

Integralidad **5** sobre ruedas



Vol. 5, n.º 1
Montevideo,
julio, 2019
ISSN: 2301-0614

Contenido

- 3 Prólogo.
Marina Camejo y Eugenia Villarmarzo
- 9 Dinámicas de trabajo en educación no formal: «El valor de la interacción en el mundo adulto y su papel en las prácticas reflexivas»
Alejandro Acosta
- 19 El polo V. La opinión de los vecinos en el proyecto de Extensión-investigación «Análisis de las discursividades en torno a la violencia en el deporte»
Bruno Mora Pereyra
- 33 Alteridad, comunicación y comprensión. Literaturas no realistas en el Hospital Vilardebó
Andrés Vázquez
- 40 «De aquí y de allá. Migraciones contemporáneas en el Uruguay». Proyecciones de una línea de trabajo integral a partir de la experiencia de un Espacio de Formación Integral
Gonzalo Gómez Caraballo, Magdalena Curbelo, Pilar Uriarte
- 55 Léxico TRELUS. Sistematización de experiencias del Espacio de Formación Integral
Santiago Val
- 61 Reseña proyecto de Extensión «De la tierra al barro, entre el arte y la tecnología: recuperación y puesta en valor de saberes y prácticas alfareras ancestrales»
Jimena Blasco, Bruno Gentile, Vilma Bada, Bárbara Escobar, Martín Iribarren, Eugenia Villarmarzo
- 71 Extensión Universitaria en el Sindicato Único de la Construcción y Anexos. Entrevista con Enrique Toto Núñez
Eduardo Rodríguez Sanabía

Comité Editorial:

Marina Camejo
Eugenia Villarmarzo

Comité Académico:

Agustín Cano
Antonio Romano
Beatriz Liberman
Carlos Santos
Cecilia Baroni
Eloísa Bordoli
Marcelo Pérez
María Eugenia Viñar
Natalia Laino

Equipo de diagramación:

Unidad de Comunicación y Ediciones
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de la República

Marina Camejo y Eugenia Villarmarzo¹

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República presenta el quinto número de la revista *Integralidad sobre Ruedas*.

Nos complace con esta edición integrarnos al mundo de las revistas virtuales abiertas y mantener nuestro compromiso con su carácter arbitrado ciego e inaugurar una frecuencia de carácter anual.

Una vez más insistimos en la pertinencia de contar con una revista sobre Extensión universitaria y editada desde la Unidad de Extensión de la FHCE puesto que entendemos que al ser la Extensión una de las funciones universitarias resulta necesario viabilizar, visibilizar y democratizar las experiencias extensionistas que ocurren principalmente en nuestro servicio. La Extensión continúa siendo la función universitaria a la que se le dedica menos tiempo, y por ello se encuentra detrás de la investigación ya que la enseñanza lleva la delantera. Si pretendemos docentes, estudiantes y egresados comprometidos pedagógica y políticamente con la Extensión es necesario por un lado contar con políticas universitarias que tengan entre sus cometidos financiar proyectos de Extensión y por otro lado, contar con espacios que permitan hacer circular la producción extensionista y a la par reflexionar sobre la integralidad. Esto último es con lo que

se encuentra comprometida la revista *Integralidad sobre Ruedas*.

Si bien hasta el momento, la revista se ha suscripto a la publicación de artículos, reseñas de proyectos y entrevistas de lo que ocurre al interior de FHCE, partimos de la convicción de que para formar masa crítica en torno a la Extensión y sus meandros, debemos abrir la puerta e invitar a publicar en ella a todos aquellos que puedan contribuir con la discusión, la reflexión y la producción de conocimiento extensionista desde puntos externos y más o menos cercanos a las humanidades. Nuestro desafío consiste en promover el crecimiento de la revista y para ello debemos romper las fronteras de las humanidades e insistir en las *humanidades migrantes*. La Extensión implica interdisciplinariedad y diálogo de saberes. Es lo que subyace a las humanidades migrantes ya que sus límites se hacen borrosos cuando entra en relación con otros saberes, cuando los saberes no son estancos sino que migran, se acercan a otros, adoptan y se adaptan a nuevas ideas, presupuestos, metodologías, etc. La migración nos invita a trabajar con otros y entablar diálogos donde los saberes son tematizados. Así parece imperativo mostrar ¿qué sé yo?, ¿qué sabes tú? ¿qué sabemos juntos? La búsqueda de conocimiento coelaborado se presenta como aspecto clave de los procesos extensionistas.

1 Unidad de Extensión, FHCE, Universidad de la República

El presente volumen inaugura también una organización de la revista en tres secciones principales: artículos, reseñas de proyectos de Extensión, entrevistas. La revista también admite misceláneos, que publica trabajos —no necesariamente textuales— que no queden comprendidos en las secciones anteriores o que no correspondan a la convocatoria temática de la revista en caso de números temáticos.

El primer artículo que se presenta en este número «Dinámicas de trabajo en educación no formal. El valor de la interacción en el mundo adulto y su papel en las prácticas reflexivas» de Alejandro Acosta aborda el valor de la interacción adulta a la hora de diseñar intervenciones educativas de prácticas no formales. El artículo propone reflexiones sobre instancias de formación interactivas que tienen como punto de partida el proyecto «Inclusión y sexualidad: Intercambio de saberes - Yo acepto, yo incluyo, yo respeto», asociado al Espacio de Formación Integral (EFI) 2017 del Taller de Práctica Docente que se desarrolla en la FHCE. En el trabajo se discurre sobre la interacción en el mundo adulto como ámbito desde el que se propende a la construcción colectiva de herramientas que favorezcan el abordaje de la inclusión y sexualidad desde una perspectiva interdisciplinaria. El foco está puesto en las comunidades de aprendizaje como espacios desde los que generar cambios educacionales (Orellana, 2001, p.44). Desde esta perspectiva, se abren diferentes desafíos al equipo de trabajo, pero entre ellos se destacan la necesidad de proponer estrategias ludicocreativas para identificar y reconocer que le pasa al otro ante situaciones desconocidas, el otro desafío en relación a este consiste en la puesta en juego de las propias trayectorias educativas en situaciones de práctica de enseñanza no formal entre iguales.

El artículo es una invitación a pensar en el valor y la pertinencia de la apuesta por prácticas de enseñanza no formal donde el acento está puesto en la experiencia del otro y en la posibilidad de «mirar adentro» de cada encuentro a partir de la premisa de que «aprender haciendo/practicando es fundamental para la adquisición de cualquier habilidad» (Alliaud, 2017, p. 124) y de que desde esta forma se está contribuyendo a promulgar, y enfatizar la horizontalidad del conocimiento dando cabida a las voces de los participantes.

El siguiente artículo es «El Polo V. La opinión de los vecinos en el proyecto de Extensión- investigación. Análisis de las discursividades en torno a la violencia en el deporte». Este buscó poner en tensión y en diálogo miradas disciplinarias sobre la temática —deporte y violencia— (polo B) con las voces de diferentes actores implicados en el deporte desde diversos ámbitos (polo A): desde jugadores de fútbol hasta la Asociación Uruguaya de Fútbol, pasando por dirigentes, técnicos, operadores judiciales, hinchas, policía, etc. Esta puesta de tensión y diálogo se llevó a cabo a través de la implementación de debates territoriales en torno a la recopilación de las manifestaciones acaecidas en la prensa junto a documentos técnicos y normativos producidos por instituciones con autoridad, jurisdicción y competencia en el deporte y violencia en el deporte durante el periodo 2005-2015.

Parte del proyecto supuso la organización y puesta en práctica de foros- debate territoriales (estos tuvieron lugar en diferentes zonas de Montevideo, Peñarol, Casavalle, Cerro, Centro hasta en zonas del interior nucleadas por el Centro Universitario de Paysandú, el Centro Universitario de Rivera y el Centro Universitario Regional Este) seleccionados a partir de relaciones

personales o laborales de cada uno de los integrantes del proyecto y en virtud de las posibilidades de diálogo con diferentes tramas sociales de la ciudad. Para ello fue necesario crear dispositivos que permitieran llevar adelante el debate a partir de un número de preguntas y sus posibles respuestas que en algunas casos resultaban contradictorias pues dependían de la naturaleza del polo.

No obstante, el informe presentado a la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República dando cuenta del proyecto de investigación no contemplaba la «voz de los vecinos» y ello es lo que intenta transmitirse en este artículo. El grupo de trabajo ha intentado a partir de la opinión de los vecinos establecer ejes de discusión desde los cuales develar los fundamentos que subyacen a las opiniones. Es así que el trabajo se desarrolló en torno a algunas afirmaciones, entre ellas «De la violencia sobre la clase social y la identidad», «En torno a la cuantificación de la violencia. Percepciones instaladas», «En torno a los insultos. Una cosa no quiere decir la otra». El trabajo nos acerca resultados de investigación y tensiones que atacan al sentido común y a la prensa hegemónica aunque apoyados en los propios jugadores en los que la gente confía y se ve reflejada.

En tercer lugar, nos encontramos con el trabajo de Andrés Vázquez denominado «Alteridad, comunicación y comprensión. Literaturas no realistas en el hospital Vilardebó» que es resultado de la participación en el EFI «Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas en el hospital Vilardebó». Este trabajo busca reflexionar sobre la experiencia de los talleres a partir de los conceptos de alteridad, comunicación y comprensión, pues desde ellos se puede

abordar lo inherente a la salud mental y a la literatura fantástica.

Lo primero en ser tematizado remite al papel paradójico de la alteridad, puesto que por un lado encarna una forma de marginación y por otro, se comporta como un discurso que sostiene a la sociedad actual. Asimismo, la alteridad es un tema recurrente en la literatura fantástica, y constituye de este modo, un punto de convergencia con la clínica psiquiátrica.

El autor toma como punto de partida diferentes textos literarios (que fueron las lecturas realizadas en los talleres) y desde ellos realiza un recorrido indagatorio/reflexivo en relación al papel de lo real, el lenguaje, lo demoníaco, como elementos que presentes en la literatura fantástica pero que hacen a una forma de abordar y de comprender diversos aspectos de la salud mental. El tratamiento de estos aspectos ofrecen indicios para comprender la alteridad y para reconocer esencias compartidas con la identidad que posibilitan que nos comprendamos.

Un aspecto interesante a tener en cuenta es que el texto se va entretejiendo con la finalidad de que logremos advertir que lo fantástico o la fantasía no son en sí mismas formas de transgredir sino que en ocasiones se utilizan para reafirmar los principios de verdad vigente. En este sentido, los talleres llevados a cabo en el Vilardebó, tienen como reto evitar incurrir en reafirmaciones de los principios de realidad vigentes, con la consecuente reafirmación de la otredad que encarna el hospital Vilardebó.

Los últimos dos artículos que se presentan fueron elaborados por equipos que desarrollaron en 2017 Proyectos de Sistematización de Experiencias de EFI.¹ El llamado tenía como objetivos promover la reflexión crítica sobre las

1 Llamado interno FHCE. Proyectos de Sistematización de Experiencias de EFI 2017.

experiencias de Extensión universitaria desarrolladas por nuestra facultad. La sistematización como proceso de producción de conocimiento propone dar cuenta del carácter contextual de las prácticas implicadas en cada una de las instancias sujetas al análisis crítico. Por tanto, supone también un aprendizaje para los colectivos que las llevan a cabo. (Jara, 2011).

En «De aquí y de allá. Migraciones contemporáneas en el Uruguay» Gonzalo Gómez Caraballo, Magdalena Curbelo y Pilar Uriarte presentan el desarrollo histórico del EFI desde su primera edición en 2012 semestral que ponía foco en identidades étnicas, discriminación, racismo y xenofobia, hasta el EFI actual de carácter anual, con fuerte vínculo con los actores de la sociedad civil y distintos proyectos en marcha al respecto de las migraciones, formas de discriminación y políticas afirmativas. El trabajo permite vislumbrar de qué manera se fue profundizando en el diálogo entre universitarios y no universitarios, consolidando redes de trabajo y generando agendas conjuntas. Parece interesante además, en sentido pedagógico observar cómo se fueron modificando los espacios, contemplando el aprendizaje activo y por problemas de los y las estudiantes.

El EFI muestra en el artículo una propuesta integral e interdisciplinaria desarrollada en permanente diálogo con la sociedad civil —principalmente con la ONG Idas y Vueltas, la Red de Apoyo al Migrante, la Asociación de Migrantes Dominicanos Juana Saltitopa, el Centro Reino da Matta—, pero además de la articulación con el Servicio Ecuménico para la Dignidad Humana (Sedhu), el Servicio Trabajo Afirmativo de la Coordinadora Nacional Afrouruguaya, la Secretaría para la Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes de la Intendencia de Montevideo y con

el Instituto Nacional de Formación y Empleo (Inefop). Al mismo tiempo coordina con el Centro de Lenguas Extranjeras (Celex) de la FHCE y con la Facultad de Derecho de la Universidad de la República. Todas estas redes y relaciones se han ido tejiendo a lo largo de los años con trabajo continuado pero también, a través de la búsqueda constante de nuevas herramientas para el abordaje de los fenómenos migratorios y el desarrollo teórico que permite tanto la acumulación de conocimiento como la formación de estudiantes en vínculo directo con los problemas. El texto da cuenta también de los vínculos, una forma de hacer docencia universitaria y de la horizontalidad de roles.

