es decir la «democratización de las relaciones sociales de poder más directamente basadas en el conocimiento avanzado». (Arocena, 2014, p.86).

Cabe señalar también que a partir de nuestra experiencia de trabajo en este ámbito, hemos desarrollado la convicción de que el campo de intervención configurado por los usos problemáticos de drogas reclama también perspectivas interdisciplinarias tanto a nivel epistemológico (en la consideración de contenidos) como en la producción de nuevos conocimientos, entendiendo a los diferentes actores/actrices sociales implicados/as como sujetos protagonistas de las transformaciones que se verifican en la actualidad y no como objetos pasivos de tales prácticas. Por esta razón consideramos deseable articular nuestros esfuerzos con otros servicios universitarios en el desarrollo de nuevas modalidades de intervención.

Asimismo, estamos convencidos de que la vía más adecuada para colaborar con esos procesos pasa, en el caso de los equipos universitarios, por abordajes integrales en los que las prácticas curriculares desplacen su atención hacia el entorno social, reordenando sus prácticas académicas en una asunción plena de su responsabilidad social, tanto en la formación humana y profesional, como en la elaboración de nuevos conocimientos ajustados a las realidades emergentes. (Fernández Romar, Franco & Curbelo Arroqui, 2015, p.48.)

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2014). «La investigación universitaria en la democratización del conocimiento». *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 9(27), 85-102.
- Fernández Romar, J.; Franco, M. & Curbelo Arroqui, E. (2015). «Experiencias de abordaje universitario integral en materia de prevención de usos problemáticos de drogas en enseñanza media». *En Co-producción de conocimiento en la integralidad. CSEAM – Universidad de la República*.
- Fernández Romar, J. & Curbelo Arroqui, E. (2018). «Estrategias integrales de intervención en usos problemáticos de drogas a nivel comunitario». *Jornadas Nacionales de Extensión 2018. Eje: Valoración y proyección de los Programas Integrales. Montevideo*.
- Junta Nacional de Drogas (2021). *Estrategia Nacional de Drogas 2021-2025*.
- Kaplún, G. (2014). «La integralidad como movimiento instituyente en la universidad». *InterCambios. Dilemas y Transiciones De La Educación Superior*, 1(1), 44-51.

- Romano, A. (2011). «Sobre los espacios de formación integral en la Universidad». *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 85-107.
- Tommasino, H. & Stevenazzi, F. (2016). «Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República». En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Universidad de la República (1958). *Ley Orgánica de la Universidad de la República* - Ley 12.549.

Práctica Profesional Comunitaria; elementos conceptuales para la formación y la extensión

Jorge Rettich¹, Carla De Polsi², Camilo Ríos³

Resumen

En este trabajo se presenta brevemente la unidad curricular Práctica Profesional II Comunitaria del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física, y la revisión de la formación en el marco de conceptos como comunidad, público, participación y territorio para pensar la práctica de intervención. En este sentido se dejan desplegadas una serie de preguntas que apuntan a problematizar la intervención comunitaria, la noción de sociocomunitario y la relación entre enseñanza y extensión en una unidad perteneciente a una currícula de grado.

Palabras clave

Práctica profesional comunitaria; comunidad; teoría y práctica.

Eje temático: Desafíos para la formación en el trabajo sociocomunitario en los escenarios actuales

Presentación

La Práctica Profesional II Comunitaria (PPC) es una unidad curricular anual transversal y obligatoria, del Plan de Estudios 2017, que se ubica en el cuarto año de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física. Tiene como antecedente inmediato la Práctica Docente II del anterior Plan de Estudios 2004.⁴

La práctica implica la elaboración e implementación de un proyecto de intervención en territorio, teniendo una estructura de funcionamiento de una inter-

1 Instituto Superior de Educación Física, Prof. Adj. Magister en Enseñanza Universitaria

2 Instituto Superior de Educación Física, Ayudante, Licenciada en Educación Física

3 Instituto Superior de Educación Física, Ayudante, Licenciado en Educación Física

4 El programa proponía que la práctica se desarrollara en el ámbito no formal. El corrimiento de no formal a comunitaria obedece a que la categoría no formal es meramente administrativa o descriptiva, no aporta elementos fundamentales para pensar un tipo de formación particular. A su vez, la noción de trabajo comunitario puede ser abordada desde cualquiera de los espacios que la noción de formal, no formal e informal pretende demarcar.

vención semanal en territorio en grupo reducido, un espacio de taller quincenal, y un espacio de desarrollo conceptual quincenal. El espacio conceptual aborda los ejes temáticos que entendemos estructuran las formas y sentidos de la intervención. Estos son: la comunidad y lo común, participación, lo público, el territorio. Todos estos conceptos son puestos en relación con la cuestión del cuerpo y las prácticas corporales en ocasión específica de la educación física.

El abordaje en el territorio implica el reconocimiento del mismo, el diálogo con los actores locales, la elaboración de un proyecto anclado en el trabajo colectivo de dichos actores, su ejecución y evaluación en conjunto con estos.

Las prácticas se realizan en diferentes barrios, mayormente en la periferia de Montevideo o en zonas o sectores de mayor vulnerabilidad económica y social⁵. Es así que los espacios se definen tanto geográficamente (Casavalle, Malvín Norte, Flor de Maroñas, Cerro, Santa Catalina, Pajas Blancas, Casabó, Ciudad Vieja, entre otros) como por espacios que sean atravesados por temáticas que atiendan a una sociedad más justa, igualitaria y democrática (salud mental, adolescencias, memoria y derechos humanos, entre otros). La intervención estudiantil está orientada por un/a docente que desarrolla una tarea en territorio, acompañando a los/as estudiantes, estableciendo con los actores del lugar la continuidad de los procesos año a año, así como la realización de actividades conjuntas para el sostenimiento de los mismos, sean estas de articulación y programación, y/o de apoyo a actividades concretas organizadas por los propios actores.

La PPC apunta al sostenimiento de los procesos año a año, para lo cual cada nuevo grupo de estudiantes debe retomar como antecedente los proyectos de estudiantes de años anteriores, trabajos de la Udelar en el territorio y de otros trabajos que se desarrollan en territorio por otros actores no universitarios, y ponerlo en revisión con la nueva coyuntura barrial. Esto lo deben realizar a través de un diálogo con los principales actores territoriales que vinculan su práctica y espacios de articulación del territorio, para establecer la continuidad o transformaciones convenientes al proyecto, sosteniendo el sentido que dichas prácticas cobran en la particularidad del barrio y los procesos colectivos del mismo. De este modo, varios de los espacios y experiencias de trabajo se han sostenido en el tiempo, algunas incluso desde el año 2007 a la fecha, llevando un recorrido ininterrumpido con diferentes actores de hace ya 15 años.

5 Conforme a lo planteado por el cdc en el marco de los documentos de «Hacia la reforma universitaria» sobre la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión (resolución nro. 5 del 27 de octubre de 2009, Exp. 011000-003655-09 y adj.) destaca el compromiso de la universidad en las transformaciones sociales para una sociedad más igualitaria, justa y democrática, que mejoren las condiciones de vida, que luchen contra las desigualdades sociales y el subdesarrollo. En este sentido, se propone una particular atención a los sectores más postergados.

La práctica reflexiva en el análisis teórico

Abordar la práctica profesional II implica problematizar qué es una práctica y cuáles son las relaciones con la teoría para pensar el trabajo de la educación física en territorio desde una mirada comunitaria. Partimos de una concepción respecto a la teoría y la práctica, como dos dimensiones de un mismo fenómeno, por lo tanto, indisociables en su estructura y funcionamiento. En este sentido nos basamos en los postulados teóricos de Althusser: «En realidad, hay teoría (saber) en toda práctica, como hay práctica en toda teoría (todo saber resulta de un trabajo). El par teoría-práctica designa no dos objetos distintos, sino una relación variable entre dos términos inseparables: la unidad de la práctica y la teoría». (Althusser, 2015, p. 84). En este sentido, abordamos los conceptos no como una instancia separada del trabajo realizado en el territorio, aunque se desarrollen específicamente a partir de diferentes autores o corrientes de pensamiento, lo vulgarmente entendido como teoría, los conceptos estudiados son efecto del trabajo implicado en la intervención comunitaria, aun cuando no se elaboren a partir de fenómenos concretos tomados de las intervenciones.

De este modo, el desarrollo teórico es un ejercicio práctico, implica un trabajo intelectual que permite ofrecer al fenómeno objeto de intervención otra posibilidad de emergencia, o sea, de develamiento en su carácter concreto de determinación y de determinado. Pero ese trabajo no se realiza en ausencia de las condiciones históricas y materiales que le dan posibilidad. No es sino en la emergencia del fenómeno, de lo concreto, que su explicación se hace indispensable para hacerlo conmensurable y distinguible. Esto se traduce inversamente en que todo trabajo particular en un territorio, toda intervención que vulgarmente se denomina práctica, es una práctica en tanto mantiene en su forma y funcionamiento una posición sobre sí que la legitima o confiere conocimiento. Esa posición que le otorga el sentido y hace que un fenómeno concreto no sea natural, sino que deba su existencia al trabajo y a la operación específica humana de otorgarle sentido, hace de un simple encadenamiento de movimientos o acontecimientos sin sentido una experiencia práctica. Esa posición no es otra cosa que el sentido que dicho encadenamiento cobra y que se determina en su abstracción, en la posibilidad de su representación, de que un simple suceso cotidiano se vuelva una práctica inscripta en la cultura. Así, una práctica no es algo reflejo o innato, sino efecto de las condiciones de posibilidad para que la misma se realice, sean estas técnicas materiales, ideológicas, de hábitos o costumbres. Toda práctica implica un conocimiento que la hace posible, lo que la hace social e histórica, siendo indivisible de la teoría que expresa u oculta.

Es interesante observar que Althusser escribe esto en 1975, partiendo de los cursos que el lingüista ginebrino Ferdinand de Saussure impartió entre 1906 y 1911, para plantear que toda abstracción que es producto del sistema de diferencias de la lengua es condición de posibilidad de la teoría y por tanto de la práctica.

Seis años antes, en 1969, el pedagogo brasileño Paulo Freire, en la escritura del libro *Extensión o comunicación*, tomará como referencia, al igual que Althusser, la estructura de la lengua inaugurada por Saussure para expresar una relación similar entre teoría y práctica:

Cualquiera que sea el nivel en que se da la acción del hombre sobre el mundo, esta acción comprende una teoría [...], se impone que tengamos una clara y lúcida comprensión de nuestra acción, que envuelve una teoría, lo sepamos o no. Se impone que, en lugar de la simple «doxa», en torno de la acción que desarrollemos, alcancemos el «logos» de nuestra acción [...] Al hacerlo, lo que antes, tal vez, no concibiéramos como teoría de nuestra acción se nos revela como tal. Y, si la teoría y la práctica son algo indicotomizable, la reflexión sobre la acción acentúa la teoría, sin la cual la acción (o la práctica) no es verdadera. (Freire, 1987: 42-43.)

Seguramente ambos autores, influenciados por el estructuralismo de los años 60, apelaron a una estrategia similar para determinar dicha relación. De este modo, la determinación del funcionamiento de la lengua para dar una explicación no doxática a la indisociable relación entre teoría y práctica posibilita un fundamento epistémico sobre la misma, y no voluntarista o ideológico. Que teoría y práctica cabalguen juntas no es una opción, es una determinación. Que se pueda dar cuenta de esta manera no es una opinión sino una explicación; todo pensamiento sobre la práctica, estructurado sobre el lenguaje para poder describir, sistematizar o dar cuenta de esa práctica, se ve necesariamente inscrito en el mundo de las abstracciones, o sea, de la teoría, sea ésta ideológica, científica o filosófica.

Esta base explicativa fundamenta la forma en que desde la PPC se entiende la necesidad de comprender la teoría implícita en toda intervención. Se procede con determinadas acciones que se reconocen como posibles, legítimas y con sentido, solo porque parten de determinados conceptos sobre los cuales se asientan y hacen posibles, sean estos conocidos o no. De la extensa posibilidad conceptual que da cuenta explícita e implícitamente una práctica, nosotros seleccionamos algunas como las más relevantes para estudiar y analizar.

De este modo podemos formular la siguiente pregunta: ¿Puede existir una experiencia extensionista sin la operación simultánea de una revisión conceptual que revele lo implícito en dicha práctica?

Estas explicaciones, al igual que el síntoma de incomodidad en la intervención cuando se apela a una supuesta comunidad que nunca es claro cómo determinarla, definirla, o cómo se hace presente, o representa, evidencia la necesidad de investigar y profundizar en dicha noción, la cual opera sin cesar en los discursos y acciones de profesionales y habitantes en los territorios.

De los conceptos y las prácticas; la intervención revisada

Recubierta en la idea de lo colectivo, de un «nosotros», de los y las vecinas, de «los de acá», la teoría de la comunidad les da legitimidad y fundamento a las acciones de organizaciones sociales, así como las intervenciones universitarias o las propias de los programas estatales. En este sentido, la emergencia de lo social y lo comunitario como distinguibles y por momentos opuestos, aunque en otras ocasiones complementarios, parecía estar presente cada vez que se apelaba a lo local, cercano, identitario y perteneciente de la comunidad, frente a lo foráneo, globalizante y artificial de lo social. Esta dicotomía que se remonta fundamentalmente a Ferdinand Tönnies, con su tesis en 1887: *Gemeinschaft y Gesellschaft* (comunidad y sociedad), donde se describían los tipos de agregación social a partir de su diferenciación (Tönnies, 2011), pero que también aparece en una caracterización similar en uno de los padres de la nascente sociología como Max Weber (1944) a través de los tipos ideales, inaugura o solidifica una diferenciación que no existía en los orígenes de la palabra comunidad.

La comunidad quedaba así relegada a una categoría que describe un conjunto de personas que tienen un tipo de relación particular e ideal, sobre el cual sobrevuela un halo de armonía, bondad y reciprocidad natural. Será recién con cierta línea francesa representada en la discusión entre Maurice Blanchot y Jean-Luc Nancy, y en otra italiana destacada por Giorgio Agamben y Roberto Esposito, que se rescatará la comunidad de su utilización fascista y totalitarista de mediados del siglo pasado, la cual la volvieron innombrable en referencia a la política.

Estos pensadores, al margen de sus diferencias, coinciden en que la comunidad no refiere a una esencia, naturaleza, sustancia, identidad o propiedad que mantiene unidos a individuos bajo el sentido de una pertenencia. No existe algo como una comunidad realizada. En especial en este punto nos acotaremos a los estudios realizados por Esposito (2003; 2009; 2011). El filósofo italiano, acudiendo a los estudios etimológicos de la palabra *communitas* (comunidad) en su doble raíz *cum* y *munus*, demuestra que la misma no implica una relación (*cum*) de propiedad o identidad, sino a una relación de carga, deber y obligación (*munus*). No es una ganancia de la cual participa un conjunto de individuos, sino de una falta o pérdida que los pone unos a otros frente a frente en su más específico no pertenecerse (Esposito, 2003). Podríamos decir una estructura que pone a funcionar lo humano que, como plantea Nancy, «designaría aquello a partir de lo cual solamente algo como “el hombre” podría ser pensado» (Nancy, 2001, p. 52). Sin origen ni destino, la comunidad no le pertenece a nadie, sino que es lo que hace posible la relación. Su opuesto no es la sociedad, sino la *immunitas* (inmunidad), (Esposito, 2009). Solo la descarga de esa deuda, del *munus*, es lo que hace al individuo dueño de sí, propietario, indiviso. El funcionamiento social se ve así tensionado entre *communitas* e *immunitas*, no siendo independientes una de otra,

sino requiriéndose una a la otra para su existencia, pero en un requerimiento de negación, (Esposito, 2003).

Lo que especialmente ha captado la atención de nuestros estudios, en ocasión de nuestro interés particular por la educación del cuerpo, es que Esposito (2011) plantea en el centro de este funcionamiento la vida en relación a la biopolítica. Es allí que emerge la cuestión del cuerpo. Siendo que toda política implica la vida, el cuerpo cobra un interés particular. Tomando la herencia foucaultina y planteándose ir más allá de una biopolítica puramente negativa, Esposito (2011) se propone pensar la posibilidad, ya no de una política sobre la vida, sino de una política de la vida, en la conformación de una biopolítica afirmativa.

Para ser protegida, la vida es constreñida a los límites y prácticas establecidas por el carácter puramente biológico del cuerpo; limitada a la supervivencia del organismo, toda vida queda encerrada sobre una protección que elimina la dimensión de la cualidad de la vida, o sea, la forma de vida⁶ es diluida en el mantenimiento de la sustancia proclamada por los discursos de la biología, conformándose en el cruce con lo jurídico, los dispositivos biopolíticos.

Pensar la inmunidad y el cuerpo, ya no como una barrera o sustancia a proteger al costo de la propia vida, sino como filtro la primera y como lugar para lo común, el segundo, es lo que Esposito se propone con una biopolítica afirmativa. Un sistema inmunitario que no excluye, sino que comunica un adentro con un afuera y viceversa, y un cuerpo que no es la propiedad sustancial de un individuo⁷, sino un espacio para lo común en el sentido del lugar de la exposición a lo otro de sí, son elementos para pensar una educación del cuerpo, y con esto específicamente en nuestra particularidad una educación física que remita a poner a la luz el funcionamiento de la comunidad y lo común. Desde allí se podrá pensar y llevar adelante una intervención comunitaria en términos de una práctica, o sea, como acontecimiento histórico, político y cultural que reproduce o transforma las condiciones materiales de vida para una vida en común.

Qué impactos tiene esto en la forma de pensar una intervención lo podemos proyectar a partir de una conferencia brindada en 2011 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid por Esposito:

Se trata, de alguna manera, y de hecho en todos los sentidos, de derrocar la relación de fuerza entre «común» e «inmune». De separar, mediante lo común, la protección inmunitaria y la destrucción de la vida. De pensar de forma distinta la función de los sistemas inmunitarios, tomándolos, más que como barreras excluyentes, como filtros de relación entre lo interior y lo exterior. ¿Cómo? ¿A partir de qué presupuestos?

6 Para diferenciar la pura vida que se comparte con los animales y la forma de vida exclusivamente humana, Agamben (2001) explica cómo los griegos las diferenciaban. La primera con el término *zoé* y la forma de vida cualificada con el término *bios*.

7 Para observar las posibles relaciones entre cuerpo y propiedad: Seré (2016).

¿Con qué instrumentos? El problema ha de afrontarse a dos niveles. Aquel de la desactivación de los aparatos de inmunización negativa y aquel de la activación de nuevos espacios de lo común. (Esposito, 2018, p. 10.)⁸

La idea de desactivar aparatos y activar espacios no implica la posibilidad de construir o producir comunidad, sino de crear las condiciones materiales para que las estructuras de funcionamiento de la relación de lo uno con lo otro de sí se vean posibilitadas más que controladas y planificadas.

Las prácticas corporales⁹ que tradicionalmente el campo de la educación física ha abordado y reproducido las cuestiones sobre el cuerpo¹⁰, así como nuevas prácticas que se vienen incorporando a su campo de conocimiento, deben ser revisadas, planificadas y presentadas desde la enseñanza en este nuevo anclaje teórico y práctico. Ese es el principal objetivo y finalidad de la realización de una práctica. No solo la puesta en ejercicio de los conocimientos adquiridos en la carrera, sino la comprensión y transformación de los mismos a la luz del nuevo fenómeno concreto que se abre en un territorio al incorporar estos conceptos.

Desconocer estas formas de pensar la comunidad, y obedecer al sentido común establecido por los discursos dominantes sobre la comunidad, es sostener una estructura social de funcionamiento que hipostasie al individuo, exalta a lo propio sobre lo común, al organismo sobre el cuerpo, produciendo círculos cerrados identificatorios, excluyentes de la diversidad, la pluralidad y la posibilidad de la política.