El segundo trabajo de sistematización se presenta en «Léxico TREL SU» de Santiago Val. El artículo da cuenta del informe presentado como resultado del proyecto llevado a cabo para la sistematización de un EFI que como el anterior, se lleva a cabo desde hace años. El EFI en coordinación entre FHCE y el Centro Universitario Regional Litoral Norte comenzó en 2013 y se continúa hasta el día de hoy. El relato que presenta el trabajo permite a los lectores conocer cómo se instrumentan las actividades integrales dentro de un equipo de investigación sobre la Lengua de Señas para la obtención de productos concretos (en este caso un diccionario de lengua de señas uruguaya), pero también y tal vez más interesante de qué manera se van sorteando los obstáculos que se presentan en el camino. Es interesante poder reflexionar a partir de lo narrado sobre las dificultades que atraviesan este —y otros EFI— para lograr resultados y trabajo continuo a pesar de las temporalidades de la enseñanza universitaria y en las particularidades que presentan cada una de las instancias de clase semestralizadas. Con cada comienzo las propuestas

de investigación y la docencia debe adaptarse a cada circunstancias y a las características de también una nueva población (en este caso estudiantil).

Más allá de los «pormenores» el artículo es de interés al mostrar un trabajo desarrollado por la FHCE que permite reflexionar sobre la lengua a varios niveles, además de fomentar un intercambio intercultural entre sordos y oyentes.

Casi llegando al final nos encontramos con la reseña del proyecto de Extensión «De la tierra al barro, entre el arte y la tecnología: recuperación y puesta en valor de saberes y prácticas alfareras» ejecutado durante 2018 y financiado en el marco del llamado a Proyectos de Fortalecimiento de Trayectorias Integrales. El proyecto fue llevado adelante por un equipo interdisciplinario enfocado en la comprensión de la tecnología cerámica prehispánica aunado al interés por profundizar en el lenguaje plástico utilizado.

La ejecución del proyecto se localizó en la zona delimitada por el Paisaje Protegido Laguna de Rocha y áreas próximas, cuyo objetivo principal fue la de dar continuidad a los procesos colaborativos y multivocales de construcción y gestión del patrimonio cultural en la zona que ha sido mencionada. Asimismo, se buscó promover el reconocimiento de técnicas y materiales utilizados por nuestros antepasados indígenas, buscando la incorporación de estos elementos a la cultura local.

El proyecto llevado adelante se centró en la investigación y experimentación sobre la cerámica tradicional (alfarería indígena) para comprender las técnicas y las prácticas de producción. Para lograr los objetivos planteados hubo que llevar adelante diferentes actividades entre las que vale la pena destacar el intercambio con ceramistas locales junto a la realización de entrevistas semidirigidas.

Lo anterior arrojó el gusto por el trabajo con el barro, la búsqueda de la arcilla de mejor calidad y la dedicación que se le pone a dicho trabajo. El equipo universitario a partir de estas actividades y otras, obtuvo datos sobre fuentes, técnicas, conocimiento del entorno y posibles sitios arqueológicos.

Para cerrar, creemos pertinente destacar que este proyecto nos invita a aventurarnos en el conocimiento del pasado indígena de la zona desde lo que la cerámica implica junto a la recuperación de las voces de los ceramistas actuales y al desafío y esfuerzo que supone trabajar con otras disciplinas desde el reconocimiento de sus marcos teóricos y su lenguaje.

En relación a la entrevista que aparece en este número de la revista, Eduardo Rodríguez intenta profundizar acerca de la relación entre el movimiento sindical y la Udelar en una entrevista breve a Toto Núñez del Sindicato Único Nacional de la Construcción y Anexos (SUNCA). En ella se relata cómo y en qué términos comenzó el trabajo conjunto entre la FHCE y el SUNCA, y por tanto qué interés reviste para este y para el entrevistado la labor de Extensión de estudiantes y docentes de nuestra facultad. El texto nos permite conocer un poco más cómo se entiende la formación y la historia sindical, las luchas, los logros, la relación de las luchas estudiantiles con las luchas sindicales, el camino recorrido. Es una invitación a conocer parte de esta historia y a aventurarse a pensar nuevos diálogos y proyectos para la Universidad con los movimientos de trabajadores.

Esperamos que el lector encuentre en este nuevo número de la revista material de interés y que cada uno de los artículos despierte ganas de saber, conocer más y hacer más Extensión desde el compromiso que ella implica a todos los

involucrados con, desde y para el vínculo entre sociedad y Universidad.

Referencias bibliográficas

ALLIAUD, A. (2017). Aprender de la propia experiencia. En: Alliaud, A. *Los artesanos de la Enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio* (pp. 121-147). Buenos Aires: Paidós.

JARA, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

ORELLANA, I. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Tópicos en Educación*, 3 (7), 43-51.

la enseñanza universitaria desde intervenciones e interacciones con otras comunidades educativas no formales; comunidades que en parte se alejan de la mirada que poseen las instituciones formales respecto al aprendizaje y a la enseñanza.

Palabras clave: Dinámicas de trabajo, educación no formal, interacciones, comunidad de aprendizaje, diálogos reflexivos, prácticas reflexivas.

Interacciones: «el nosotros y el yo»... confiar en el otro

El ser humano es por naturaleza un ser social, por tanto, necesita relacionarse de forma permanente con otros individuos. Este hecho, conduce a que la mayoría de las actividades que se proponga en el transcurso de su vida, las realice mediadas por y con otros sujetos; o en coordinación con otros; por tanto, algunas de sus producciones serán fruto del trabajo colaborativo con sus pares, aunque no está exento de producir en forma individual. Por tal motivo, pensar la interacción en el mundo adulto, implica considerar dimensiones más abarcativas que hacen al proceso de socialización, como proceso ontogenético, que le proporciona al individuo la posibilidad de llegar a un grado de internalización y le permite ser miembro de la sociedad (Berger y Luckmann, 1997, p. 166). Ser miembro de la sociedad y de un grupo estará en coherencia con las formas en cómo el individuo se relaciona, cómo aprende en el transcurso de su vida, cómo construye su propio historial de vida, cómo construye y ordena el conocimiento, y finalmente, cómo establece sus vínculos con el otro.

Este encuadre, nos induce a situarnos en un lugar, en el lugar del otro y en mi lugar, para que sea posible reconocer y reconocernos como integrantes y partícipes de un mismo proceso. Un proceso

interactivo que se da a través de un encuentro experiencial y de intercambio de saberes con otra comunidad sin importar cuánto sabe el otro. Por el contrario, lo que está en juego es la capacidad de dialogar, interactuar y reflexionar para poder construir. Construcción que no es unidireccional, sino que, se desarrolla desde la combinación del yo, con el otro y con el nosotros desde un lugar de horizontalidad; por lo tanto, en esta construcción la experiencia cobra relevancia a partir del momento que es revivida.

En palabras de José Contreras, «no se trata únicamente de pensar en nuestra práctica educativa como experiencia, o de mirar a nuestros estudiantes, o aquellas y aquellos con quienes asumimos responsabilidades educativas, como otros; sino que se trata también de si la propia vivencia del encuentro educativo puede ser una experiencia para niños y jóvenes» (Contreras, 2016 cit. en Skliar y Larrosa, 2016, p. 10).

En este sentido y en esta línea Larrosa sostiene:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar

la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2002, p. 174).

El reconocimiento que cada uno realice del proceso interactivo-experiencial con el otro tendrá que ser entendido, vivenciado e internalizado desde el lugar de individuos capaces de: a) intercambiar hechos que hacen a la experiencia de vida; b) intercambiar y acordar saberes con el otro; c) intercambiar, considerar y aceptar la opinión de los demás. Dicho reconocimiento permitirá reflexionar sobre la toma de algunas decisiones que conducen a actuar de una determinada manera, y no de otra, en el transcurso de la vida. En definitiva, se trata de reconocer que la vida misma se caracteriza y está inundada de interacciones, de relaciones y de experiencias. En esta línea, Peter Berger y Thomas Luckmann sostienen que la experiencia más relevante que se tiene con los otros se produce en la situación cara a cara, «que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos» (1997, p. 46).

Desde este encuadre, la planificación del Proyecto Experiencial de Encuentro e Interacciones entre Comunidades: «Inclusión y sexualidad: intercambio de saberes» enfoca la mirada hacia la construcción colectiva de herramientas que favorezcan el abordaje de la inclusión y la sexualidad desde una perspectiva interdisciplinaria. Por ello, en cada encuentro se valoriza la dinámica de trabajo puesta en práctica, con la finalidad que esta otorgue lugar a intervenciones genuinas y aporte a la construcción desde los saberes que cada uno posee. Sumado a ello, la experiencia personal y colectiva, asociada a aspectos afectivos

y relacionales cobra relevancia en el proceso de aprendizaje. En este aspecto, acordamos con Isabel Solé (1999) cuando sostiene que en el aprendizaje intervienen aspectos que guardan relación con lo afectivo y con lo relacional.

La planificación de cada una de las instancias de intervención han buscado dejar de manifiesto, desde la propia experiencia que se está viviendo, la generación y el establecimiento de algunos lazos relacionales que se basen en el respeto, la confianza, la seguridad y el diálogo crítico-reflexivo-constructivo, para que sea posible apropiarse de nuevas miradas sobre la temática en cuestión.

Ahora bien, ha sido verdaderamente genuino, significativo y potente, tanto para el equipo de trabajo como para quienes participan de esta experiencia, pensar y planificar el proyecto apoyados en los aportes de Isabel Orellana referido al concepto de comunidad de aprendizaje, como «un paso significativo hacia importantes cambios educacionales» (2001, p. 44), puesto que ha permitido definir las estrategias de intervención que se utilizarían en pro de enriquecer cada encuentro, cada posibilidad de diálogo, y a la vez, considerar que la composición del grupo se transformaría en un desafío al momento de pensar en los cambios que se suscitan en cada uno de nosotros a partir de los encuentros. Por ello, proponer estrategias ludicocreativas ha sido una estrategia válida para identificar y reconocer aquello que le pasa al otro ante situaciones desconocidas con personas desconocidas.

En este sentido, el desafío es pensar en lo que le sucede al otro, en un marco interactivo, dialógico y reflexivo. Es disponerse y disponernos a reflexionar en relación con el otro y a uno mismo, cuando hay que entablar nuevos vínculos (relacionales, educativos y afectivos)

con la intención de poner en juego discursos propios. El desafío es además, poner en juego nuestras propias trayectorias educativas en situaciones de prácticas de enseñanza no formal entre iguales, desconociendo las potencialidades del otro. Pero sobre todo, el desafío está dado por la confianza, que se debe depositar mutuamente para que la interacción entre dos grupos de trabajo sea posible (estudiantes y líderes del Movimiento Scout) y no genere desconfianza o diferencia; sino todo lo contrario, es habilitar y crear un ambiente amigable para el aprendizaje donde todos tenemos algo para decir y necesita ser dicho y escuchado.

En la línea de pensamiento que venimos trabajando, creemos que pasajes de los diarios reflexivos que se han elaborado una vez que transcurrieron los encuentros, dan cuenta de manera clara de esta.

Sentí que habíamos creado un cierto vínculo con los participantes y los compañeros, que lentamente permitía de forma interactiva que los líderes del Movimiento Scout se animaran a decir lo que pensaban respecto al tema que veníamos tratando. Este vínculo de confianza entre iguales se fue acrecentando y se logró que, hasta aquel que en un primer momento de intercambio había quedado en un estado de «bloqueo», por llamarlo de alguna forma, pudiera salir [de este] [...] y explicitar sus ideas (Acosta, 2017, pp. 2-3. Fragmento diálogo reflexivo, encuentro 1).

Desde el anterior fragmento, se puede observar una valorización positiva en relación con la importancia de crear un clima o ambiente de bajo riesgo para establecer un entorno armonioso y de confianza, en el que todos tienen la posibilidad de sentirse partícipes animados a explicitar ideas, concepciones

y posturas, entre otras, para construir desde el nosotros. De acuerdo a los aportes de Richard Vacca y Wayne Linek, valoramos la generación de un clima o ambiente de bajo riesgo por ser

una atmósfera libre de presiones para ofrecer un desempeño pulido en las etapas iniciales [...] Un ámbito de bajo riesgo es aquel en que los alumnos se sienten libres para expresar sus ideas. En las etapas expresivas, el pensamiento debe ser aceptado, valorizado, cuestionado y explorado, pero no debe ser criticado ni evaluado. Esto significa que el docente y los otros alumnos deben actuar como comunidad educativa de apoyo (Vacca y Linek, 1992, p. 191, cit. en Heuguerot y Caamaño, 2016, p. 123).

Entendemos que la conceptualización planteada por los autores se adecua, sustenta y es representativa de nuestro decir, en la medida en que hace foco en el sentirse libre para expresar lo que se piensa sin temor a ser criticado o evaluado.

Para ser mi primer experiencia me sentí muy cómoda, segura, conforme con el grupo, el vivir, el estar frente a gente desconocida abordando el tema me fue fácil, al principio un poco de nervios pero a medida que se iba desarrollando el taller empecé a relajarme (Lambruschini, 2017, p. 2. Fragmento diálogo reflexivo, encuentro 2).

Nervios que comienzan a desaparecer; comodidad, seguridad y estado de relajación es posible cuando se establecen procesos dialógicos e interactivos basados en el respeto, propio y del otro; en la apertura por entender al otro y por intercambiar más allá de las diferencias; y en el compromiso por construir desde el trabajo conjunto y en colaboración.

Hacemos notar desde las palabras de Camila Lambruschini (2017) una

revalorización de la experiencia alienada con la concepción teórica manejada por Larrosa «la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece o nos llega» (Larrosa, 2002, p. 168).