La causa de esta regresión periódica reside en una alteración en el equilibrio entre lo «común» y lo «propio» a favor de este último. Pero también remite a la ruptura del nexo, establecido desde el origen de la historia, entre la razón y el cuerpo. El predominio de la razón sobre el cuerpo es paralelo al predominio de lo propio sobre lo común, de lo privado sobre lo público, del beneficio individual sobre el interés colectivo. Esto ocurre cuando el impulso a la inmunidad prevalece sobre la pasión por la comunidad. Para protegerse, los seres humanos comprimen el poder del cuerpo dentro de aparatos de control, que los vinculan a los órdenes instituidos en diferentes momentos de la historia. Pero, al hacer esto, terminan por perder el contacto con las propias fuentes de vida. La única manera de recuperarlas consiste en reabrir los horizontes de la mente a la vitalidad del cuerpo. (Esposito, 2016, pp. 111-112.)

8 Nuestra referencia en la publicación de la conferencia por parte de Papeles de ceic.

9 La práctica corporal se entiende en forma diferenciada de la actividad física. No hace referencia al desarrollo y trabajo de los sistemas anátomo-fisiológicos, sino a manifestación y condensación de una práctica en sentido histórico y cultural, que, efecto del lenguaje, hace del cuerpo y sus prácticas un espacio para la política (Crisorio, 2015).

10 Para profundizar en la tradición del campo de la educación física y su formación: Rodríguez Giménez (2012). Asimismo, para desarrollar la relación posible entre cuerpo, política y educación en ocasión de la enseñanza, Rodríguez Giménez (2014).

Si bien este pasaje de Esposito abre todo un debate implícito en la fenomenología desde Edmund Husserl en adelante, sin lugar a dudas respecto al cuerpo a partir de su discípulo Merleau-Ponty y una de sus obras primas *Fenomenología de la percepción*, y todas las filosofías vitalistas posteriores donde la cuestión del origen del lenguaje es un tema controversial en las consideraciones fenomenológicas, la implicancia del cuerpo en lo común se hace evidente.

No es lo mismo pensar que el conocimiento del mundo se produce a partir de la percepción inmediata del fenómeno (Merleau-Ponty, 1993), a que la mediación del lenguaje determina una forma en la percepción. Las formas para establecer la relación entre conocimiento y cuerpo son diferentes. En ese sentido podemos decir que Agamben (2011) establece una crítica a la fenomenología de Husserl al no tomar en cuenta el problema del origen del lenguaje. Sin ahondar en estos términos aquí, dejamos planteado que un estudio exhaustivo de estas implicancias nos permite ajustar más aún las posibilidades de pensar y desarrollar una intervención que tenga por finalidad la exposición de lo común a la vida de las personas y los procesos con los que trabajamos, así como a la vida de los propios profesionales y campo de estudio de las disciplinas que se ven interpeladas por esta implicancia teórico-práctica.

Estas consideraciones revisten una forma diferente de pensar y ejercer la ciudadanía. Esto evidentemente no solo abre un espacio de revisión para actores sociales, sino para el propio profesional y estudiante que se ve interpelado tanto en su ejercicio preprofesional, como en su ética y ejercicio de la ciudadanía. Porque se interpela al propio individuo en su relación con lo otro de sí, lo propio en relación con lo común, puesto en la escena política, en relación con lo público más allá de lo estatal. Lo público en el orden de lo común, en el deber ciudadano de la preocupación por lo que no es privado.

De este modo estas revisiones en los conceptos que determinan cierto tipo de acción, o que están implícitos en la intervención que cualquier actor social o profesional esté realizando, permiten abordar otros temas que operan de similar manera: lo público, la participación y el territorio.

Como estos últimos conceptos no son asunto primordial de esta presentación, solo nos referiremos brevemente al modo de observar cómo los mismos operan en la práctica, y de qué manera su revisión permite un nuevo modo de realizar distintas acciones, como es el caso de lo que trabajamos a nivel de la PPC.

Tanto Esposito (2003), como Dardot y Laval (2015), plantean la necesidad de pensar lo público más allá del orden del Estado, sino más bien en el orden de lo común. El Estado oficia en realidad como una forma de privatización colectiva de lo común, un modo de apropiación de lo impropio. Esposito (2003) plantea que lo común implica justamente una impropiedad, no una cosa compartida sino la imposibilidad de apropiación. Lo público entendido en el entramado de lo

común, o sea, lo que no es propiedad de nadie y por tanto una obligación para todos, es una forma de cargar políticamente una noción que muchas veces queda solapada a la determinación de una figura administrativa, como ser entender que lo público son los espacios y servicios que gestiona y compete al Estado, o determinado por la idea de accesibilidad, como ser los espacios públicos o el sistema de educación público al cual todos y todas deben tener acceso.

Ya Hannah Arendt en 1958 en *La condición humana*, a partir del estudio de la polis griega, planteaba la comprensión de lo público como el orden del mundo en común, no solo de lo que podía ser visto y oído por todos, sino de aquello que separa y relaciona a la vez a los hombres (en su doble carácter de igualdad y distinción), como espacio de la pluralidad humana y que a su vez es del orden de la política, del actuar juntos, de compartir acción y discurso, porque está más allá de la sola supervivencia¹¹. Teniendo resuelta la vida privada, el mantenimiento de la vida biológica, lo público era el lugar de la preocupación por la vida de la ciudad, de la política.

Partiendo de estas cuestiones, podemos revisar de qué modo pensamos la intervención en una práctica comunitaria del orden de lo público. Tanto Esposito (2018) como Dardot y Laval (2015) plantean la necesidad de pensar lo común más allá de la noción de apropiación, con lo cual podríamos pensar lo público como inapropiable. Sin embargo, nos vemos continuamente convocados por los discursos políticos y profesionales a la construcción de pertenencia de los espacios para el cuidado y relacionamiento, a trabajar por la apropiación de los espacios públicos por parte de vecinos y vecinas. La apropiación de lo público implica necesariamente que alguien no comparte la propiedad, de lo contrario, si todos comparten la misma propiedad, la idea de propiedad carecería de sentido. Lo propio no se define solo por pertenecer a alguien, sino justamente porque no le pertenece a alguien más.

La lógica de la apropiación implica la exclusión de aquellos que por alguna razón no comparten la identidad de quienes sí se apropian. No hay apropiación sin exclusión. Cuando decimos que el barrio se apropia de algo, o los vecinos y vecinas, o la comunidad deben apropiarse de determinada cosa, necesariamente queda solapada la idea de que hay una identidad, una forma sola de habitante del barrio, un tipo de vecino o vecina, una comunidad que se apropia de la misma forma, sin diversidad o pluralidad al respecto. Sin embargo, cuando atravesamos las prácticas en los territorios donde funciona la PPC, nos encontramos en todos

11 Supervivencia aquí refiere a la ocupación de la vida biológica. Dos de las tres actividades principales de lo que Arendt (2013) determina como *vita activa*, son la labor y el trabajo, la primera destinada a sostener la pura vida orgánica claramente vinculada a la esfera privada, como la alimentación o el descanso, y la segunda, a obtener los medios por los cuales asegurar el sostenimiento de la vida. La tercera es la acción, que define como la exclusivamente humana y relacionada a la vida política en la esfera pública.

los ámbitos con que no hay una sola forma de pensar, ser y actuar única en un barrio y que, por lo tanto, si determinadas formas de un colectivo o actor barrial se apropian de un espacio, es porque otras formas de otros actores del mismo barrio quedan excluidas. Es más, en una concepción de la comunidad como identidad de individuos, la propia categoría clases sociales sería impensable. Para que esto no pase, la proyección sobre el espacio no puede ser la de la apropiación, sino la de habilitar el espacio común. ¿Cuáles son las voces invisibilizadas en las formas de apropiación que instauran lugares de exclusión? ¿Cuáles son los cuerpos subalternizados que quedan por fuera del orden de lo público?

Las formas excluyentes de las apropiaciones son patentes cuando se plantea que los vecinos y vecinas se apropien de un espacio público, y la figura que en realidad está representada en esos vecinos y vecinas es un adulto o adulta, clase media, con determinados hábitos culturales identificados con el discurso dominante del deber ser de un ciudadano. Quedan excluidos de allí jóvenes, personas que viven en la calle, niños y niñas, u otras formas culturales diferentes a la dominante. Las formas de vida que difieran de aquellas que legitiman la apropiación no pertenecen a dicha propiedad. Esto se puede ver en los estudios realizados por Rossal y Fraiman publicados en el libro *Si tocás pito te dan cumbia. Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*, en el año 2009. Más evidente se hace esto si por público no nos referimos solo a los espacios, sino a la posibilidad de la expresión de la cultura, la manifestación de los pensamientos, la exposición de los cuerpos y sus prácticas.

De modo similar ocurre con la participación. Relegada en el pensamiento a los modos, la participación se ha discutido básicamente en el orden de la metodología. La pregunta sobre la participación siempre ha sido cómo hacer para que la gente participe, nunca la pregunta es: ¿cuáles son las condiciones que hacen posible la participación?

En este punto volveremos al texto de Freire. En el mismo, el pedagogo plantea que nadie piensa solo. Partiendo nuevamente de que el pensamiento implica una operación lingüística, y que ella obedece a una estructura que no es producto del individuo, sino que está por fuera de estos, en lo colectivo, como plantea Saussure (1955), Freire establecerá que el conocimiento es una forma de participación en el sentido de que es una acción que implica no solo a un sujeto y un objeto:

El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un «pienso», sino un «pensamos». Es el «pensamos» que establece el «pienso», y no al contrario.

Esta coparticipación de los sujetos en el acto de pensar se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación. (Freire, 1987, p. 74-75.)