Prácticamente en la misma línea, otro de los participantes observa desde su diario reflexivo:

Soy de esas personas que cree que el éxito es de todos pero así lo es también el fracaso. Más allá de congeniar más o menos con algún integrante del grupo, como es de esperar y suponer cuando son grupos tan diversos, hemos podido sobrellevar las diferencias y dificultades que se nos presentaron, sacando así el trabajo adelante. [...] En relación al grupo que concurrió al taller quiero mencionar la importancia de la buena disposición para [su] [...] desarrollo [...]. Creo pertinente destacar que la existencia de una de las referentes más que participativa hizo que el taller se pudiera dar de forma más ágil y dinámica. Me parece realmente importante tener en cuenta las posibles características del grupo a la hora de trabajar ya que pueden ser bien diversos y tener gente sumamente extrovertida y otras que no. [...] lejos de ser un problema, se convertirán en un nuevo desafío a la hora de planificar y pensar actividades... (Urán, 2017, pp. 1-2. Fragmento diálogo reflexivo, encuentro 2).

Desde la narración efectuada por Estéfani Urán (2017) rescatamos el valor del pensar la construcción del conocimiento desde la concepción de comunidad de aprendizaje Orellana (2001), puesto que es posible reflexionar acerca del papel que juega el pensamiento, las emociones (las propias y las de los

otros), cómo nos sentimos y cómo se siente el otro.

Más allá de la riqueza que presenta el fragmento antes mencionado, nos parece relevante destacar, a partir de dicho fragmento, la importancia que tiene el lenguaje para que los procesos de interacción dialógicos se desarrollen con fluidez entre los participantes. «La existencia de una de las referentes más que participativa hizo que el taller se pudiera dar de forma más ágil y dinámica» (Urán, 2017). Estas expresiones se vinculan con el convencimiento manifestado por Larrosa respecto a que «las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras... en que nosotros hacemos cosas con las palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros» (Larrosa, 2002, p. 166).

Entendemos que, en este contexto de creación de lazos interactivos las palabras han sido protagonistas principales para mostrarnos ante el otro, para dar sentido a lo que somos y a lo que creemos; pero también han permitido que el otro se coloque antes nosotros mismo aplicándolas como mecanismo potente, con fuerza, para que en forma conjunta se aprenda desde un lugar diferente. Se aprenda desde la construcción colaborativa y desde la reflexión crítica; aceptando que existe la posibilidad de construir en el mundo adulto desde un lugar diferente, desde un lugar que por momentos se torna invisible debido a las formas en que estamos acostumbrados a situar el aprendizaje desde los ámbitos formales de educación.

Para Orellana «la comunidad de aprendizaje representa un paso significativo hacia importantes cambios educacionales, entre los que se destacan los cambios en las condiciones de aprendizaje y en la estructura de la formación»

(Wells y otros, 1994, cit. en Orellana, 2001, p. 44), cambios que son acordes a una concepción de conocimiento, entendida como «un proceso de construcción social elaborado en forma continua y permanente, respondiendo a las necesidades de una sociedad cambiante y en cual tiene un papel que jugar todos los componentes sociales, en tanto que sistema educativo global» (Orellana, 2001, p. 46).

Ejecutar este proyecto de manera integrada y coordinada entre una institución educativa formal y una institución educativa no formal, habilitó la creación de un intercambio de saberes entre personas con distintas trayectorias educativas, distintas situaciones laborales y distintos tramos etarios. Este hecho, colabora en la generación de dinámicas de trabajo conjunto y comunitario que aportan a la circulación y construcción de otros saberes. Saberes que necesitan ser reconocidos, valorados, discutidos y acordados por cada integrante.

Ahora bien, esta cuestión de generar nuevas dinámicas interactivas, para propiciar instancias de interacción entre adultos con la intención de intercambiar saber y construir desde el diálogo y la reflexión, implica una aceptación de lo que dice el otro y la generación de un clima de «bajo riesgo», para que todos puedan explicitar y apropiarse de otros aprendizajes. Por tanto, se hace necesario estimular los procesos interactivos, para provocar la comunicación entre los miembros de ambas comunidades de aprendizaje. Generar un clima o ambiente de bajo riesgo es habilitar y validar las voces de los otros desde una mirada no evaluadora, sino todo lo contrario. Una mirada que permita intercambios y posibilite aflorar el nosotros.

Es por ello que, la noción de comunidad de aprendizaje se ha transformado en los encuentros realizados en una

estrategia pedagógica que favoreció coaprendizajes, permitió la interacción entre distintos sujetos y enfatizó el pensamiento crítico y reflexivo entre todos, haciendo foco en las interacciones que se suscitaron. Si deseamos construir ambientes de bajo riesgo o amigables, la comunidad de aprendizaje puede ser una alternativa potente, puesto que todos tendrían algo para aportar. Este podría ser un punto neurálgico en la construcción del conocimiento, acordamos con los aportes de Carmen Caamaño (2016) cuando hacer referencia a los aportes de Ken Bain (2007).

Pensar las instancias de educación no formal a partir de necesidades propias (en este caso de los líderes del Movimiento Scout) implica y exige por parte de quienes participamos la apropiación del concepto de comunidad de aprendizaje como una forma de pensar el cambio hacia la transformación e innovación en educación. A su vez, habilita miradas nuevas que buscan orientar a aquellos que proponen prácticas de enseñanza no formales. Creemos que algunas de estas orientaciones se dirigen hacia la concreción de espacios y procesos interactivos, basados en la reflexión con uno mismo y con el otro, para que de esta forma sea posible construir, enseñar y aprender desde un nuevo lugar; desde la colaboración constructiva para que el aprendizaje sea una construcción permanente y no un aprendizaje acabado.

Encuentros y miradas desde adentro: prácticas educativas, interacción y reflexión

Situarnos al interior de los encuentros que se desarrollaron a partir del proyecto «Inclusión y sexualidad:

Intercambio de saberes - Yo acepto, yo incluyo, yo respeto», nos ha permitido pensar desde un lugar no tan simplificador de la enseñanza (Solé, 1999). Ha sido posible pensar en y desde el rol que juegan ciertos aspectos que se vinculan con lo emocional, con lo afectivo y con lo relacional; sin desconocer lo cognitivo. Coincidimos con Solé cuando explicita que «aprender supone una movilización cognitiva desencadenada por un interés, por una necesidad de saber» (1999, p. 3).

Desde esta concepción, sostenemos que mirar «el adentro» de cada encuentro, implica pensar en cómo hacer posible y lograr que desde la construcción colectiva, cada instancia de trabajo se transforme, se visualice y se viabilice sobre la base de aquellas necesidades que son planteadas por los miembros de las instituciones, en este caso, por los líderes del Movimiento Scout.

Poner en discusión y reflexionar desde este lugar, requiere pensar sobre lo que hemos vivido, y, por tanto, valorar que «el aprender haciendo/practicando es fundamental para la adquisición de cualquier habilidad» (Alliaud, 2017, p. 124). Esta forma de entender el aprender, ha permitido que las estrategias de trabajo implementadas, desde una perspectiva lúdica participativa, enriquecieran cada encuentro y colaboraran de forma genuina a la construcción de herramientas para abordar la sexualidad. Reconocer y valorar las habilidades que cada uno posee para abordar el tema y transitar hacia un mayor desarrollo de estas, son habilitantes de instancia de trabajo que se orienten hacia: la exploración, la indagación, la formulación de preguntas, o la búsqueda de otras voces. Voces que pueden encontrarse dentro del propio grupo, voces que proporcionan los expertos o voces que surgen desde la teoría misma.

A su vez, mirar «el adentro» de cada encuentro permite identificar en nosotros y en ellos lo que nos sucede y les sucede; permite y significa empoderarse de un contexto de enseñanza no formal. Tanto es así, que estamos de acuerdo con Andrea Alliaud cuando manifiesta: no se trata de concebir la enseñanza como un hacer sin más; es preciso hablar, discutir, analizar, escribir, pensar, narrar y producir saber a partir de lo hecho o vivido en determinadas circunstancias... se trata de problematizar las evidencias y aprender de todo aquello que se desvía de lo naturalizado (2017, p. 126).

La experiencia de cada uno habilitará en cada proceso interactivo de intercambio, la apertura necesaria para que se pueda explicitar de manera confiada el conocimiento que subyace en cada uno de los actos que llevamos adelante y permitirá hacer visible el pensamiento para que se pueda reflexionar en conjunto para construir.

No estamos diciendo que será fácil, ni que se logrará de un día para el otro, pero creemos que estas instancias de intercambio, presentadas desde el sistema formal de educación, es un avance significativo para pensar el rol de las instituciones educativas para con la ciudadanía en su conjunto. Es un dar cuenta de un proceso de apertura hacia otros lugares donde también se piensa la educación, se actúa y los espacios sociales se tornan en espacios educativos.

Pensamos que estas experiencias de intercambio e interacción juegan un rol preponderante en la generación y construcción del conocimiento, ya que permiten afianzar lazos entre instituciones formales y no formales, para iniciar un recorrido de búsqueda de respuestas a diversas problemáticas o dificultades a las que las instituciones se enfrentan en el transcurrir de su cotidianidad.

Es posible en este sentido que, aquellos procesos de interacción educativa entre el mundo adulto, signados por la reflexión y la confianza en y con el otro, que tímidamente se han iniciado comienzan a acrecentarse. «Con el tiempo el hábito o la actitud de reflexionar sobre lo que uno hace o dice habitualmente quedan bien establecidos (Bruner, 1987, p. 87, cit. en Alliaud, 2017, p. 127).

Por tanto, sostenemos que para que estos encuentros de intercambio con otras comunidades sean exitosos es necesario: a) olvidarnos por algún momento de nuestras trayectorias educativas; b) alejarnos en parte de constructos teóricos conceptuales respecto determinados temas; c) disponernos a escuchar para ser escuchados; d) correr hacia un costado nuestra experiencia para poder aprender entre todos de la experiencia de los otros. Este último aspecto no es menor, dado que implica reconocer y aceptar que también aprendemos de otras experiencias que nos son ajenas, sin valorar en demasía la formación educativa del otro. Implica abandonar el yo para ubicarnos desde el nosotros.

Es asumir la responsabilidad de situarnos y entendernos como uno más para que cada instancia trascienda nuestras palabras y lo meramente prescriptivo y se convierta genuinamente en proyecto de intercambio que genere aportes, construcciones y reconstrucciones a viejas miradas; en este caso sobre la sexualidad. Pero además, que sea habilitante de un espacio de creación de conocimientos desde *el entre todos*, para que de esta forma la gestación y construcción se logre desde una verdadera y sentida comunidad de aprendizaje, capaz de enriquecerse con los aportes que cada uno presenta y pone a discusión, recordamos aquí que siempre tenemos algo para decir.

Reflexión... aquí también vale

No profundizaremos aquí sobre la base de lo expuesto, en virtud que ya se explicitó motivos y características específicas que han dado origen a esta producción. Simplemente, a modo de recordatorio diremos que, lo presentado es resultado de una práctica de enseñanza, llevada adelante por estudiantes universitarios, en el marco de la cursada de la asignatura Taller de Práctica Docente que se dicta en la FHCE de la Udelar, en el marco de la Licenciatura en Educación.

Estamos convencidos y sostenemos que este tipo de prácticas de enseñanza en otros ámbitos educativos no formales, trascienden concepciones que hacen a la enseñanza formal y pueden ser caracterizadas como prácticas de enseñanza que no tratan de convertirse en *más de lo mismo*. Por el contrario, son pensadas y situadas desde el lugar del otro, donde se aprende y se enseña considerándose la experiencia del otro, como principal punto de partida, capaz de generar nuevos conocimientos. Pero además, las experiencias son vividas y experimentadas como instancias que se apoyan y se arraigan fuertemente en la confianza, en el diálogo, en la experiencia y en la reflexión. A la misma vez, se alejan de la enseñanza y del aprendizaje visualizado de manera unidireccional, para promulgar y enfatizar la horizontalidad del conocimiento y dar cabida a las voces de los participantes.

Pensar en relación con la horizontalidad y circulación del conocimiento, no implica desconocer ciertas relaciones de poder que atraviesan a la enseñanza. De todos modos, consideramos que el docente, en este caso, el docente universitario, puede habilitar espacios dialógicos de intercambio, de discusión y de

reflexión, sin perder la rigurosidad académica que lo caracteriza y lograr en los otros aprendizajes genuinos, fruto del trabajo cooperativo. Carmen Caamaño (2016) y en referencia a los aportes de John Biggs (2006) nos hace saber que cada docente y cada institución en su conjunto crea climas de aprendizajes a través de las interacciones formales e informales con los alumnos; dicho clima alude a la manera en que ellos y nosotros tenemos de sentir las cosas (Caamaño, 2016, p. 129).

Es por ello que volvemos a apoderarnos de las expresiones de Alliaud

Uno puede aprender de lo que otros hacen, dicen, hicieron, dijeron o produjeron sin quedarse en la antesala, en el homenaje o en la admiración del grande, del modelo acabado, del que le salió bien y fue reconocido por ello. Uno puede aprender utilizando el lenguaje de otro, tomando ideas o palabras prestadas, siempre que reconozca la propia potencia en su hacer, su propia creación, su propia sensibilidad, su propia producción. Solo desde esta concepción, resulta más que interesante aprender imitando, creando a partir de lo hecho por otros (2009, cit. en Alliaud, 2017, p. 134).

Esta sincronía de identificarnos con los aportes efectuados por Alliaud, tienen su razón de ser ya que, entendemos, creemos y estamos convencidos que su visión sobre el aprender tendría que ser la manera de entender cómo aprendemos. Aprendemos: a) desde el reconocimiento propio de nuestro saber y de nuestra experiencia; b) desde el reconocimiento de lo que el otro sabe y de lo que el otro ha vivido; c) desde lo que ya está; porque solo combinando estos aspectos y otros, se potenciará el aprendizaje desde la construcción colectiva, desde el encuentro cara a cara,

desde el diálogo, desde el hacer, desde la creación; y, sobre todo, desde la propia sensibilización por el otro y sus necesidades. Se trata de una develación de «conocimiento tácito que sostienen las acciones desarrolladas» (Alliaud, 2017, p. 135).