Si bien se pueden hacer importantes reparos a la idea de comunicación como acto transparente y voluntario del sujeto de la consciencia, podemos afirmar que la participación implica, como condición necesaria, un campo de conocimiento. De esta manera se puede tomar decisión y no solo elegir, como quien elige una puerta sin saber qué hay detrás. La decisión, como explica Freire, implica división, es la posibilidad otorgada en el lenguaje de poder diferenciar. Para tomar una decisión debo saber sobre el asunto que se trata. Esto lo podemos ver más desarrollado en Rettich (s/a), pero esto no significa que alguien no tenga derecho a elegir, solo que ineludiblemente para evitar elegir y poder decidir, es necesario conocer. Así no es lo mismo participar por tener el derecho a elegir, que participar porque se sabe sobre la razón de la toma de decisión.

Se puede revisar en la práctica comunitaria cuántas veces la participación se mide por la asistencia, por el desarrollo de una actividad, porque eligieron y votaron como en el Presupuesto Participativo de la IM, ¿pero en realidad es una participación? Sin espacio de debate y de formación para la toma de decisión, ¿de qué tipo de participación hablamos? ¿Es la misma participación decidir realizar determinada práctica corporal por lo que implica histórica y culturalmente, que elegir jugar al fútbol porque es lo que nos gusta y quizás lo único que sabemos hacer?

Por último, también debemos revisar la idea de territorio. En ese sentido la referencia es Rogério Haesbaert. Dos ideas centrales podemos tomar aquí más allá de otras: por un lado, la comprensión de la relación entre territorio, desterritorialización y multiterritorialización, donde un territorio no es algo fijado al suelo, sino que implica un movimiento que muchas veces puede significar la convivencia de múltiples territorialidades en un mismo espacio físico y social. Por otro, la concepción relacional del territorio, donde este no es un espacio geográfico sino un espacio relacional de poderes: «En un sentido relacional, el poder no se considera como una capacidad o un objeto –como algo que se pueda tener–, sino como una relación de fuerzas, aunque muy desigual» (Haesbaert, 2013, p. 25). Así, un territorio no es la simple conformación descriptiva de lugares característicos del lugar, sino un entramado de movimientos y relaciones de poder que establecen las formas posibles de habitar el territorio.

Otro capítulo aparte son las reiteradas referencias a la idea de apropiación más allá de una propiedad, tomada por Haesbaert (2007) a partir de Lefebvre. Este último considera la apropiación diferente de la dominación. Sin embargo, como ya hemos visto, toda apropiación implica que unos la ostentan mientras otros quedan excluidos, a menos que pensemos que podemos vivir en una sociedad donde todos y todas pensemos igual y nos apropiemos de la misma manera, para lo cual nuevamente, el concepto de propiedad ya carecería de sentido. Esto nos lleva a poder preguntarnos: ¿qué sería un territorio como común? ¿se puede pensar el territorio más allá de las categorías de apropiación y dominación?

La revisión de la noción sociocomunitario y la relación entre enseñanza y extensión

Como hemos podido ver, la experiencia de una práctica comunitaria, donde esta se vincula a una expresión política de la comunidad, como de hecho se plantean Dardot y Laval (2015) entendiendo lo común como principio político, puede darnos fundamentos para reflexionar sobre la idea, ya sea complementaria o antagónica, de lo sociocomunitario. Si bien esta idea puede ser simplemente una forma de demarcar un ámbito o tipo de intervención particular, podemos decir que la idea que cobra mayor protagonismo desde donde venimos planteando una posible práctica comunitaria, es en la noción de comunidad. Así lo social no sería un complemento ni un antagónico, sino que referiría a otro registro que no cobra mayor relevancia en esta mirada. La sociedad no puede ser atribuible como sinónimo de comunidad, su emergencia relevante puede pensarse con el advenimiento de la modernidad. Como lo explica Arendt (2013), el auge de lo social, acompañado por la economía y la estadística como la técnica relevante, ha implicado en los últimos siglos la disolución de los límites entre lo público y lo privado, cobrando el gobierno del Estado la forma de la administración doméstica.

Desde el auge de la sociedad, desde la admisión de la familia y de las actividades propias de la organización doméstica a la esfera pública, una de las notables características de la nueva esfera ha sido una irresistible tendencia a crecer, a devorar las más antiguas esferas de lo político y lo privado, así como la más recientemente establecida de la intimidad. Este constante crecimiento, cuya no menos constante aceleración podemos observar desde hace tres siglos al menos, adquiere su fuerza debido a que, a través de la sociedad, de una forma u otra ha sido canalizado hacia la esfera pública el propio proceso de la vida. [...] La sociedad es la forma en que la mutua dependencia en beneficio de la vida y nada más adquiere público significado, donde las actividades relacionadas con la pura supervivencia se permiten aparecer en público. (Arendt, 2013, pp. 56-57.)

Desde el planteo de la autora, lo social podría pensarse más que como el espacio de la política, la forma en que las relaciones, normas y sentidos sobre la vida han sido dominadas por la economía, o sea, por la gestión que asegura la forma más eficiente de organizar la vida para la supervivencia.

De este modo, ¿qué queremos nombrar cuando nos referimos a lo sociocomunitario?

Estas tensiones, entre otras, son las que se observan en las diferentes prácticas de las PPC: ¿Hasta dónde un problema que emerge o se comparte entre los diferentes actores sociales de un territorio es un problema que habilita lo común y la política, o es un problema que implica la resolución de la supervivencia? ¿Cómo distinguir un proyecto o proceso donde lo público se constituye como espacio común, de uno que lo hace como apropiación de un espacio, sentido, o

dimensión de la vida por parte de un conjunto de actores frente a otra diversidad de posibilidades?

Por último, la dinámica de la propuesta de enseñanza definida por el equipo docente implica la formación de un modo del ejercicio profesional, pero también el asumir, por parte de los y las docentes, un lugar en los procesos y proyectos que en los barrios se están llevando adelante. Ese lugar ya no solo implica la orientación de estudiantes en el marco de la enseñanza, sino el compromiso con los actores en compartir los desafíos colectivos de asumir la vida civil como una obligación y deber con lo público. Una pregunta ronda en forma constante los debates en el equipo: ¿Hasta dónde la función de enseñanza claramente vinculada a la orientación estudiantil en una unidad curricular se mantiene al margen de la función de extensión? ¿Hasta dónde se solapan y se distinguen en la tarea del o la docente en los barrios? Del mismo modo podemos preguntarnos, frente a la formación conceptual, el compromiso ético y la propuesta de ejercicio profesional en diálogo con el acontecer de los procesos barriales y sus actores: ¿Hasta dónde esta práctica de formación profesional se puede distinguir o mezclar con el ejercicio de la extensión universitaria?

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. España: PreTextos.
- (2011). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Althusser, L. (2015). *Iniciación a la filosofía para no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Crisorio, R. (2015). «Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales». En: Galak, E. & Gambarotta, E. (Eds.). *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp. 21-39). Buenos Aires: Biblos.
- Dardot, P. y Laval, C. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2009). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2011). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2016). *Las personas y las cosas*. Buenos Aires: Kats Editores.
- (2018). Inmunidad, Comunidad y Biopolítica. En: *Papeles del CEIC*. vol. 1 [papel 182]. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1387/pceic.18112>>.
- Freire, P. (1987). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.

- Haesbaert, R. (2007). «Territorio e multiterritorialidade. Um debate». En: *GEOgraphia* Año IX. Nº 17. Disponible en: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13531/8731/52879>>.
- (2013). «Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad». En: *Cultura representaciones*. Vol.8 nº.15 Ciudad de México. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a1.pdf>>.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta- De Agostini.
- Nancy, J-L. (2001). *La comunidad desobrada*. Madrid: Arena libros.
- Rettich, J. (s/a). «Participación y conocimiento en Freire». En actas de las *II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación*. Del 2021. FHCE-Udelar. (En prensa.)
- Rodríguez, Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de Maestría. Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: FHCE – Udelar. Disponible en: <http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf>.
- (2014). «Por una lectura posible de la relación cuerpo-educación-enseñanza». En: *Polifonías Revista de Educación*, año III (5), 128-143. Disponible en: <<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/5>>.
- Saussure, F. (1955). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Seré, C. (2016). «Cuerpo, derecho y propiedad. Notas desde la política uruguaya». En: *Altre Modernità*. Università degli Studi di Milano. Disponible en: <<https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/7037> Acceso: 10-7-2017>.
- Tönnies, F. (2011) *Comunidad y Asociación*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Weber, M. (1944) *Economía y Sociedad*. Volumen I. México: Fondo de Cultura Económica.

Atención psicológica a la primera infancia de barrios periféricos de Montevideo

Daniel Camparo Avila¹

Introducción

«Intervención APEX» es una práctica que se ofrece a estudiantes avanzados de la Licenciatura de Psicología (Udelar), desde el Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva (PDPPE), del Instituto de Psicología de la Salud, en el marco del convenio con el Programa Aprendizaje y Extensión (APEX-Cerro). La propuesta se enmarca dentro de la línea de trabajo «Problemas de desarrollo psicológico: detección de señales iniciales e intervención» (Camparo Avila, 2016), cuyas funciones de extensión e investigación coinciden en un dispositivo de enseñanza que busca desarrollar habilidades para el desempeño de la profesión de psicólogo/a, particularmente en la clínica infantil en el primer nivel de atención.

Desde este marco se genera un acuerdo entre la Facultad de Psicología y el Programa APEX, con el objetivo de brindar atención psicológica individual a la población infantil de menores de 5 años con problemas vinculados a su desarrollo. Las actividades articulan con el Área Salud y los abordajes interdisciplinarios en familia e infancia del programa, considerando los problemas de desarrollo como problemáticas clínicas de la infancia en cuanto ciclo de vida. El dispositivo se ubica en un edificio del Programa, y las actividades se realizan en coordinación con técnicos y referentes territoriales de instituciones y organizaciones del municipio A, tales como Uruguay Crece Contigo, Red de Primera Infancia del Municipio A, Organización de Usuarios de la Salud del Oeste, Centro de Atención a la Primera Infancia *Regazo de Lita* y Jardín de infantes no. 297.