Hemos discutido y establecido algunos puntos de encuentro entre la interacción en el mundo adulto, el diálogo y la reflexión, situados desde una comunidad de aprendizaje y enmarcados en encuentros de intercambios donde coinciden participantes con características bien diversas. Desde este lugar, defendemos y sostenemos que en cada encuentro se producen interacciones dialógicas que dan cuenta de una realidad; realidad que no es de nadie pero a la vez es de todos, en la medida en que la acción de cada uno y el saber que circula por ella busca apoderarse del nosotros; ese nosotros que nos hace: hablar, escuchar, interactuar, reflexionar, y acordar. Una realidad que a través de la acción de cada uno necesita hacerse cargo de saberes preexistentes para reconstruirlos a partir de las voces de todos.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, A. (2017, junio). *Diálogos Reflexivos. Encuentro 1*. Recuperado de <<http://eva.fhuce.edu.uy/mod/forum/discuss.php?d=16134>>.
- ALLIAUD, A. (2017). Aprender de la propia experiencia. En *Los artesanos de la Enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio* (pp. 121-147). Buenos Aires: Paidós.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HEUGUEROT, C. y CAAMAÑO, C. (Coords.) (2016). *Estudios en docencia: rutinas y rupturas. Primeras producciones de la Red Latinoamericana de Estudios en Educación*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.

- LAMBRUSCHINI, C. (2017, junio). *Diálogos reflexivos. Encuentro 1*. Recuperado de <<http://eva.fhuce.edu.uy/mod/forum/discuss.php?d=16134>>.
- LARROSA, J. (2002). *Experiencia y pasión en, Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Recuperado de <https://revistamalgama.files.wordpress.com/2012/11/experiencia_y_pasion.pdf>.
- ORELLANA, I. (2001). Comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Tópicos en Educación*, 3 (7), 43-51.
- PERRENOUD, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 11.ª ed.
- SKLIAR, S. y LARROSA, J. (Comps.). (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: HomoSapiens, 3.ª ed.
- SOLÉ, I. (1999). *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. Recuperado de <https://avdiaz.files.wordpress.com/2012/07/disponibilidad_aprendizaje.pdf>.
- URÁN, E. (2017, junio). *Diálogos reflexivos. Encuentro 1*. Recuperado de <<http://eva.fhuce.edu.uy/mod/forum/discuss.php?d=16134>>.

El polo V

La opinión de los vecinos en el proyecto de Extensión-investigación «Análisis de las discursividades en torno a la violencia en el deporte»

Bruno Mora Pereyra¹

Introducción

El proyecto «Análisis de las discursividades en torno a la violencia en el deporte» puso en tensión y diálogo, miradas disciplinarias académicas (polo A), a partir de la tipificación de puntos comunes que del tema tienen las ciencias sociales y humanas desde la literatura nacional e internacional, con las miradas de los actores directos e indirectos más importantes e influyentes (polo B), a partir de la tipificación de puntos comunes que del tema tienen los jugadores y exjugadores, cuerpos técnicos, árbitros; dirigentes, periodistas especializados, líderes comunicacionales de opinión, políticos, Policía y seguridad privada, operadores judiciales,

hinchas, Asociación Uruguaya de Fútbol (AUF), Mutual Uruguaya de Futbolistas Profesionales (MUFP), productores y publicistas y sondeos de opinión.

Estos dos polos fueron presentados en forma de foro-debate en diferentes barrios de Montevideo y en el interior del país, en espacios donde la Universidad de la República ya había instalado procesos de extensión universitaria.

Dos años después de ejecutado el proyecto anteriormente mencionado, financiado por el fondo a temas de interés general de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), este recorrido se propone hacer un resumen por el proyecto, para hacer foco en las voces no escuchadas en los medios masivos de comunicación que surgieron en

1 Estudiante de la Maestría en Antropología en la Cuenca del Plata del Programa de Posgrados en Ciencias Humanas. Grupo Cuerpo, Educación y Enseñanza. Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte. Docente del Departamento de Educación Física y Deporte, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República. bmora80@gmail.com

los debates territoriales; las voces de los vecinos. Si bien estas voces fueron registradas, no fueron analizadas por no ser objetivo del proyecto inicial.

¿Cómo se llegó a plasmar la idea?

A partir de los contactos generados por una red denominada Deporte y Sociedad, perteneciente al Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República, se reunieron docentes interesados en estudiar sobre deporte. Algunos de gran trayectoria como Rafael Bayce (Facultad de Ciencias Sociales –FCS–) y Marcelo Rossal (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación –FHCE–) y otros jóvenes con menos experiencia en investigación. La idea central era descomponer los prejuicios generados por la prensa y el sentido común que sobre la violencia en el deporte circulaban a diario, en años de una gran escalada mediática por polarizar los «discursos estatales» con los «discursos del fútbol», que llegaron a un consenso: la violencia se combate con la represión y hay que erradicar a los violentos para volver al clima de paz y disfrutar del espectáculo. El consenso llegó a punto tal que resultó la Ley 17.951 de creación de la Comisión Honoraria para la Prevención, Control y Erradicación de la Violencia en el Deporte. El equipo de investigadores se dedicó durante seis meses del año 2015 a pensar un proyecto basado en el Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General de la CSIC. El proyecto se pensó en clave de articular las funciones universitarias, con la intención de poder generar un movimiento tanto en los barrios como en la política. Sabíamos que el movimiento discursivo en los medios de comunicación era

mucho más difícil, pero lo intentamos, y solo lo intentamos.

Nos propusimos entonces organizar para los debates territoriales la tipificación de puntos comunes a la visión que del tema tenían los actores directos e indirectos más importantes e influyentes. Este primer polo discursivo (en el futuro polo A) estuvo integrado por jugadores y exjugadores, cuerpos técnicos, árbitros, dirigentes, periodistas especializados, líderes comunicacionales de opinión, políticos, Policía y seguridad privada, operadores judiciales, hinchas, AUF, MUFP, productores y publicistas, sondeos de opinión y público en general. Consideramos a este polo el más influyente en la conformación del sentido común y de la opinión pública sobre dichos temas. Fue construido a partir de la recopilación de sus manifestaciones en la prensa audiovisual, oral y escrita, y de documentos técnicos y normativos producidos por instituciones con autoridad, jurisdicción y competencia en esos temas, durante los años 2005 a 2015. Este punto de partida nos fue útil también para la conformación posterior de documentos escritos, orales y audiovisuales que sirvieron para las presentaciones de los resultados de la investigación, para su difusión mediática y para la promoción de foros de debate de la temática, enmarcados en una simultáneamente precisa y atractiva dosis de insumos polémicos para el debate, la acción comunitaria y hasta decisiones políticas al respecto.

El segundo objetivo fue la tipificación de puntos comunes desde la visión más académica que del tema tienen sociólogos, politólogos, antropólogos, psicólogos, comunicólogos, criminólogos, educadores físicos y economistas. Lo llamamos polo B y fue construido a partir del análisis de la literatura internacional, regional y nacional más importante

de la temática. Fue vertido como el polo A, en productos audiovisuales (personas exponiendo puntos de vista, gráficos y tablas) destinados a la polémica pública y a servir como insumos decisorios políticos.

Los más importantes antecedentes para construir el polo B que encontramos al inicio del proyecto fueron a partir de los estudios europeos, principalmente de Norbert Elias (1972), Eric Dunning y Norbert Elias (1992), Jean-Marie Brohm y José Ignacio Barbero (1993) y Pierre Bourdieu (1978, 1988, 2016). En América Latina, las grandes producciones están en Argentina y Brasil, de la mano de Eduardo Archetti (1984), Roberto da Matta (1982a, 1982b), Pablo Alabarces (2002, 2012) y José Garriga Zucal (2007, 2014).

En tercer lugar se generó una explicación desde las ciencias sociales, de la divergencia entre las visiones de los llamados polos discursivos A y B, e indicaciones sobre la masificada hegemonía del polo A sobre el polo B a nivel de opinión pública y de decisiones políticas y legislativas. Se mencionan las más importantes leyes, decretos, reglamentos y protocolos de intervención vigentes, casi siempre sustentados en argumentos provenientes de actores constituyentes del polo A.

Finalmente, logramos generar una propuesta de intervención en diálogo con actores barriales (a partir de territorios en los cuales se implementaban las prácticas docentes de ISEF), políticos (a partir de diálogos con la Comisión para la Erradicación de la Violencia en el Deporte del Parlamento) y mediáticos (a partir de ser convocados por medios de comunicación a dialogar sobre el tema), para pensar salidas creativas para zanjar las distancias entre los polos, con la intención de acercar a la opinión pública, al sentido común temático, a la acción comunitaria y a la decisión política

pública, a la postulación de una prevención social de la violencia, en la que los actores directos asuman la parte que le corresponde en contra de la generación de causas profundas de la violencia social y en el deporte, sin erigir malignos, dañinos e injustos chivos expiatorios, ni elevar todo al nivel represivo y gubernamental o estatal. Se pretendió sensibilizar a las comunidades, para que se comprometan a intentar una minimización progresiva de la violencia y de sus causas profundas, como actores activamente contribuyentes y no solo como vociferantes reclamando medidas tan represivas y autoritarias como inocuas y aportadoras al miedo, pero también a Estados policial-penales sustitutos de Estados sociales. Se intenta así evitar las demandas pasivas que eluden la participación y el involucramiento de las comunidades en la comprensión y solución de sus problemas sentidos.

Como plan de difusión se confeccionaron informes escritos, en audio y audiovisuales; a) como insumos de difusión de la investigación; b) como facilitadores de difusión mediática; c) como estímulo básico para foros de debate abiertos; d) como apoyo para iniciativas de involucramiento comunitario con la temática. Para dichas instancias de difusión y motivación de la reflexión se recurrió a un listado mediático, a instancias en espacios universitarios, a instituciones nacionales, departamentales y locales, tanto públicas como privadas, que puedan tener interés en los temas o potencial para promoverlos.

¿Qué se propuso en los foros-debate territoriales?

Los aspectos fundamentales para la organización del proceso se discutían y acordaban en reuniones semanales.

Las dos primeras reuniones fueron dedicadas a la consolidación de la idea y a la distribución de tareas. Como responsable académico ofició Rafael Bayce junto con Marcelo Rossal, mientras que la coordinación general del proyecto fue colectiva y focalizada en tres ejes de trabajo: a) Coordinación general del proyecto (Bruno Mora del Instituto Superior de Educación Física –ISEF–), b) implementación de actividades territoriales (Líber Benítez y Federico Wainstein del ISEF, Ismael Cardozo del Centro Universitario Regional Este –CURE–, Luciano Jahnecka del Centro Universitario de Rivera –CUR–), c) relevamiento teórico y empírico para la construcción de los polos discursivos A (Ignacio de Boni de FCS, Natalia Vernazza de FHCE, Martín Ribeiro de la Facultad de Información y Comunicación –FIC–) y B (Rafael Bayce). Antes de la implementación de las actividades territoriales que se organizaron en formato de foros-debate, se realizó una encuesta de opinión en los mismos barrios concurridos a cargo de Cristian Maneiro (FCS) y Rodrigo Moreno (FCS), actuando en coordinación con el grupo de implementación de actividades territoriales.

Se llevaron adelante durante 2016 ocho foros-debate territoriales que presentaron a los polos discursivos con estímulos audiovisuales y presenciales en Peñarol (Casa del proyecto Impulsa del Ministerio de Desarrollo Social (Mides), donde participaron 56 personas de las cuales 36 eran jóvenes de un centro juvenil, ocho eran educadores de diferentes proyectos y 12 vecinos del barrio), Casavalle (en el Complejo Municipal Sacude, donde participaron 68 personas, de las cuales 52 eran jóvenes que practican deporte en el complejo, diez vecinos adultos y seis educadores de la institución), Punta Rieles (anfiteatro barrial, donde participaron 42 personas

de los cuales 28 eran vecinos adultos del barrio y 14 jóvenes del barrio), Cerro (APEX, donde participaron 12 personas, de las cuales cuatro eran docentes del APEX, seis eran jóvenes del barrio y dos vecinos), Centro (Intendencia de Montevideo, donde participaron seis legisladores, cuatro jerarcas municipales y 12 docentes de la universidad de la república), Centro Universitario Paysandú (CUP) (donde participaron 13 docentes y 6 estudiantes del servicio), CUR (donde participaron 33 estudiantes del servicio, nueve técnicos de fútbol infantil y cuatro docentes del servicio) y CURE sede Maldonado (donde participaron seis docentes del servicio y 15 estudiantes del servicio).

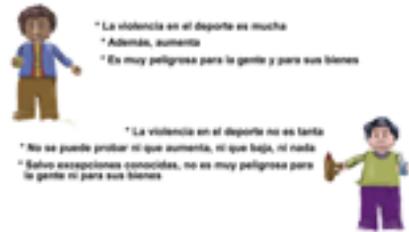
Los foros-debate territoriales fueron articulados con espacios barriales que convocaban vecinos de diferentes municipios de Montevideo. Se seleccionaron a partir de relaciones personales y laborales de los integrantes del proyecto (como prácticas pre profesionales o proyectos de extensión que allí funcionaban), pero también sobre la base de las posibilidades de diálogo con diferentes tramas sociales de la ciudad. Para su organización, además de la convocatoria institucional, el equipo del proyecto creó un dispositivo para llevar adelante el debate, en el cual se mostraban las líneas argumentativas de cada polo discursivo. En pocas palabras, la dicotomía de polos discursivos se construyó en torno a núcleos temáticos que los vertebran internamente y los contraponen entre sí. Los formulamos en preguntas, para luego articular los contenidos de los polos como respuestas alternativas a esas cuestiones.