Los estudiantes asisten primeramente a un módulo teórico semanal de preparación para la atención clínica a niños. Los contenidos del primer módulo se dividen en dos categorías: I - Concepciones de problemas de desarrollo infantil: psicología del desarrollo infantil y primera infancia, psicología de la salud, psicopatología infantil y psicopatología evolutiva; II - Abordaje en niños con

¹ Facultad de Psicología, Prof. Adj., Doctor en Psicología Escolar e do Desenvolvimento Humano

problemas de desarrollo: técnicas de entrevistas, de juego, dibujo, elaboración de informes. Se espera que al final de este módulo, el estudiante comprenda aspectos conceptuales de los problemas de desarrollo desde una perspectiva evolutiva, que haya incorporado principios de la técnica para el abordaje y pueda reflexionar acerca de los valores éticos inherentes al ejercicio profesional. Durante este período los coordinadores evalúan el desarrollo académico de los estudiantes a través de controles de lectura semanales, discusiones de viñetas y ateneos clínicos.

La atención psicológica a niños y niñas se inicia a partir de las asignaciones de los pacientes a los estudiantes. Estos realizan entrevistas periódicas con las familias de los usuarios, además de intervenciones individuales y una supervisión semanal a cargo de los docentes responsables de la práctica. Asimismo, si lo requiere, el/la estudiante tiene la posibilidad de comunicarse con otras instituciones con referencia al usuario y su familia, para la elaboración de informes que apoyen a los educadores, técnicos y profesionales involucrados en la atención.

Primera Infancia

La primera infancia debe ser considerada un momento evolutivo de especial atención, caracterizado por una incomparable plasticidad de los circuitos neuronales (Voss, Thomas, Cisneros-Franco & Villers-Sidani, 2017), asociada a una acentuada formación, maduración y estabilización de nuevas sinapsis (sinaptogénesis) (Colón-Ramos, 2009). Se acompaña de procesos primarios de estructuración psíquica tales como la adquisición del lenguaje (Bruner, 2007), la organización de las funciones cognitivas (Piaget, 1994) y la formación de los primeros vínculos (Stern, 1991). Las trayectorias de desarrollo y de constitución subjetiva en los primeros años de vida se dan de formas variadas, la mayor parte de ellas en el marco de lo que se denomina un desarrollo típico o esperable. Sin embargo, en otras el proceso de desarrollo se ve afectado, produciéndose retrasos, desviaciones y regresiones en diferentes dominios, como la motricidad gruesa y fina, comunicación, cognición, la conducta interpersonal, social y adaptativa. Son cuadros que muchas veces se presentan tempranamente y cuya desorganización de las funciones y habilidades instrumentales suele acompañarse de dificultades subjetivas más o menos significativas que afectan y comprometen su inclusión en contextos familiares, educativos y sociales, incidiendo negativamente en su calidad de vida, además de aumentar su vulnerabilidad psíquica en momentos evolutivos posteriores, como la infancia, la adolescencia y la edad adulta (Shonkoff & Phillips, 2000).

Estos casos requieren planes terapéuticos en el primer nivel de atención, orientados a las necesidades de cada niño, en coordinación con la familia, el centro educativo y otras redes comunitarias, brindando atención psicológica con intervenciones a partir de los recursos disponibles y ajustadas a su problemática particular. Eso requiere generar herramientas teórico técnicas en la intervención

a la población infantil con problemas vinculados a su desarrollo en contextos concretos y condiciones particulares. La implementación de este tipo de acción de forma sistematizada y abierta a la población, en el marco de la estrategia de Atención Primaria en Salud, tiene también como objetivo contribuir al trabajo ya realizado por Equipos de Salud Mental, fortaleciendo los aportes disciplinares de la Psicología, además de incidir positivamente en la reducción de los problemas de desarrollo infantil, y por lo tanto en el pronóstico y la calidad de vida de los niños/as y sus familias.

Las situaciones abordadas en el marco de la práctica presentan características diversas, que pueden ser encontradas en la literatura más difundida acerca de la psicopatología en la primera infancia, tales como:

- Señales de regresión: por ejemplo, enuresis, encopresis, succión del pulgar, lloriqueos y regresiones en el lenguaje.
- Alteraciones en las conductas motoras: cambios en la marcha, gestos o manierismos particulares, resistencia a la posición bípeda y retorno al gateo o demanda de ser levantado en brazos.
- Alteraciones en la expresión gráfica: uso de técnicas de pintura y dibujo que ya habían sido superadas, reducción de los colores, rotura de hojas y lápices.
- Alteraciones afectivas: demandas insistentes de atención, gritos, interrumpir las conversaciones de los adultos, miedo intenso a los animales, a la oscuridad, sombras, ruidos, etc.
- Alteraciones en la conducta alimentaria: anorexia, rechazo selectivo, vómitos, náuseas, arcadas, lentitud en la deglución, pérdida de hábitos como manejo de cubiertos, conductas inadecuadas como ruidos masticatorios, eructos, etc.
- Alteraciones en la conducta del baño: higienización inadecuada, dependencia de los adultos para la higienización.
- Alteraciones en la conducta del sueño: sueño inquieto, somniloquia, terrores nocturnos, necesidad de mantener las luces prendidas o las puertas abiertas.
- Alteraciones en las conductas relacionales: díscolo, irritable, no obedece las órdenes y se empeña obstinadamente en realizar determinados actos que él sabe muy bien que los mayores no desean que realice, juegos violentos con pares, destrucción de juguetes. Lo contrario también puede ser motivo de preocupación, niño/a se vuelve retraído, tímido, callado, excesivamente quieto.
- Alteraciones en el juego: retorno a juegos sensoriales, disminución del juego funcional o juego simbólico, juego repetitivo.

- Alteraciones en el rendimiento escolar: dificultades específicas en el aprendizaje, retrasos en la adquisición de las pautas educativas.
- Alteraciones en el lenguaje y la gestualidad: gestos extraños, tics, tartamudeos, dislalias.
- Aparición de conductas masturbatorias: presentación compulsiva en situaciones sociales o que le impiden la interacción con adultos o pares.

Son señales que suelen presentarse en diversas situaciones, tales como:

- Problemas en el nacimiento: embarazo de riesgo, prematuridad, bajo peso al nacer.
- Cambios familiares: accidentes, separaciones, duelos, llegada de hermanos menores, cambios de rutina laboral de los adultos.
- Violencia intrafamiliar, exposición a agresiones de pares y conocidos.
- Adversidades sociales: dificultades en el acceso a la educación inicial y redes de apoyo a los adultos, dificultades financieras, malnutrición, hacinamiento, bajo nivel educativo y salud mental de los cuidadores.

Por tratarse de casos que requieren un abordaje específico, no participan de la práctica niños y niñas en situación de:

- Abuso sexual infantil
- Diagnóstico de enfermedades orgánicas, neurológicas y genéticas
- Discapacidad
- Trastornos de aprendizaje: dislexia, disgrafía

Pese al desafío para la atención en salud que representa intervenir en los primeros años, los efectos de una atención oportuna permiten evitar la cronificación de dificultades u obstáculos al proceso de desarrollo, y promover así una trayectoria más sana y creativa, con menos sufrimiento. En este sentido, la primera infancia es un momento evolutivo clave, no solo abstractamente en una dimensión teórico-técnica, sino también en el contexto concreto del Municipio A. Se trata del municipio más poblado de Montevideo, reuniendo aproximadamente el 15% de la población de la capital, donde nacen todos los años unos 4.000 niños y niñas, casi 10% de los nacimientos en el país. Más de la mitad de ellos nace en hogares pobres, muchos en condiciones de vulneración de derechos y dificultades en el crecimiento y desarrollo, con limitadas oportunidades de acceso a servicios públicos. Menos de 25% de los niños y niñas de 0 a 3 años en el Municipio, por ejemplo, acceden a Servicios de Educación de Primera Infancia (Red de primera infancia del Municipio A, 2021).

A esto debemos agregar los efectos de la emergencia sanitaria que atravesó el país durante el período 2020-2022, fomentando una crisis psicosocial y económica en el territorio oeste de Montevideo. Dicha crisis es percibida por los propios actores de forma multidimensional, abarcando lo territorial (reducción de fuentes de ingreso de las familias y aumento de NNA en situación de pobreza, reducción de la respuesta de programas sociales, incremento de la violencia de género y de generaciones, agudización de las desigualdades ya existentes y la profundización de la fragmentación social), lo educativo y social (incremento de la inseguridad alimenticia, impactos en las trayectorias educativas, la atención y protección a las maternidades y los cuidados, reducción del alcance de experiencias de participación, debilitando los procesos educativos y de ciudadanía) y lo económico (endeudamiento de las familias, obstáculos a la generación de ingresos, trabajo digno y experiencias asociativas, repliegue de la oferta de políticas sociales y de inversión pública universal).

Los niños y niñas que acuden a las consultas se encuentran en su mayor parte en la franja entre 3 y 5 años. Llegan derivados por maestras, directoras y técnicos, como psicólogos y asistentes sociales con expresiones de ansiedad y angustia, con frecuentes conductas agresivas o más bien regresiones en su comportamiento. Si bien las manifestaciones clínicas que motivan las consultas corresponden a las situaciones descritas en los libros de nuestra disciplina, hay otro componente que llama la atención. Prácticamente todos han experimentado, en su todavía corta vida, eventos disruptivos y pérdidas, vivencias violentas y no elaboradas, o han sido expuestos a situaciones de violencia y desamparo de forma crónica y persistente.

Son familias y referentes de crianza que ya enfrentan dificultades severas en su vivir, lo que afecta su capacidad de acompañar a los/as niños/as en su crecimiento. Madres que han sufrido violencia de sus parejas, que han cometido agresiones físicas a los pequeños, o que fueron privadas de libertad por ingresar drogas a la cárcel donde está su pareja. Entornos con bajos ingresos y frecuentes pérdidas de lo que les fue posible ahorrar. Donde los padres desaparecieron, están presos o fallecieron en accidentes laborales, asesinatos o suicidios, registrándose también situaciones de consumo problemático de sustancias. Abuelos y abuelas que muchas veces son quienes asumen los cuidados de estos pequeños, en otros casos una tía o una hermana mayor, pero que generalmente no estaban preparados o deseándolo, sintiéndose desbordados y sin disponibilidad para alojar subjetivamente a estos niños y niñas.

Resumir de esta forma los entornos que caracterizan los casos clínicos que se atienden en la práctica no pretende de forma alguna justificar o culpabilizar a estos adultos por lo que pasan. Para la mayoría de ellos, fueron embarazos deseados, son sujetos que empatizan con los padecimientos de sus hijos y darían todo lo que pueden por ellos. Sin embargo, en el entramado de constantes vulneraciones de

derechos, de violencias sistemáticas y golpes de todo tipo, la crianza se vuelve una más entre las tareas del mantenimiento de la vida, que se hacen o no se hacen, que son posibles o no. Se trata más que nada de una ilustración que busca principalmente contrastar con lo que usualmente podemos encontrar en los manuales como fuente de la psicopatología infantil: la separación de los padres, la llegada de un hermano, el ingreso al jardín, etc.

Intervención: un venir-entre

En la década de 1960, Juan Carlos Carrasco ideó una Psicología Crítica Alternativa, como un enfoque que suponía un nuevo rol para los psicólogos en los países latinoamericanos, lejos de los muros académicos y sumergidos en sus contextos sociales. Como figura fundadora de la Psicología Evolutiva de la Universidad de la República, el legado de Juan Carlos Carrasco representa un programa orientador de las actividades propias del PDPPE. Teniendo en cuenta la diversidad sociocultural, y cuestionando la universalidad y adecuación de los modelos psicoterapéuticos y las pruebas de inteligencia diseñadas y pensadas para las poblaciones de países y culturas dominantes, Carrasco los cuestionó como métodos ineficaces de evaluación psicológica y promoción de la salud.

El aparato técnico y conceptual de la Psicología posee una apariencia poderosa, capaz de transformar tanto la vida de las personas como las estructuras sociales. Pero frente a la realidad, observó Carrasco, se parece más a un barquito de papel, como aquel con que los niños juegan en las bañeras, pero que no aguanta una sola ola cuando es llevado a la playa. En nuestra práctica, la metáfora encuentra una inesperada traducción ya en la primera visita del grupo de estudiantes al APEX, cuando son avisados por la referente institucional de que las familias inevitablemente dejarán de concurrir a una consulta en un día de tormenta, aun cuando esta ya haya terminado o haya ocurrido el día anterior. Incluso las inclemencias climáticas menos intensas pueden generar inconvenientes extremos en barrios donde no se cuenta con saneamiento, en casas cuyos techos de chapa se desarman con el viento, y donde la tormenta persiste incluso luego de salir el sol, cuando hay que revisar y limpiar la ropa, muebles y comida, y tirar todo lo que se echó a perder con el agua.

Esa evidente diferencia entre las historias de vida que se dan en estas comunidades y aquellas que son lo más común entre los estudiantes de la licenciatura en Psicología, agrega una capa adicional a las distancias que ya evidenciaban a nivel teórico y metodológico. Se trata de una dimensión de alteridad y diferenciación que evoca el primero de los cuatro principios de la Psicología Autóctona (PA) elaborada por Danilo Silva Guimarães –docente e investigador de la Universidade de São Paulo, Brasil– en el marco de su teoría de la Multiplicación Dialógica (Silva Guimarães, 2019). La PA está relacionada al campo de la Psicología Cultural –en el sentido de ser una teoría psicológica acerca de la mediación cultural de las re-

laciones entre el sí mismo, el otro y el mundo— pero que jerarquiza la necesidad de la participación de perspectivas autóctonas en el proceso de construcción del conocimiento. Se trata entonces de una transformación de las prácticas y conceptos psicológicos en pos de nuevas oportunidades de negociación de puntos de vista entre los distintos actores involucrados. Si bien se trata de un conjunto de principios elaborados en los procesos de extensión universitaria vinculados a las personas indígenas en Brasil, se pretende aquí extender sus alcances a poblaciones no indígenas en Uruguay, aunque igualmente marginadas del proceso de integración social de modo general.

Como señala Silva Guimarães, intercambios interpersonales no siempre son posibles en situaciones de encuentro con la diferencia. El otro, y su subjetividad, son en estos casos apenas accesibles o comprendidos en sus expresiones fragmentadas. Así lo relata la estudiante que realiza su primera entrevista inicial con padres, con una madre que ejerce la prostitución en el interior y tiene encuentros breves e irregulares con el hijo, cuidado hoy por los abuelos paternos. Poder incluir a la madre en esta primera entrevista ya había sido un desafío para el grupo en supervisión, contrariando, aunque de forma insegura, las indicaciones de abuelos y maestra. Sin embargo, la persona que se presenta en la consulta es distinta a la imagen que habitaba la fantasía de la estudiante, una muchacha joven, muy prolija en sus gestos y atuendos, un poco tímida (o intimidada), pero muy interesada en el tratamiento de su hijo.

En el consultorio se encuentran dos mujeres de edades similares e historias de vida muy distintas. Pero entre ellas se levantan muros semióticos (Silva Guimarães, 2019), con significados cristalizados acerca de qué es ser una persona, una mujer, una madre, que deben metabolizarse para habilitar la negociación sobre los signos que se encadenan a lo largo de la entrevista. Pese a los esfuerzos, se mantiene una intraducibilidad residual, que va a acompañar esta alianza terapéutica, aunque sin la mediación de aquel prejuicio y descalificación anteriores. Se trata de un primer nivel de intervención, tal como se radica en la etimología de la palabra (Muniz, 2002): venir-entre, inaugurando un encuentro subjetivante que guarda las marcas de lo nuevo, lo imprevisto, lo que escapa de la repetición. Y es lo que posibilita que esa novedad se extienda también en el vínculo terapéutico entre terapeuta y paciente.

Nos encontramos por lo tanto con el segundo principio: desdiferenciarse, interactuar y compartir, que podemos identificar en los modos como la situación clínica que promueve transformaciones sensibles en conexión con la dimensión afectiva. Actuando juntos en pro de uno o más objetivos, terapeuta y la red que alberga y sostiene al niño comparten las alegrías y tristezas que surgen del proceso terapéutico. Sin embargo, ciertos procesos cognitivos como la percepción y la imaginación pueden conducir a elaboraciones equivocadas de la experiencia, tal como sucede en relación a las ausencias a las consultas. Estas son consideradas

durante cierto tiempo como un enigma para estudiantes y coordinadores, llegando a ser pensadas como resistencias o un desinterés por el tratamiento. Pero en realidad escondían un sentido mucho más desconcertante, la verdadera falta era de dinero para los boletos de ómnibus, poniendo muchas veces a algunas de las familias en la disyuntiva entre la consulta o un alimento, como un pan o una leche. Sin embargo, dicho problema, al ser informado después de terminar los tratamientos, no pudo ser atendido de forma oportuna, siendo considerado para la siguiente generación de practicantes.

De ahí se extrae la importancia de las cosas que no se dicen o no se pueden decir, en la negociación de puntos de vista. Es un problema pasible de reformulación en el marco de la crítica de Frosh (2002) a las tendencias clínicas que jerarquizan la narrativa en relación a los efectos de las psicoterapias. Narrar y contar nuestras experiencias –en lo que debemos considerar asimismo los correlatos en el juego del niño– produce efectos terapéuticos justamente porque reordena la estructura y el sentido de lo vivido, más allá de la catarsis y el alivio de poder ponerlo en palabras. Como muestra Losh, se trata de una respuesta insuficiente, particularmente cuando pensamos en aquellas personas que quedan al margen de los discursos hegemónicos, para quienes la reconstrucción de una coherencia narrativa podría no ser un objetivo inestimable para sus propias vidas. No basta decir que sus experiencias realmente tienen sentido. Que no poder acceder a la atención clínica de sus hijos a causa de una tormenta que ya se fue, o tener que elegir entre un litro de leche o el ómnibus para llegar al lugar del tratamiento, son experiencias demasiado trágicas.

Para los psicólogos, se trata de una verdadera herida narcisista, cuando los problemas mentales deben ser relativizados en torno a una realidad externa inestable y cruel. Como en la anécdota donde Winnicott interrumpe una reunión de la asociación británica de psicoanalistas durante la II Guerra: «me gustaría señalar que están bombardeando». Sin embargo, es este el motor para conformar una nueva manera de mediación que solo se mide con el esfuerzo conjunto de un trabajo entre varios. Entre las disciplinas, entre el consultorio y la comunidad. Dinámica de involucramiento y autotransformación: tercer principio. Antes de transformar el mundo y la vida de las personas, los psicólogos necesitan transformarse a sí mismos, resignificar su existencia y su rol social, incluyendo a los demás y sus alrededores. Es ahí que los aportes de Carrasco reorientan la práctica, pues refuerzan la necesidad de ver y describir la realidad sobre el propio terreno, evitando moldes explicativos previamente elaborados. Nuestra tarea no es iluminar u orientar las almas perdidas en la oscuridad; tampoco es volcar sobre ellas el saber que nos otorga el poder de la verdad. Son las propias personas que conocen sus problemas, justamente porque son las que los padecen, siendo nuestro trabajo colaborar en la recolección y devolución de este saber a quienes pertenece por derecho.

La psicología como procesamiento del saber experiencial en conocimiento nos restituye el carácter epistemológico de nuestra disciplina. Cuarto y último principio: hacia una psicología general. Así como la PA se encuentra en la vanguardia de la defensa contra el colonialismo, convergiendo un plano ético con la atención y cuidado de las comunidades, ella también va a contramano de la dispersión y unidad auto contradictoria que caracteriza a la Psicología contemporánea, carente de articulaciones dialécticas o dialógicas entre sus diferentes escuelas y corrientes. Pues en lugar de plantear la hegemonía de un objeto o método por sobre los demás, imponiendo un consenso epistemológico artificialmente elaborado, la PA propone la inclusión gradual de otras experiencias en los desarrollos conceptuales de la disciplina, estableciendo nuevas relaciones entre teoría y método, y las posiciones histórico-culturales que caracterizan a las sociedades latinoamericanas. Por su carácter paradigmático, PA y PCA se encuentran en el horizonte donde quienes amplían el territorio de ignorancia que caracteriza el espacio psicológico son las otras personas y sus reflexiones acerca de las prácticas y teorías psicológicas.