Después del trabajo empírico, consideramos que estas eran las más importantes interrogantes en torno a la violencia en el deporte para debatir:

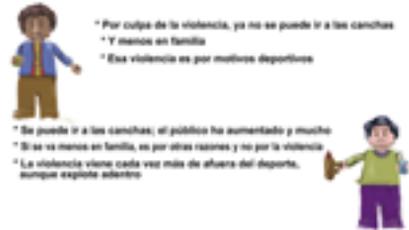
1. ¿Es mucha?

2. ¿Aumenta, disminuye, o no cambia mucho?
3. ¿Es muy peligrosa para la integridad física y el patrimonio de la gente?
4. ¿Reduce mucho la concurrencia a las canchas?
5. ¿Ha expulsado a la familia de los partidos?
6. ¿Es debida al deporte o viene desde afuera de él?
7. ¿Por qué se cree tanto más en lo que afirma el polo A que el B?
8. ¿Qué habría que hacer para terminar o reducir la violencia en el deporte?

Las respuestas a estas preguntas, se presentaban en diapositivas que intercalaban las afirmaciones del polo A y el polo B. Realizamos además una argumentación oral de cada polo que se encuentra en la publicación *Violencia en el deporte*, discursos, debates y políticas en Uruguay (Bayce y Mora, 2017). Pero para este trabajo consideramos pertinente mostrar algunos de los estímulos que generaron las discusiones más importantes en los foros-debate, las cuales estaban reforzadas con una guía punto por punto para que los polos fuesen «defendidos» por alguien que argumentar a favor de uno y en contra del otro, lo que generó un material didáctico que fue reusado en otros proyectos de extensión. Expongo aquí las diapositivas «disparadoras» utilizadas, más representativas de la discusión, elaboradas por Martín Ribeiro (FIC) e Ismael Fígoli (Dibujante, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes).



Diapositiva 3 de la propuesta de estímulo visual. A la izquierda de la pantalla figura el lego que representa al polo A. A la derecha de la pantalla figura el lego que representa al polo B.



Diapositiva 4 de la propuesta de estímulo visual. A la izquierda de la pantalla figura el lego que representa al polo A. A la derecha de la pantalla figura el lego que representa al polo B.



Diapositiva 8 de la propuesta de estímulo visual. A la izquierda de la pantalla figura el lego que representa al polo A. A la derecha de la pantalla figura el lego que representa al polo B.

Las últimas dos diapositivas presentaron las siguientes interrogantes en clave de sensibilización sobre el rol que ocupan los grupos, las comunidades y las personas en torno a los problemas de violencia.

¿Piensan que la sociedad es, al menos en parte, culpable de la violencia y de los violentos que hay en la sociedad en general y en el deporte en particular?

¿Piensan que el barrio o la comunidad pueden hacer algo para disminuir la violencia en el deporte?

Sin embargo como resultados dentro del informe final del proyecto presentado ante la CSIC, no aparece la voz de los participantes de los foros debate: los vecinos de los barrios. No aparece porque no era parte del proyecto inicial presentado ante la CSIC, el cual tenía como objetivo generar los debates y asesorar en el tema a partir de la construcción de los polos. Lo que se intenta esgrimir en el próximo apartado es en definitiva, «lo que dijo la gente» y su fundamentación, a partir de la observación de los registros audiovisuales completos realizados para cada foro-debate, no sin ocultar una preocupación arduamente discutida que surge de estos tres años de tratamiento del tema dentro del Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte (CSIC n.º 882942, integrado por docentes y estudiantes de FCS, ISEF, FHCE, FIC y Psicología). Esta preocupación gira en torno a tres faltas: 1) de discusión, 2) posibilidades de decisión y 3) de información que el público en general tiene sobre los problemas del deporte que consume, aprende, trabaja, enseña y practica.

El polo V (vecinos). Agrupación de las opiniones principales de los vecinos en debate

Cuando hablamos de discursividades intentamos trascender la idea de discurso, es decir, no solo nos remitimos al acontecimiento que el discurso configura en el acto de existencia (Pêcheux, 1997), sino también al impacto que este genera dependiendo de quien recibe ese discurso, y cómo este lo incorpora y lo

usa. Por ello, los estudios de las discursividades toman en cuenta el impacto, resignificación y reproducción de un discurso (Bayce y Mora, 2017), a diferencia de los estudios sobre el discurso que analizan la obra en sí misma (Pêcheux, 1997).

Los polos discursivos A y B contaron con adhesiones, rechazos y fracturas discursivas, dado que la gente asistente a los foros debate realizó algunos cuestionamientos hacia los polos, pero también aportó nuevas posibilidades para pensar el tema de la violencia en el deporte. Se intenta en este apartado organizar una serie de afirmaciones clave para entender un conglomerado de ideas que representan lo que los vecinos de los barrios debatientes intentaron transmitir, a lo que llamé polo V. Algunas afirmaciones textuales aparecerán a modo de epígrafe, para introducir al lector en las textualidades presentadas por los vecinos.

Afirmaciones de la violencia sobre la clase social y la identidad

Nos venden rejas para encerrarnos a nosotros mismos. Violencia es no tener leche para tus hijos (Vecina de Punta Rieles, 2016, com. pers.)

¿El palco vip no es violencia? (Vecino del Cerro, 2016, com. pers.)

«Es culpa de la conciencia de la persona» «No es culpa del fútbol, es culpa de la gente» «Son jóvenes que no tienen otra cosa en qué identificarse» (Vecinos de Casavalle, 2016, com. pers.)

Estas afirmaciones representan cierta tensión en torno a la existencia de cierta incapacidad de la vecindad de resolver sus problemas de inseguridad, con acciones que difieren de la idea de

seguridad. También suponen diferencias estructurales de clase, que los vecinos ven como mucho más importantes que la violencia en el deporte, y que son su fundamento. Pero además se reproducen las condiciones de clase en los escenarios deportivos gracias a la cual estos están dispuestos: espacios populares, privilegiados y VIP.

En la tercera afirmación aparece la «falta de identidad» que se encarna en el fútbol, gracias a que los grupos organizados conocidos como «barras bravas» apuntan a concentrar una serie de elementos (banderas, escudos, camisetas) y discursos que sostienen una identidad fundida en los cuerpos y desplegados el territorio (Garriga Zucal, 2014).

Pero algunos vecinos (comparativamente pocos), la barra brava no está compuesta solamente por jóvenes de la periferia, sino que también está compuesta por adeptos de barrios acomodados de Montevideo. Es decir, hay una referencia directa a la idea de clase social, en el discurso hegemónico, que identifica a los barra brava con los jóvenes de sectores más vulnerados de la ciudad, a lo que agregan drogadictos y ni ni, término nativo para aludir a que quienes ni estudian ni trabajan. En definitiva el barra brava, para el discurso hegemónico cumple con las características joven, pobre y ni ni sin referencia identitaria, o como única referencia; la barra. Los vecinos que toman una posición crítica en torno a esta idea, convocan la posibilidad de pensar identidades múltiples, es decir que lo barras son también familiares y actores de otros sectores de la sociedad y que cumplen otros roles: murguistas, trabajadores, estudiantes, boys scouts, monaguillos. El barra brava aparece en este concepto como una posibilidad que convive con otras posibilidades identitarias, ya que la identidad

es siempre híbrida (Alabarces y Añón, 2016).

A esto se suma que el deporte, como práctica criticada por los teóricos marxistas (Brohm, 1979; Rigauer et al., 1981) es visto como instrumento capitalista, el cual viene ganando por goleada con la idea de que el destino personal es un proyecto individual, y ese sacrificio individual nos otorga cierta libertad que luego funciona directamente como apelación a la realización personal como forma de éxito.

Esta mirada capitalista permea diferentes esferas de la vida, incluso a la hinchada, y a los discursos que se generan en torno a esta, donde se visualiza una carrera personal por «ser jefe», gracias a la jerarquización que brinda sus posibilidades del «aguante» (Garriga Zucal, 2014). Es el aguante, según los nativos, la herramienta fundamental del barra brava para sostener el club. Porque los futbolistas «pasan», los gerentes «pasan». Lo que queda es la hinchada, nos dicen los estudios sobre barras argentinas (Garriga Zucal, 2014).

b) Afirmaciones en torno a la cuantificación la violencia. Percepciones instaladas

Quando hablamos de violencia;
¿Violencia con respecto a qué?
(Vecino de Punta Rieles, 2016,
com. pers.)

La violencia en el deporte siempre existió. Nos íbamos a los tiros (Vecino del Cerro, 2016, com. pers.).

La amplificación de cosas que no sucedieron, o que sucedieron pero se repiten tantas veces que va de un

accidente a una catástrofe (Vecino de Peñarol, 2016, com. pers.).

La violencia es una de las categorías humanas más complejas para realizar mediciones, ya que la violencia tiene una dimensión subjetiva de lo percibido, tanto en las personas como en el tiempo. En primer lugar, acordamos en que sería mejor que hubiese menos violencia de la que hay; y que todos deberíamos intentar de que disminuyera, tanto entre deportistas, espectadores, en los entornos de las canchas y en la vida cotidiana en general.

Si vemos exclusivamente la violencia física entre jugadores, parece obvio que la habilidad técnica debería ser mucho más protegida de lo que es, tanto por las reglas de juego como por la práctica arbitral, como por sus usos y costumbres arraigadas en jugadores, cuerpos técnicos y prensa que implica, inadvertidamente, una violencia antideportiva instalada, reproductora y productora indirecta de violencia.

Pero la violencia en el deporte no es tanta en cifras absolutas, aunque debemos reconocer que las cifras (aproximadas) no siempre se consideran para dimensionar racionalmente el problema, gracias a la impresión teñida de magnificación y dramatización mediática.

En los últimos treinta años se han jugado unos cien clásicos Peñarol-Nacional con unos cinco millones de asistentes; unos cien mil partidos oficiales con doscientos millones de espectadores. Sin olvidar que en 85 años de fútbol profesional en el Uruguay ha habido unos 250 clásicos con dos millones y medio de espectadores; y más de doscientos mil partidos oficiales jugados con cuatrocientos millones de asistentes (Tabeira, 2018). ¿Cuántos muertos, heridos, destrozos patrimoniales importantes hubo en esos

treinta u 85 años? ¿Y si le agregamos todo el fútbol del interior, de ligas de colegios, ligas universitarias, ligas particulares y de organizaciones de fútbol infantil en esos mismos lapsos? En el fútbol infantil, y solo a nivel de la Organización Nacional de Fútbol Infantil (ONFI), en cuarenta años se jugaron unos cien mil partidos, con dos a tres millones de niñas y niños jugando (Benítez y Mora, 2019)², ¿y cuántos millones de asistentes contando técnicos, dirigentes, familiares, amigos, hinchas? ¿Y qué ha pasado?

Estas cifras aproximadas, suficientes como para sustentar las posiciones del polo B en el subtema, podrían ser calculadas con exactitud por las organizaciones y el gobierno si quisiera tener cifras precisas para respaldar sus decisiones. Lo mismo con los números que siguen, relativos a otras fuentes de mortalidad y morbilidad en la sociedad uruguaya. Y relativamente, es menor que en la inmensa mayoría de las otras áreas de riesgo de violencia en la sociedad (Bayce, 1996). Porque debemos considerar las cifras de criminalidad penal y civil, las principales causas de muerte y enfermedad relevadas por el Ministerio de Salud Pública (las diez mayores: cáncer, respiratorias, circulatorias, infectocontagiosas, suicidios, accidentes de tránsito, diabetes, renales, psíquicas, perinatales y congénitas), las cifras de los accidentes laborales, de los domésticos, los ahogados en playas y aguas dulces, los quemados en incendios, la violencia doméstica. Podemos ver qué ínfimas son la mortalidad originadas por la violencia en el deporte frente a todas las otras fuentes estimadas y esperables de riesgo físico y patrimonial, en toda la historia nacional, inclusive en aquellos años en que se produjeron los hechos más famosos, como ser los asesinatos de

2 Este es un dato aproximativo basado en cifras oficiales de ONFI. Datos extraídos del informe del proyecto Hacia la conformación del primer observatorio de fútbol infantil (Benítez & Móra, 2019)

«los Rodrigos» (Ministerio del Interior, 2017). Retóricamente podríamos decir que hay pocas actividades normales y cotidianas desempeñables masivamente por la población que sean más seguras que jugar y/o presenciar deportes, contrariamente a la alucinación colectiva hiperreal que domina el imaginario popular mediáticamente colonizado.

El problema con la violencia como objeto de políticas públicas sanitarias y de seguridad se debe, a relaciones con los medios de comunicación y las denominadas mafias dentro del deporte, que regulan e implementan tráficos ilegales dentro y fuera de los espectáculos, tanto de entradas, armas, drogas como de personas.

No debería adjudicarse a jóvenes de las clases bajas que integran las barras por su «falta de identidad» y no trabajan ni estudian, sino todo lo contrario, a las causas que generan estas supuestas ideas responsables sobre la violencia en el deporte en Uruguay.

Además la violencia no es una categoría social fácilmente medible. La mayor parte de las macroteorías provenientes de la historia y de las ciencias sociales y humanas ha sostenido siempre la progresividad de la disminución de la violencia per cápita durante el desarrollo de la especie, gracias al «proceso civilizatorio» (Elias, 1972). Entre ellas notablemente la más utilizada para estudiar la violencia reciente en el fútbol: Elias (1972) y sus seguidores ingleses, en especial Dunning y Elias (1992), que la consideran como un comportamiento explicable pero excepcional en esa tendencia civilizatoria dominante. También las instituciones internacionales que estudian la evolución de la violencia internacional y la bélica (i.e., el Instituto Internacional de Estudios Estratégicos —IIEE— de Londres) concuerdan con esta idea de progresión civilizatoria. Sin embargo,

otros tipos de violencia cotidiana tales como la criminalidad violenta, la violencia doméstica, los accidentes laborales, domésticos y de tránsito (terrestre, acuático, aéreo), los suicidios, quemados, ahogados y varias clases de morbilidad psicosomática tienen una evolución más discutible. Quizá, para esa tremenda opinión, no se tiene en cuenta el progreso de los registros a igualdad de ocurrencias, ni tampoco se relativizan per cápita las cifras obtenidas, factores que disminuirían las conclusiones sobre la violencia real ocurrente por detrás de algunas impresiones que han provocado. Tampoco se recuerda siempre que la violencia está hoy mucho más difundida, magnificada, dramatizada y reiterada que en el pasado, con la consecuencia de producir actualmente una sensación de inseguridad y miedo mayores que en el pasado a igualdad de ocurrencias en calidad y cantidad.