Sea cual sea esta psicología, es fundamental para los efectos de esta reflexión que ella no sea solidaria de las iniciativas por estigmatizar la pobreza, mediante el uso de la salud mental infantil como forma de vigilancia y control social. Intervenir psicológicamente –incluso cuando se trata de niños y niñas posiblemente objetificados por prácticas de sobre intervención– significa incidir de alguna forma en el curso de una trayectoria de desarrollo que se encuentra en riesgo y puede representar la posibilidad de escapar de un diagnóstico futuro y las consecuencias que se producen a partir de los estigmas asociados a los trastornos y enfermedades mentales, así como los efectos (todavía no completamente conocidos) de medicaciones consumidas desde la infancia.

Es cierto que los factores de riesgo para el desarrollo, que se sobreponen y se potencian mutuamente en estas poblaciones, resultan en un incremento considerable de las alteraciones en el desarrollo, haciendo que más de un quinto de los niños en este rango etario no alcance algún hito de desarrollo en la edad esperable (Instituto Nacional de Estadística, 2013). Por otro lado, tal como pudimos explicitarlo, dichas entidades nosográficas esconden también un problema social e interindividual, que no cambia con medidas aisladas, sino con un abordaje integral de las vulnerabilidades, sean ellas sociales o psíquicas.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. S. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Camparo Avila, D. (2016). *Problemas de desarrollo psicológico: detección de señales iniciales e intervención*. Plan de trabajo para ingreso al Régimen de Dedicación Total.

- Colón-Ramos, D. A. (2009). «Synapse formation in developing neural circuits». *Curr Top Dev Biol.*, 87, 53-79.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta Nacional de Desarrollo Infantil y Salud*. Montevideo.
- Piaget, J. (1994). «El desarrollo mental del niño». En *Seis Estudios de Psicología* (pp. 11-29). Colombia: Labor.
- Red de primera infancia del Municipio A. *MESA DE TRABAJO: ¿Cómo impacta la crisis social en nuestro territorio y qué hacemos?* Montevideo.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods of Sciences: The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academy Press.
- Silva Guimarães, D. (2019). *Dialogical Multiplication: Principles for an Indigenous Psychology*. Cham: Springer.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Voss, P., Thomas, M. E., Cisneros-Franco, J. M. & de Villers-Sidani, É. (2017). «Dynamic brains and the changing rules of neuroplasticity: implications for learning and recovery». *Front. Psychol.*, 8(1657).

Epílogo

Lo sociocomunitario como noción en disputa

Como anticipamos en la presentación, la problematización de la dimensión sociocomunitaria a partir de experiencias desarrolladas en extensión universitaria fue un elemento central de la convocatoria a la presente publicación. Particularmente, nos propusimos que el Coloquio asociado a ella se focalizara en el intercambio sobre los sentidos que atribuimos a la misma. Hemos decidido tomar como insumo para la elaboración de este epílogo los elementos que estuvieron en juego en dicha instancia como forma de avanzar en una discusión que creemos necesaria y oportuna. Cabe aclarar, entonces, que lo que sigue recoge contenidos vertidos en dicho encuentro por parte de lxs participantes (autorxs y revisorxs de los artículos), al tiempo que el modo en que aquí los exponemos es de nuestra exclusiva responsabilidad.

Un primer elemento que se destaca de las discusiones que tuvieron lugar es el carácter plural y abierto de lo sociocomunitario, lo que permite pensarlo desde las prácticas, en un ida y vuelta que pretende evitar nociones preestablecidas y que coloca interrogantes con respecto a la orientación ético-política de su abordaje y, en particular, en relación con los procesos de extensión universitaria. Algunas de las preguntas que se formularon fueron: ¿Se puede pensar la extensión universitaria sin una dimensión sociocomunitaria? ¿Qué no sería sociocomunitario en la extensión? ¿Cómo la estamos concibiendo? ¿Refiere al relacionamiento de la universidad con el medio en términos genéricos? ¿O se trata de una idea que contiene más densidad, es decir, una trama que sostiene material y simbólicamente las relacionalidades con las que nos vinculamos?

Lo sociocomunitario se presenta así como un término en disputa. Esto implica considerar que lo que nombra, aquello de lo que trata, no responde a unanimidades, e, incluso en algunos, casos genera rechazos e incomodidades. Lo sociocomunitario nos interpela desde lo conceptual, teniendo en cuenta que los conceptos están para ser debatidos, tienen contenidos, procedencias, apropiaciones, disputas sociohistóricas, circulan y se mantienen. Al mismo tiempo pone en cuestión los modos de trabajo o las metodologías, ya que las formas de abordaje que se implementan dependerán de cómo se la conciba. Y también nos interroga desde lo ético, reeditando viejos problemas y retomando nudos problemáticos de la extensión universitaria y de la relación con los actores sociales, que son histó-

ricos, como, por ejemplo, el tipo de vínculo que establecemos y las relaciones de poder involucradas.

Lo sociocomunitario aparece en los procesos de trabajo que reúne la presente publicación de múltiples maneras: *como espacio* de integración o mediador para la integración en lo social en sentido amplio (por ej., la comunidad que conforman determinados colectivos en contextos más amplios, como el barrio); *como vía* para fortalecer procesos creativos, de reconocimiento de derechos y de sostén afectivo (donde lo sociocomunitario alude a una relacionalidad de signo positivo); y *como campo* para intervenir y generar conocimientos contextualizados (en particular para los equipos universitarios que acompañan procesos de extensión desde una perspectiva integral).

Es muy extendida la idea de que lo comunitario o lo sociocomunitario es el lugar a donde se va a hacer extensión, en referencia a un ámbito que preexiste, o porque, como veremos, la propia definición o delimitación de con quiénes se trabaja, les convierte en comunidad o en ámbito sociocomunitario. Esto fue problematizado en algunos artículos y en el propio coloquio por aquellas perspectivas que, lejos de la idea de un lugar concreto con el que hay que encontrarse para desarrollar algún tipo de prácticas, lo conciben como tramas conformadas entre universitarixs y actores sociales, tramas que se producen en el vínculo, nunca a priori, y de las que formamos parte.

¿A qué comunidad nos convoca lo sociocomunitario?

Lo sociocomunitario es puesto en diálogo con conceptos como comunidad, territorio, participación, los que van permitiendo dibujar límites y alcances, así como también abrir interrogantes que nos proponen nuevas claves para pensar. En el coloquio, entre dichas nociones, la que mereció mayor atención fue la de comunidad.

Es que, en la apertura de lo sociocomunitario como problema, estalla la pregunta acerca de qué es la comunidad y lo comunitario. ¿Se trata de un recorte de la idea de población destinataria de las acciones de un supuesto agente externo? ¿O, en el otro extremo, de cómo la gestión de la vida pueda pensarse desde el amor? La comunidad se ha constituido en un territorio de controversias, entre la idea de homogeneidad, armonía y estabilidad con la que frecuentemente se la asocia, como una esencia; y aquello que nunca está estabilizado, que es dinámico, cambiante, imperfecto, que es conflicto permanente que interpela la vida social, nuevamente, como tramas relacionales en las que inevitablemente estamos implicadas/os. ¿Cómo pensar desde los márgenes, desde los «entre» de lo sociocomunitario, desde los vínculos, desde las tramas, o desde lo que se despliega en las narrativas acerca de lo comunitario, más que desde *lo que es*?

Desde estas perspectivas, lo sociocomunitario en la extensión universitaria y tal como lo muestra la presente publicación, trata de experiencias heterogéneas que tienen elementos en común y en las que podemos identificar aperturas que nos permitan seguir aprendiendo, reconociéndonos como una universidad que es parte de lo social. Involucra la convergencia entre una multiplicidad de actores (barriales, institucionales, técnicos, políticos, etc.) para la sostenibilidad de la vida. Lo sociocomunitario aparece conformado por la trama que nos permite pensar la producción de lo común y las diferencias, los conflictos, las diversas posiciones, las desigualdades, los diversos atravesamientos sociales e institucionales que la componen. Nos desafía en el ejercicio de pasar de la idea de una esencia a una red de relaciones, donde se destaca la noción de interdependencia y donde las relaciones de poder son inherentes.

En este punto, ante las críticas que suelen formularse respecto de la noción de comunidad, algunos participantes nos invitan a no abandonarla, sino más bien a resignificarla, a pensar desde *lo comunitario*, saliendo del sentido común de la comunidad. En este sentido, se nos convoca a cuestionar planteos que la presentan desde una mirada esencialista o como sustancia, como un lugar al que se va para realizar determinadas acciones, para poner el acento en términos de la producción de lo común, de la diferencia y de lo otro como inherente a dicha producción. Pensar la comunidad desde esta perspectiva supone destacar su potencial emancipador y, por tanto, concebirla como principio político y no solo como principio ontológico (no se puede ser si no se es en comunidad).

La idea de estas discusiones no sería entonces llegar a algún lugar común o a consensos, sino más bien mantener la tensión, el conflicto y el debate abierto sobre estas nociones, superando lecturas dicotómicas, donde se pone en juego, como veremos, algo del orden de lo político. Se abre la pregunta acerca de la forma en que esta propuesta de cambio epistémico nos permite atravesar la praxis, encontrando allí el mayor desafío para pensar y hacer desde la extensión universitaria, donde lo relacional, lo comunitario, la diferencia, el conflicto y la necesidad de convivencia se constituyen en aspectos clave. Los trabajos aquí reunidos nos permiten ensayar maneras de poner a jugar estos debates en la práctica. Al decir de un participante, la comunidad puede ser entendida como avalancha; se trata de cómo nadar en medio de ella.

En este sentido, se vuelve relevante, como proponen algunos de los trabajos que reúne este libro, buscar las claves de la producción de lo común para pensar los procesos de sostenibilidad de la vida en el barrio o en otras experiencias compartidas que constituyen un entramado colectivo de actores y relaciones. Otros, sin embargo, se detuvieron más en las diferencias, el conflicto y la desigualdad, lo que nos permite pensarla como campo de tensiones. Pensar lo sociocomunitario desde el conflicto y desde una perspectiva ética con relación a la violencia, por ejemplo, implica hacer lugar no solo a las diferencias reconocidas y tomadas

como punto de partida, sino también a las desigualdades, que muchas veces supone enfrentarnos a procesos de legitimación de aquello que ha ocupado y ocupa lugares devaluados o descalificados. La desigualdad supone y genera violencia, y ella se expresa de múltiples maneras en la dimensión sociocomunitaria, una de las cuales es el aislamiento que debilita la trama de lo que tenemos en común. El cuestionamiento a los procesos de subordinación y dominación de distinto tipo: género, generaciones, etnia, clase, nacionalidad, desde una perspectiva interseccional, instala preguntas tales como ¿Quiénes componen los entramados en los que trabajamos? ¿Qué lugar tienen las voces de las personas que no son reconocidas o que de diferentes maneras son expulsadas de los territorios?

Interrogarnos acerca de con quiénes trabajamos, prestando atención al poder como dimensión, deja planteada la necesidad de afinar la mirada para distinguir entre la horizontalidad como intención, orientadora de la acción, y la neutralidad como un espejismo. La horizontalidad es entendida como forma de relación entre actores diversos en el marco de una heterogeneidad de conocimientos y saberes que se ponen en juego. Nos recuerda la necesidad de problematizar los efectos y el uso social del conocimiento, es decir, el para quién intervenimos, cómo lo hacemos, cómo operamos en la desigualdad y en las relaciones de poder, cómo se pone a jugar la democratización del conocimiento. Es decir, el con quiénes trabajamos, y para qué, también definiría lo sociocomunitario.

Lo político y la política (la política afectiva) en lo sociocomunitario

Por otro lado, se abrió la discusión sobre la cuestión de la política o de lo político, problematizando sus asociaciones con las visiones más institucionalizadas. La invitación que realizan algunos textos, y que se retoma en el Coloquio, refiere a pensar lo político desde la potencia del encuentro, enfrentándonos con la capacidad de afectar y ser afectadxs. Se trata de una dimensión afectiva que en algunos trabajos hace referencia a los planteos spinozeanos y que, en otros casos, conjuga con los postulados de la epistemología feminista.

En este sentido se propone una apuesta por la politización de la vida, desde las relaciones colectivas en el territorio y pensando desde los encuentros y desencuentros. De algún modo se apuesta por una política afectiva como disputa al sentido de la política tradicional. O sea, una política afectiva que conecta con el cuidado de la vida colectiva y se constituye en formas de resistencia organizada y autogestionada, que ponen en el centro la vida y su reproducción frente al capital, y que se sostienen en tramas interdependientes afectivo-relacionales que construyen lo común desde las diferencias. Esto podría entenderse también como la aprehensión sensible de la realidad y como una dimensión desde la que podemos pensar los procesos integrales.

De modo que lo sociocomunitario como proceso, como lo que se produce en relación, potencia el intercambio de saberes, destacando la dimensión intensiva y afectiva como claves del encuentro. La idea de trama afectiva remite a que no es que llegamos a algún sitio, como ya vimos antes, sino que somos parte de lo que se está produciendo. En estas lecturas, el lugar del cuerpo y las prácticas de cuidado son elementos fundamentales de los esfuerzos colectivos. Hacer cuerpo con la experiencia, cuidar las fuerzas que la componen colectivamente es cuidar las fuerzas grupales para el despliegue del cuidado.

A partir de estos planteos críticos en relación con la noción de política, entonces, se instala lo sociocomunitario como una forma de repolitizar el trabajo en los territorios. Por un lado, como expresamos, en el sentido de formas alternativas de reproducción de la vida; y, por otro lado, la posibilidad de colocar temas centrales que la sociedad está debatiendo, incluyendo un abordaje crítico de los problemas con los que se trabaja. En este sentido, fue colocada, por ejemplo, la relevancia de una perspectiva de derechos que incluya los derechos básicos, pero que los trascienda.

Sin embargo, aparece la pregunta ¿Qué lugar le damos a lo emergente de los territorios?, ¿Se construye desde lo que podemos dar o desde los emergentes? Por ello, algunos trabajos profundizan en un pensamiento político no localizable, que dé lugar a la otredad, al debate, a la relación teoría-práctica desde un lugar no dicotómico. Pensamiento dicotómico, precisamente, que muchas veces, al hablar de política, refuerza el par razón/emoción, y deja de atender diversas formas de relacionalidad que potencian el lugar de los afectos en su hacer.

La relación de la dimensión sociocomunitaria con lo pedagógico, lo metodológico y la integralidad

Cuando se aborda la dimensión sociocomunitaria, la pregunta por el cómo lo estamos haciendo vuelve a aparecer. Si bien la orientación de los trabajos parte de la noción de praxis, en el sentido de un pensar haciendo, algunas claves del debate nos llevaron a profundizar en las estrategias metodológicas y en los procesos pedagógicos en clave integralidad que dicha dimensión involucraría.

Según se expresó, se vuelve necesario dar continuidad a la discusión sobre las memorias y las miradas pedagógicas de la extensión. En particular, se sugiere desplegar genealogías de las prácticas preprofesionales que se han desarrollado en los territorios, porque de ellas podemos identificar distintas miradas. Por ejemplo, ¿cómo hacer el pasaje desde un servicio clínico, o desde la transferencia de tecnología a una práctica de extensión? ¿Cómo transitar desde una estrategia que busca validar determinadas tecnologías profesionales en el diálogo entre distintos actores, hacia procesos de enseñanza-aprendizaje que toman sentido a partir de la extensión universitaria? ¿Cómo estos u otros procesos involucran horizontes de

transformación? De algún modo, la respuesta a estas preguntas permitiría identificar los procesos de enseñanza-aprendizaje involucrados y la clave del aprender haciendo. Se destaca la idea de no insistir en un deber ser de la extensión, sino poder reflexionar desde el ser de la extensión o, dicho otra manera, desde el ir haciendo extensión universitaria.

Como sabemos, los abordajes participativos han sido centrales en el desarrollo de la extensión y nos interpelan en los modos de trabajo. Esos abordajes están presentes a lo largo de las experiencias expuestas en esta publicación. Estas formas se caracterizan por la flexibilidad, la construcción de confianzas, el manejo de los tiempos, el lugar de las emociones, en un marco en donde todo ello se conjuga con la necesaria rigurosidad en torno a lo que hacemos. Y si estamos pensando en abordajes de producción conjunta, el desafío ético-político al que ello nos enfrenta es cómo diferenciarnos, cómo transformarnos a nosotros mismos antes, o junto, con la pretensión de transformar al otro. Por lo tanto, los horizontes de transformación a los que antes referimos no están centrados en el otro, sino que nos invitan a pensar en los procesos de transformación de sí.

Estas reflexiones nutren el debate que desde la extensión se viene realizando sobre la integralidad, no solo en referencia a la articulación entre extensión, investigación y enseñanza, sino también a partir del diálogo de saberes y entre disciplinas. Precisamente, la crítica de los modelos dicotómicos nutre el debate en relación con las disciplinas y con la necesidad de desdisciplinarnos. Al mismo tiempo, una perspectiva de la extensión crítica coloca el horizonte ético de una producción de conocimiento pertinente y comprometida con la transformación social. La experiencia de los Espacios de Formación Integral nos permite reflexionar en torno a estos procesos. ¿Qué podemos aprender de estas experiencias que se sostienen en el tiempo y en el espacio? Pero también, ¿es posible aproximarnos al potencial transformador de la dimensión sociocomunitaria en la extensión universitaria en el conjunto de experiencias aquí compartidas?

En síntesis, lo que motivó la presente publicación y el coloquio fue la pregunta por lo sociocomunitario, en el entendido de que se trata de una categoría polisémica, que parece referir a distintas cosas, ya sea explícita o implícitamente. Intentamos desplegar la pregunta sin el propósito de llegar a consensos o acuerdos. Precisamente, más que la pregunta acerca de qué es lo sociocomunitario, y la pretensión de responderla, lo interesante es seguirnos interrogando por los sentidos que adopta, por las experiencias que involucra y por cómo compone una extensión crítica con pretensiones transformadoras.

Como vimos, lo comunitario se constituye en una categoría clave para debatir sobre la dimensión sociocomunitaria en la extensión. Los intercambios realizados jerarquizan la importancia de definirlo en el proceso, en el encuentro, y de concebirlo como algo inacabado. Esto supone superar posturas esencialistas, para

pensar desde una clave relacional que nos involucra plenamente, desde nuestra propia mirada acerca de lo sociocomunitario, la que, junto con otras, lo compone.

En este sentido, y para finalizar, los debates vinculados a la dimensión socio-comunitaria permitieron enfatizar en elementos no siempre presentes (al menos en forma explícita) en las discusiones sobre la extensión universitaria. A saber: el papel de las tramas relacionales que sostienen material y simbólicamente la vida y la producción de lo común; nuestro involucramiento como actores universitarios en dichas tramas; las diferencias, las desigualdades y las relaciones de dominación como elementos centrales a abordar desde una perspectiva ético-política; la dimensión política de lo sociocomunitario desligada de las formas de representación e institucionalización más conocidas, para vincularse a una política afectiva de la vida cotidiana que se despliega en el encuentro y en el relacionamiento entre los cuerpos; y la necesidad de conectar todo lo anterior con los procesos de enseñanza-aprendizaje que toman sentido en el marco de la integralidad.

Equipo Editorial

Diciembre, 2022