Otra consideración relevante es la carencia de series históricas de registros de violencia que puedan ser comparados sincrónicamente entre sociedades, diacrónicamente a través del tiempo, y comparativamente hoy. Para ello, hay dos grandes dificultades: una, la carencia actual de buenos registros en la mayoría de las sociedades; dos, la carencia de registros en calidad y cantidad suficientes en el pasado como para evaluar tendencias de violencia en diferentes clases de ella.

No es posible, entonces, decir nada serio y bien fundado de comparación entre tipos de violencia, ni entre sociedades, y mucho menos a través del tiempo. Cualquier afirmación es frágil, sospechosa de mera generalización indebida desde sensaciones mediática y masivamente producidas, o de expresiones de deseos tantas veces funcionales a proyectos políticos opositores o de dominación por el miedo (Bauman, 2007;

Bourdieu y Wacquant, 1998; Baudrillard, 2003). Para poder calibrar su evolución con seriedad, debemos, entonces, empezar a registrar cuidadosamente las diversas manifestaciones y riesgos de violencia. Pero en este punto aparece una última y radical dificultad para realizar nuestros objetivos y deseos.

Un último obstáculo es que la conceptualización de lo que es violento o no varía según los tipos de hecho, según sociedades en un mismo punto del tiempo y según momentos en el tiempo en una misma sociedad (Fox, 1982). Ejemplos convincentes proporcionan la violencia en el sistema educativo y la violencia doméstica. Hoy se considera que hay más violencia en el sistema educativo porque hay profusa información sobre algunas cachetadas de madres a maestras, robos vandálicos episódicos y riñas de jóvenes en los alrededores; sin embargo, se olvida que hasta hace medio siglo a los niños se les pegaban reglazos en los nudillos, se los pellizcaba, tiraba de las patillas, arrodillaba en pedregullo y castigaba con gorros con inscripción de burros; hablamos de más violencia doméstica hoy porque hay más registros, denuncias, cuidado de las víctimas, un imaginario diferente al respecto y legislación protectora; pero se olvida que el castigo físico de menores y mujeres en los hogares por mayores era considerado no solo normal sino conveniente disciplinariamente y parte de los derechos maritales y paternos durante muchos siglos y hasta hace poco, si no hasta hoy a veces. Hay un imaginario enormemente variable en el espacio-tiempo sobre lo que es o no es violencia que hace muy difíciles los registros y evaluaciones

comparables. Hay estudios sobre los diversos imaginarios sobre violencia de periodistas de clase media, o del sistema político, respecto de los espectadores y los jugadores, que pueden originar evaluaciones, legislación y prácticas determinadas que pueden diferir de lo que los jugadores y los espectadores sienten como violento o riesgoso³ (Finn, 1994).

c) Afirmaciones en torno a los insultos. Una cosa no quiere decir la otra

Todos insultamos al juez o a un jugador, eso es violencia, eso no quiere decir que nos agarremos las piñas. (Vecino del Cerro, 2016, com. pers.)

Una de las discusiones emergentes en los debates fue acerca de la violencia en los insultos hacia los diferentes protagonistas directos del espectáculo, ya que en 2013 la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA) resolvió endurecer sanciones en torno a la agresiones verbales xenofobas, misóginas y machistas (FIFA, 2013).

Por su parte, el resultado de productos de investigación generados por universidades inglesas en los años sesenta, setenta, ochenta y noventa, vertidos en la aplicación políticas públicas sobre violencia en el deporte en Inglaterra (país de referencia en estos temas), pueden resumirse en: a) el aumento de detenidos en los estadios, b) la actualización del diseño de la circulación interna en los estadios, c) a la mejora de los servicios para el público y d) el aumento de las entradas, medidas que elitizaron la

3 Por mayores precisiones sobre agresión y violencia, véase Soto (2017).

asistencia a los estadios.⁴ Esto no acabó con la violencia ni con el hooliganismo, solo se trasladaron —relativamente— a las afueras de los estadios.

Relativamente porque la xenofobia, el racismo y el sexismo continuaron hasta nuestros días en el deporte. Pero si nos remitimos a trabajos etnográficos sobre hinchadas y guetos urbanos, es factible comprobar la diferencia sutil entre la catarsis de la ansiedad, la exacerbación de la identidad proclamada y el miedo generado por cánticos agresivos, gestos, gritos, bengalas y banderas, de una escalada de violencia que pueda provocar la violencia física sobre otros a partir de estas provocaciones. Vale recordar la distinción que realiza Georg Simmel (2010) entre «conflicto real», que enfrentan directamente actores y pueden resolverse violentamente o calmarse. Y el «conflicto simbólico» son productos de tensiones y frustraciones de la vida, donde se grita, canta y gesticula, pero solo a modo de válvula de escape catártica que encarnan ilusorios chivos expiatorios coyunturales relativos a rivales/enemigos.

La obra de Gustav Le Bon (1900) puede tomarse también como antecedente, ya que hace referencia a la conducta irracional que las masas pueden tener ante presencias multitudinarias, como el caso de la masacre de Heysel en 1985. Pero estos gritos, cánticos y gestualidades hacen parte de los rituales deportivos. Tienen el objetivo de ofender y provocar enfrentamientos físicos con los rivales, o no, porque se ha comprobado que el estadio de fútbol es un espacio de descarga de emociones donde se refleja parte de las angustias, identidades,

pertenencias y ansiedades (Bayce, 2016), que no son necesariamente un paso previo a la violencia física. Los trabajos etnográficos en América Latina muestran que la violencia es sobre todo simbólica y expresiva de identidades que se constituyen dialécticamente en oposición, proceso mediante el cual se galvanizan internamente y producen otredades.

La ofensividad puede ser, tanto una incentivación de la probabilidad de la violencia física cuando hay un conflicto real en danza, como una catarsis despotenciadora de la violencia física cuando el conflicto es irreal o se busca principalmente catarsis, sea de conflictos irreales o incluso de conflictos reales, mediante esos rituales. (Bayce, 2016, p. 2)

Otra importante contribución al respecto es la de Erving Goffman (1970) con su concepto traducido como 'bravata'. Hace alusión a que un individuo o grupo que sufre estigmas, puede reaccionar cuando es consciente de ellas de dos modos básicos: a) se retira para aislarse e interactuar solo con íntimos y compañeros de estigma. De esta forma evita ser discriminado. b) Exorcisa su complejo de inferioridad estigmatizado mediante la agresión a su agresor actual o potencial, que puede a su vez, responder.

Los estudios desde las Ciencias Sociales proponen la distinción entre conflictos irreales con conflictos reales. Es necesaria esta distinción para que no se confunda a toda manifestación ritual o de rivalidad, con un conflicto real, ya que la conducta de masas puede contener diversas derivas. Es cierto que la conducta de un «hooligan» británico ha sido

4 Estos antecedentes pueden consultarse en los archivos de la Cámara de los Comunes (Hansard), el *Informe Popplewell* (1986), el *Public Order Act* (1986), el *Public Spectators Bill* (1989 con sucesivas alteraciones) y la evaluación que el Comité de Asuntos Internos en el hooliganismo en el fútbol hizo en 1991 y 1992 de las actividades llevadas a cabo por 25 agencias vinculadas a la seguridad en el deporte. Más precisamente en cuanto a la legislación contra cánticos ofensivos, esta data de abril de 1991 (*Football Offences Act*).

estudiada y genera una escalada de violencia verbal y posiblemente física, hacia personas y bienes materiales. Pero es cierto también que la presencia policial ha sido excitadora de la violencia (Bayce, 2016), así como afloradora de conflictos irreales en conflictos reales, sea por ignorancia o por considerarse su única función la represión violenta. Pero no está comprobado en Uruguay, al menos científicamente, que la violencia en los estadios deportivos devengan conflictos reales que lleguen a la violencia física.

Otro calificativo asignado a las penas por violencia verbal, o conflicto irreal, es la de clasista. Porque toda la gente dice «malas palabras», canta y hace obscenidades. Pero sabemos que un insulto de origen machista, racista, xenófobo o discriminador de minorías no significa, para quien lo emite y para quien lo recibe, lo que significaba originalmente. Los insultos con el tiempo han adquirido un sentido retórico más que literal. Su prohibición puede ser indicadora de una reversión simbólica atendible en algunos casos, pero no garantizable (Bayce, 2016).

Un insulto de una tribuna no es literalmente decodificado y respondido por el insultado como ofendido, todos sabemos que es parte de un ritual simbólico de afirmación y expresión que no significa lo que suena.

Consecuencias del proyecto análisis de las discursividades en torno a la violencia en el deporte (2015-2016)

Como consecuencia primera, además de los informes escritos y audiovisuales entregados a la CSIC, se conformó el Grupo Interdisciplinario e Interfacultades de Estudios Sociales y Culturales sobre

Deporte (FHCE, ISEF, FCS, FIC y Psicología), que continúa con el trabajo de desmenuzar los prejuicios y desvelar las violencias presentes en el deporte, mediante proyectos de investigación y de extensión. Un ejemplo es el trabajo en marcha que el grupo lleva adelante con el Programa Integral Metropolitano (PIM), denominado «Fútbol y sociedad: el deporte en tiempos mundiales», en dos barrios de injerencia del PIM: Bella Italia y Malvín Norte.

La segunda consecuencia en término de proyectos fue la investigación estudiantil en 2017 sobre «el lugar de las luchas en la Educación Física Escolar», que se propuso analizar los discursos de los actores directos que participaron en la creación del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) 2009. El proyecto hipotetizó sobre el prejuicio que las luchas (artes marciales y deportes de combate) son vistas en la educación y en el sentido común como promotoras de violencia física entre los niños (Mora y otros, 2018).

Tercera. El proyecto de tesis de maestría «De ir a cazar dragones te salen escamas. Un estudio etnográfico sobre la producción de ethos en los clubes de la pelea» (Mora y otros, 2018). El estudio propuso realizar una etnografía «carnal» en un club de artes marciales mixtas, para profundizar sobre la manera en las cuales los cuerpos allí se producen, y por tanto, cómo construyen sus vínculos sociales en la vida urbana montevideana.

La cuarta. Se asesoró a la comisión parlamentaria para la erradicación de la violencia en el deporte, al punto tal que la comisión cambió su nombre por comisión de deporte, bajo nuestra argumentación basada en estudios sobre violencia que muestran que la violencia es uno de los factores más difíciles de medir y además es inerradicable, pero pueden ser atacadas sus causas. En

dicho asesoramiento se mostraron los resultados del proyecto, principalmente la idea de atacar las causas de la violencia en el deporte y no la violencia en sí, que en general se estructura en base a medidas represivas y mucho más costosas para el estado. Otro resultado presentado fue numérico y comparativo, donde tomó como base las muertes que por violencia se dieron en el deporte durante los cien años de fútbol uruguayo –12– (MI, 2017) y se compararon con las muertes en ahogamientos de verano. Por ejemplo en Uruguay mueren 139 bañistas por año, y el país tiene la tasa más alta del continente (Presidencia de la República, 2018). Los accidentes de tránsito ascienden a 21 muertes por año cada 100.000 habitantes (Unasev, 2017). Los suicidios fueron 709 casos solo en 2016 (OPS, 2016). Se presentó de esta manera la interrogante ¿por qué aparece la violencia en el deporte en primera plana?. Se concluyó que existen intereses mediáticos, políticos y económicos de ciertos grupos que lucran con la violencia en el deporte.

Quinto. Pusimos durante el proyecto, en debate barrial y en boca de los vecinos, resultados de investigación y tensiones que atacan al sentido común y a la prensa hegemónica, pero además, apoyada en los propios jugadores en los que la gente confía y se ve reflejada. Se generaron así insumos visuales para reproducir este debate en otros espacios.

Pendientes sobre la violencia en el deporte en Uruguay

Al haber comprobado que los vecinos en los barrios tienen visiones coincidentes, discrepantes y nuevas para aportar sobre el tema «violencia en el deporte», podríamos afirmar que

un avance en el proceso de Extensión-investigación podría dirigirse a desarrollar proyectos para buscar conocer organizaciones discursivas en torno al polo H (hinchada), el polo BB (barra brava), o el polo P (Policía), porque nuestro trabajo reunió parte de las discursividades de los altos jerarcas policiales que salen en los medios, pero no fueron recolectadas las discursividades de los policías que trabajan directamente con el problema.

Referencias bibliográficas

- ALABARCES, P. (2002). *Fútbol y patria: el fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- ALABARCES, P. (2012). *Crónicas del aguante: fútbol, violencia y política*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- ALABARCES, P. y ANÓN, V. (2008). ¿Popular(es) o subalterno(s)? De la retórica a la pregunta por el poder. En: ALABARCES, P. y otros (Comps.). *Resistencias y mediaciones: Estudios sobre cultura popular* (pp. 281-303). Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/pablo-alabarces-y-valeria-anon.pdf>.
- ARCHETTI, E. P. (1984). *Fútbol y ethos*. Buenos Aires: Flacso.
- BAYCE, R. (1996). *Diagnóstico de acceso a la justicia en Uruguay. Programa de Fortalecimiento del Area Social (FAS)*. Informe de Consultoría. Montevideo: Inédito.
- BAYCE, R. (2016, 15 de abril). Fútbol para monjas: cantos y gritos penados. *Revista Caras & Caretas*.
- BAYCE, R. y MORA, B. (2017). *Violencia en el deporte. Discursos, debate y políticas en Uruguay*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- BAUDRILLARD, J. (2003). *La máscara de la guerra*. Buenos Aires: Página 12.
- BAUMANN, Z. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- BENÍTEZ, L. y MORA, B. (2019). *Informe del proyecto. Hacia la conformación del Primer Observatorio de Fútbol Infantil*.

- Fondo a Trayectorias Integrales 2017. Montevideo: CSEAM.
- BOURDIEU, P. (1978). Sport and Social Class. *Social Science Information*, 17 (6), 819-940.
- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (2016). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1998). De l'État social a l'État penal. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 124.
- BROHM, J. M. y BARBERO, J. I. (1993). *Materiales de Sociología del deporte*. Madrid: Endymon.
- DA MATTA, R. (1982a). *Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Edições Pinakothek.
- DA MATTA, R. (1982b). *Violência brasileira*. San Pablo: Brasiliense Edições.
- ELIAS, N. (1972). *State formation and civilization: the civilizing process*. Oxford: Basil Blackwell.
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992). Deporte y ocio en el proceso de la civilización. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- FIFA (2013). *63º Congreso FIFA*. Recuperado de <<https://www.fifa.com/about-fifa/who-we-are/news/63rd-fifa-congress-mauritius-2013-2089615>>
- FINN, G. (1994). Football violence. A societal psychological perspective. En R. GIULIANOTTI, N. BONNEY y M. HEPWORTH. *Football, violence and social identity* (pp. 90-127). Londres: Routledge.
- FOX, R. (1982). The violent imagination. En MARSH, P. y CAMPBELL, A. *Aggression and Violence* (pp. 6-26). Oxford: Basil Blackwell.
- GARRIGA ZUCAL, J. G. (2007). *Haciendo amigos a las piñas»: violencia y redes sociales de una hinchada del fútbol*. Buenos Aires: Prometeo.
- GARRIGA ZUCAL, J. G. (2014). *Violencia en el fútbol: investigaciones sociales y fracasos políticos*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- GOFFMAN, E. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de <<https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>>.
- LE BON, G. (1900). *Psychologie des foules*. Paris: F. Alcan.
- MINISTERIO DEL INTERIOR (MI) (2017). Bonomi sobre la violencia en el deporte. Recuperado de <<https://www.minterior.gub.uy/index.php/component/content/article/2-uncategorised/4410-bonomi-sobre-la-violencia-en-el-deporte>>.
- MORA, B., CABRERA L., ALVEZ, M. y RODRÍGUEZ, F. (2018). Las luchas corporales en el marco de la Educación Física uruguaya. En los hechos no. En: *Encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre deporte* (pp. 169-176). Montevideo: s/e.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS) (2016). *Prevención del suicidio*. Recuperado de <https://www.paho.org/uru/index.php?option=com_content&view=article&id=1185:prevencion-del-suicidio&Itemid=245>.
- PÊCHEUX, M. (1997). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (PEIP) (2009). *Área de Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP)*. Montevideo: ANEP.
- Presidencia de la República (2018). Seguridad en el agua. Ministerio de Salud Pública impulsa políticas para avanzar en la prevención de ahogamientos. Recuperado de: <<https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/msp-impulsa-politicas-para-avanzar-en-la-prevencion-de-ahogamientos>>.
- RIGAUER, B. et al. (1981). *Sport and work*. Nueva York: Columbia University Press
- SIMMEL, G. (2010). *Conflict/The web of group affiliations*. Nueva York: The Free Press.
- SOTO, R. (2017). ¿Agresión o violencia en el fútbol profesional? En: FERNÁNDEZ, O. y SOTO, R. *¿Quién raya la cancha?* (pp. 89-108). Buenos Aires: Clacso.
- TABEIRA, M. (2018). Uruguayan Derby - Peñarol vs. Nacional. *Rec.Sport.Soccer Statistics Foundation*. Recuperado de <<http://www.rsssf.com/tables/uru-derbies.html>>.
- UNIDAD NACIONAL DE SEGURIDAD VIAL (UNASEV) (2017). *Informe de siniestralidad 2016*. Recuperado de <<https://www.gub.uy/unidad-nacional-seguridad-vial/datos-y-estadisticas/estadisticas>>.

Alteridad, comunicación y comprensión. Literaturas no realistas en el Hospital Vilardebó



Andrés Vázquez¹

Resumen



En el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) y del grupo de investigación «Raros y fantásticos en la literatura uruguaya: teoría, crítica e historia», se llevó a cabo, en 2017, la tercera edición de los Talleres abiertos de lectura, interpretación y creación entorno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas en el Hospital Vilardebó, a cargo de los profesores Hebert Benítez y Estefanía Pagano. La dinámica de los talleres consistió en encuentros semanales con las internas del hospital,² en los que se leía un cuento, para luego discutirlo con ellas.

Este trabajo reflexiona sobre la experiencia de los talleres, tomando como ejes los conceptos de alteridad, comunicación y comprensión. Se trata de tres conceptos medulares en lo respectivo a las dos grandes áreas en que se inscriben los talleres, a saber: la salud mental y la literatura fantástica. Se esbozarán ideas para la adopción de tales conceptos como perspectivas articuladoras entre dos de las tareas fundamentales de la Universidad de la República: investigación y extensión. Las citas con las que se ejemplifica están tomadas de las grabaciones de cada encuentro.

1 Licenciatura en Letras y Licenciatura en Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. andres.vazquez.l@gmail.com

2 En esta edición, los talleres se realizaron en el ala femenina.

Alteridad

Los talleres significaron un acercamiento a la alteridad en un sentido estricto. En este sentido, resultaron iluminadoras las menciones a terceros acerca de los encuentros, y algunas de las respuestas obtenidas: «¿Qué? ¿Vas a leerles cuentos a los locos? ¿Y para qué?»; «¿Y no son peligrosos?». Las reacciones menos desalentadoras provinieron de quienes, a lo sumo, lo entendieron como curiosos actos de filantropía, de asistencia social. Efectivamente, en el inconsciente colectivo reina la imagen del Hospital Vilardebó como epítome de *lo otro*.

La alteridad desempeña un papel paradójico, en tanto encarna una forma de marginación a la vez que un discurso que sostiene a la sociedad actual. Al igual que Foucault, en su momento, Byung-Chul Han ha señalado la función social de la otredad: la idea del *otro* como depositaria de aquello donde no nos es grato reconocernos, y que no es funcional a la dinámica neoliberal; o que le es funcional solo, precisamente, en su carácter marginal. En este sentido, nos previene acerca de la diferencia entre alteridad y diversidad:

La lógica de comparar igualando provoca que la alteridad se trueque en igualdad. Así es como la autenticidad de la alteridad consolida la conformidad social. Solo consiente aquellas diferencias que son conformes al sistema, es decir, la diversidad. Como término neoliberal, la diversidad es un recurso que se puede explotar (2017, p. 38).

La alteridad es, asimismo, una de las temáticas principales de las literaturas fantásticas.³ Constituye, de este modo, un punto de convergencia entre estas y la clínica psiquiátrica. Son elocuentes,

a este respecto, las palabras de Rosie Jackson (2001): «Desde un mundo racional, «monológico», la alteridad solo puede ser conocida y representada como lo extranjero, lo irracional, «lo loco», «lo malo»» (p. 143).

Los cuentos «Felicidad», de M. Inés Silva-Vila (2011, pp. 5-11), «Crimen robado» (2013, p. 82), de Héctor Galmés y «La calle de los mendigos» de Mario Levrero (1998, pp. 12-19), son ejemplos de esta recurrencia del «tema de lo otro» en la literatura fantástica; el carácter alterno, más que de los protagonistas, del modo como ellos viven —o narran— sus experiencias. Esa percepción de marginalidad con respecto a cierta noción de normalidad fue captada y expresada con frecuencia por las internas, y cabe preguntarse si, al margen de la frecuente autorreferencialidad que caracteriza sus lecturas, no hay un auto reconocimiento pertinente. Un asumir la propia marginalidad, no solo con respecto a una sociedad, sino a un discurso. La protagonista de «Felicidad» lleva una vida triste e incomprendida hasta que ve cumplido su anhelo de convertirse en maniquí: «Ella lo que no quería era ser un ser social», repite Lucía el día de la lectura de «Felicidad»; «Ella era *contravectoria*», dice Silvana, «*revertoria*» (com. Pers. Min. 0:39 y ss.), recurriendo a bellos neologismos que acaso quisieran capturar el sentido de controversial, rebelde (contra-el-vector).

«El árbol», de Juan Introini (1989, pp. 17-22) es otro gran ejemplo del papel social que desempeña la alteridad. El narrador va a pasar unos días a la casa de su amiga y la madre de esta. Un inmenso árbol que preside el jardín es el orgullo de la familia. Un día, el narrador es testigo clandestino de una suerte de rituales eróticos que «la nena» llevaba

3 Así lo indica Tzvetan Todorov, quien, de hecho, clasifica las temáticas fantásticas en «temas del yo» y «temas del tú» (Campra, 20001, p. 157 y ss.).

a cabo con el árbol. Aquí, lo otro —en principio, los rituales— es vivido con normalidad hasta el momento en que el protagonista irrumpe en el secreto compartido por madre e hija. Parecería que la aparición de un tercero instaura la dimensión social a una normativa que se rompe, y es eso lo verdaderamente censurable:

—Natalia: Yo no creo que el árbol traiga problemas

—Estefanía: ¿Y qué es lo que trae problemas, entonces, si terminan cortando el árbol?

—Natalia: La gente... (Com. Pers. min 40).

Comunicación

Lo real

Quizás el elemento más característico de las literaturas fantásticas sea la idea de *choque*, producto de la transgresión de los textos con respecto a los estatutos de realidad del lector.⁴ Esto amerita una serie de aclaraciones. En primer lugar, hemos de advertir el carácter convencional de todo principio de realidad que pueda tener un lector empírico. El texto fantástico no transgrede de la realidad misma, sino un discurso de realidad que, como tal, es cultural e histórico: las literaturas fantásticas subvierten los *estatutos* de realidad *vigentes*:

Como afirma Metz, dos son los conceptos de verosimilitud: lo que está de acuerdo con la opinión pública y lo que está de acuerdo con las leyes de un género. *En ambos casos se trata de una convención, es decir, de un hecho cultural, histórico y retórico* (Campra, 2001, p. 174, cursivas mías).

Es importante insistir en el carácter discursivo —por tanto histórico y convencional— de nuestra idea de realidad, pues con frecuencia tal carácter pasa desapercibido en la cotidianeidad y se arraiga hasta el punto de confundirse con *la* realidad.

Lo fantástico presupone, por tanto, empíricamente, el concepto de realidad, que se da como indiscutible, sin necesidad de demostración [...] Tal vez no sea inútil repetir que esta relación no se establece, a fin de cuentas, entre el texto y lo real [...], sino entre una concepción de lo real y una concepción de la literatura: lo que está sometido a comparación son dos sistemas *convencionales* (Campra, 2001, p. 154, cursivas mías).

La referencialidad vincula lo fantástico con lo real, a la vez que con el discurso psicótico, como lo define Todorov:

Si la psicosis en general es una perturbación en la relación entre el yo y la realidad exterior, entonces el discurso psicótico será un discurso que fracasa en su trabajo de evocación de esta realidad; en otras palabras, en su trabajo de referencia (2010, p. 103).

El día de la lectura de *Felicidad*, Silvina alude, quizás de forma no del todo clara, o no del todo consciente, al carácter de construcción social que tiene la idea de felicidad (min. 0:27 y ss.). La felicidad, como el lenguaje y como la locura, es convencional de cada época y de cada cultura. También este es el caso de *lo real*, de modo que podemos hablar de *un* «concepto imperante de felicidad», así como de una definición imperante de insanidad mental, operante, como se ha dicho más arriba, al *statu quo*.

Los discursos de realidad que rigen el *statu quo* —y que son eminentemente

4 Cfr.: Campra (2001, p. 161); también, Bessière (2001, p. 85 y ss.)

funcionales al neoliberalismo— son cada vez más intransigentes. Pero lo más perverso es que tales discursos parecerían pasar inadvertidos en la confusión de lo heterogéneo y lo presuntamente transgresor. Lo distinto y lo transgresor han sido reabsorbidos como valores por el *statu quo* para devolverlos como eslóganes publicitarios, con atavíos emancipadores. Paralelamente a tales discursos sigue operando la «verdadera otredad» como catalizador social. El Vilardebó encarna la fórmula con la que Jackson titula su artículo y que, a la vez, resume lo que para ella caracteriza a las literaturas fantásticas desde el punto de vista de la expresión de la alteridad: «Lo oculto de la cultura».

Roas retoma lo ya señalado por Todorov: bien visto, el relato fantástico demanda grandes dosis de realismo, en la medida en que la transgresión que define al género fantástico parte de la confrontación de un elemento discordante con los principios de realidad del lector (2001, p. 17). Roas recuerda, también, retomando a Reis, que en definitiva la verdadera confrontación es entre discursos: por un lado, el discurso de la narración fantástica; por otro, «ese otro discurso que es la realidad» (Roas, 2001, p. 20).

Todo lo anterior, el carácter discursivo y convencional de lo real, y la esencia, también discursiva, de la alteridad, operante a un interés hegemónico, se confirman en la sesión teórica con Felipe Jaurena, quien nos informa de la situación institucional de la salud mental. La obscena falta de actualidad de nuestra Ley del Psicópata (que data de 1930) y el casi monopolio discursivo y legal que ejercen la psiquiatría y el Ministerio de Salud, bajo un trasnochado paradigma biologicista, solo se explican en tanto tributarios de intereses ajenos a los derechos humanos, que, sin

embargo, funcionan para el control estatal de ciertas formas «incontrolables» de la «otredad» que se desvían de los objetivos económicamente productivos.

El lenguaje

Como se ha visto, siguiendo a Todorov -para quedarnos de este lado de la teoría literaria; pero también Lacan y la tradición psicoanalítica-, la relación entre lenguaje y psicosis es estrecha y disertada. Por su parte, al margen de que la literatura fantástica cumpla con los rasgos señalados por Jakobson y los formalistas, característicos del lenguaje poético, los textos no realistas presentan un proceso lingüístico *sui generis*, que también se vincula con su tratamiento de la referencialidad:

Lo fantástico supone [...] el desajuste entre el referente literario y el lingüístico (pragmático), es decir, la discordancia entre el mundo representado en el texto y el mundo conocido [...] el narrador se ve obligado a combinar de forma insólita nombres y adjetivos para intensificar la capacidad de sugerencia. Podemos decir, entonces, que de connotación reemplaza a la denotación (Roas, 2001, pp. 28 y 29).

El lenguaje se presenta, de este modo, como otro gran eje articulador entre la psicosis, el discurso y las literaturas fantásticas.

Le Cercle llama «sugestiones onomatopoyéticas» al fenómeno en el que la resonancia fónica de ciertas palabras dispara asociaciones de campos semánticos distintos de los del contexto pero que comparten dicha palabra. El fenómeno está, evidentemente, muy relacionado con el fracaso referencial al que alude Todorov. Natalia hizo el siguiente comentario: «... pero una figura... para un árbol genealógico, es la figura paterna» (com. pers., min. 15:00).

También es el caso de Lucía: «Ella cortó de raíz para que crecieran las cosas buenas» (com. pers., min. 0:16).

Y otra vez de Natalia: «Ella quería cortar todo de raíz. Dejar todo en el pasado y empezar una nueva vida» (*Ibid*).

Opera en los ejemplos previos una dislocación del referente con respecto al discurso, lo que habilita, en términos saussureanos, un cambio del sistema de signos a los que se opone el signo en cuestión (en nuestro caso, la palabra *árbol*). Se corrobora, de este modo, el fracaso en la función referencial en torno al que Todorov desarrolla su caracterización del discurso psicótico.

Inés sigue las lecturas con atención y hace interpretaciones muy pertinentes. Reconozco en su discurso, sin embargo, lo que Spitzer (1982) llama «motivaciones pseudo-objetivas», y Todorov cita como otro rasgo del discurso psicótico (2010, p. 109): el uso de conjunciones que corresponderían a una cadena causal que no es tal: «Jacinto Vera corta ese árbol para que haya un nuevo comienzo... *por eso* se va a fumar a la vuelta de la esquina» (com. pers., min. 0:41, cursivas mías); «Yo el árbol lo interpreto... *porque* yo debajo de un árbol tomaba mate con mi viejo. Ese árbol, para mí, tiene un valor especial» (com. pers. min. 0:44, cursivas mías).

En la segunda cita se ve también la recurrencia de la autorreferencialidad, aún en las internas con capacidades referenciales más sólidas, como es el caso de Lucía.

Lo demoníaco

No es de extrañar que aquello que se sitúa en los límites de la razón se sitúe, también, en los límites del lenguaje, y que sea objeto de miedo y exclusión.

Que actúe de significante vacío en el que la sociedad vierte aquello con lo que no es capaz de lidiar. Recuerda Roas que, en árabe y en hebreo, el *unheimlich* freudiano coincide con lo demoníaco y lo horrendo (2001, p. 31).

Lo demoníaco es una expresión recurrente en la teoría en torno a las literaturas fantásticas como expresión de alteridad y comprensión. Roas recuerda, con respecto a la relación entre lo fantástico y el romanticismo, que Goethe llamó *lo demoníaco* a aquello que quedaba fuera de los dominios de la razón: «Lo demoníaco es lo que no puede explicarse ni por la inteligencia ni por la razón». En la imagen de lo demoníaco «esconde su esencia la visión cósmica de síntesis de contrarios, como totalidad unificadora de rasgos, características y comportamientos antitéticos que la razón no logra comprender» (citado en Roas, 2001, p. 23).⁵ En *El banquete* de Platón, Diotima caracteriza la figura demoníaca en términos comunicacionales:

—Es como te decía hace un momento algo intermedio entre lo mortal y lo inmortal.

—Pero, en fin ¿qué es?

—Un gran demonio, Sócrates [...] Su función es ser intérpretes e intermediarios entre los dioses y los hombres (1938, p. 163).

Así, desde la antigüedad clásica la imagen del demonio (*daimon*) queda caracterizada como portadora de comunicación entre mundos disímiles y, por tanto, portadora también de inteligibilidad. La figura del loco ha cundido, asimismo, en la historia de la literatura como la de aquel que, libre de la prisión de las convenciones —entre las cuales se encuentra el lenguaje— es capaz de advertir y entender aquello que escapa al común de las personas. El cristianismo

5 A ese respecto, también, Jackson: «Lo otro expresado a través de la fantasía ha sido categorizado como un área oscura y negativa —como el mal, lo demoníaco o lo bárbaro—» (2001, p. 144).

medieval combinará esta idea de comunicación entre los hombres y la divinidad con su concepción en torno a la labor poética, para cristalizarlas en la imagen del *poeta theologus*.

Somos conscientes, sin embargo, de que esta clase de subversión del lenguaje —aun cuando sea productiva, como en el caso que nos ocupa— no justifica la peligrosa identidad entre el poeta, el niño y el loco.

Es poco soportable, so pretexto de las palabras-valija, ver mezclarse las tonadillas infantiles, las experimentaciones poéticas y las experiencias de la locura [...] Esto no justifica en absoluto la grotesca trinidad del niño, el poeta y el loco. Debemos estar atentos a los abismos muy diferentes del sinsentido [...] que no autorizan ninguna amalgama entre quienes las inventan (Deleuze, 2016, p. 113).

Acaso lo que sí justifique la comparación sea su «demonización» social, por ser quienes, en los márgenes de la razón, fisuren el lenguaje para encontrar nuevas relaciones y generar nuevas comprensiones.

Lo demoníaco emerge así como una forma de comprensión alternativa de la razón y reivindicadora de la alteridad, y como elemento articulador de las oposiciones, que son, también, elementos recurrentes en las literaturas fantásticas.⁶

Comprender

El método artístico se basa en un único principio: El principio de la transmisibilidad de las complejidades ininteligibles. Mediante él se acepta que una complejidad presuntamente infinita concebida en una mente (digamos el artista

creador) puede alcanzar una segunda mente (digamos el artista contemplador) empaquetada en una realidad necesariamente finita [...] Su universalidad entonces es par, esto es, se mide a pares de mentes, donde cada par participa de un acto artístico (Jorge Wagensberg, *El gozo intelectual*)

Comprender es encontrar la mínima expresión de lo máximo compartido. Es buscar lo común entre lo diverso. Comprensión y alteridad, entendida como producto de una discriminación — en el sentido objetivo de la palabra—, son dos caras de una moneda: discernir la alteridad y reconocer, acto seguido, esencias compartidas con la identidad nos posibilitan comprender(nos). Ahora bien, es menester ir al encuentro lo más despojados como nos sea posible de todo prejuicio producto de algún tipo interesado de «formaciones discursivas», como las llama Foucault; lo más alejados posible de aquella gramática omnipresente que denunciaba Nietzsche. En este sentido, también, «lo fantástico aspira a la disolución de un orden que se siente como opresivo e insuficiente» (Jackson, 2001, p. 51).

Con respecto a la relación entre comprensión y realidad, observa Roas que la literatura «pone de manifiesto la relativa validez del conocimiento racional al iluminar una zona de lo humano donde la razón está condenada a fracasar» (2001, p. 9). Quizás resulte provechoso olvidarse por un momento del prestigio epistémico exclusivo que desde el siglo XIX goza todo lo que tenga estatuto de «ciencia» y reivindicar otras formas de conocimiento acaso «demoníacas» para iluminar allí donde el positivismo no llega. Adoptar, al menos,

6 Campra, siguiendo a Berrenchenea, clasifica las categorías predicativas de lo fantástico según los binomios opositivos concreto/abstracto, animado/inanimado, yo/otro, ahora/pasado (2001, p. 162 y ss.).

una postura crítica ante el «silenciamiento de lo irracional por parte de la cultura» (Jackson, 2001, p. 143). Quizás esa intuición subyaga en el comentario de Virginia, el día de la lectura de «La calle de los mendigos»: «A los grandes científicos los trataban de locos... [¿Los locos? ¿Los grandes pensadores?] pueden tener como dones —que todos tenemos dones—» (com. Pers. Min. 0:51).

Conclusión

Derrida y el estructuralismo francés nos enseñaron que deconstruir —podríamos decir, también, discriminar, en el sentido estricto del término— ayuda a tomar perspectiva sobre las partes integrantes de la unidad pretérita; sin embargo, la diferenciación no crítica solo es funcional al sistema operante, para reafirmarse en sí mismo.

Lo fantástico no implica necesariamente una transgresión. De hecho, muchas veces es utilizado como forma de reforzar los principios de verdad vigentes. Análogo es el caso de la fantasía, como lo advierte Jonathan Culler, «en la mayoría de los casos, la fantasía literaria testimonia el principio de realidad para transformar a sus enemigos en su propia imagen especular» (citado en Jackson, 2001, p. 146). En estos términos, probablemente uno de los mayores retos de los talleres del EFI sea el de evitar incurrir en tales reafirmaciones de los principios de realidad vigentes, con su consecuente reafirmación de la otredad que encarna el hospital Vilardebó.

Los talleres nos interpelan con respecto a nuestros compromisos en tanto *homo academicus*; nos sacan del marasmo autista en que con paradójica

frecuencia caemos en ciertas disciplinas humanas, en el anhelo de asir sus componentes excesivamente atomizados (el estilo, la metáfora, el sintagma). En este sentido, su función es, también, poética, en la medida en que nos desautomatizan. Tal sea, acaso, el gran aporte de la extensión a la academia.

Referencias bibliográficas

- BESSIÈRE, I. (2001). El relato fantástico: forma mixta de caso y adivinanza. En: ROAS, D. (Comp.). *Teorías de lo fantástico* (pp. 83-106). Madrid: Arco.
- BYUNG-CHUL, H. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- CAMPRA, R. (2001). Lo fantástico: una isotopía de la transgresión. En: ROAS, D. (Comp.). *Teorías de lo fantástico* (pp. 153-192). Madrid: Arco.
- DELEUZE, G. (1969 [2016]). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- GALMÉS, H. (2013). Crimen robado. En: *Los mejores cuentos de Héctor Galmés*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- INTROINI, J. (1989). El árbol. En: *La llave de plata y otros cuentos*. Montevideo: Edición del autor.
- JACKSON, R. (2001). Lo oculto de la cultura. En: ROAS, D. (Comp.). *Teorías de lo fantástico* (pp. 141-152). Madrid: Arco.
- LEVRERO, M. (1998). La calle de los mendigos. En: *La máquina de pensar en Gladys* (pp. 12-19). Montevideo: Arca.
- PLATÓN (1938). *Diálogos*. Buenos Aires: Espasa.
- Roas, D. (2001). La amenaza de lo fantástico. En: D. ROAS, D. (Comp.). *Teorías de lo fantástico* (pp. 7-41). Madrid: Arco.
- SILVA-VILA, M. (2011). Felicidad. En: *Felicidad y otras tristezas* (pp. 5-11). Montevideo: Biblioteca Artigas: Colección Clásicos uruguayos.
- SPITZER, L. (1982). *Linguistics and Literary History: Essays in Stylistics*. Londres: Princeton University Press.
- TODOROV, T. (2010). El discurso psicótico. En: *Los géneros del discurso* (pp. 103-114). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

«De aquí y de allá. Migraciones contemporáneas en el Uruguay».¹

Proyecciones de una línea de trabajo integral a partir de la experiencia de un Espacio de Formación Integral

Gonzalo Gómez Caraballo, Magdalena Curbelo, Pilar Uriarte

Introducción

Anivel general, en la Universidad, la implementación y consolidación de los Espacios de Formación Integral (EFI) ha contribuido a generar espacios desde donde desarrollar de forma articulada las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, instalando una dinámica de trabajo dialógica y conjunta entre actores universitarios, población objetivo y sociedad civil (Tomassino y Rodríguez, 2011). Para el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República y específicamente en la Licenciatura en Ciencias

Antropológicas, la instalación de los EFI acompañó el proceso de reformulación de planes de estudio, de revisión de contenidos y formas de evaluación, y de creditización de unidades curriculares (Rico, 2012). En ese marco surge el EFI De aquí y allá: migraciones contemporáneas en el Uruguay, reformulación del anterior EFI (hasta 2015) Migrantes y afrodescendientes: formas de discriminación; que, en este marco ha sido pensado y rediseñado en sus distintas ediciones.

Este artículo surge de la sistematización de los diferentes ejes de trabajo contenidos en el EFI. Se trata de una propuesta de trabajo que articula

1 Este artículo surge del informe realizado en el marco del proyecto de sistematización de EFI financiado por la Unidad de Extensión de la FHCE, Universidad de la República. El equipo del proyecto estuvo integrado por Gonzalo Gómez, Magdalena Curbelo y Pilar Uriarte.

diversas actividades y que han contribuido a consolidar: las tareas del Núcleo de Estudios Migratorios y Movimientos de Población (Nemppo) del Departamento de Antropología Social (FHCE, Udelar),² sentando las bases para la formulación de proyectos de investigación; la inserción y el vínculo entre distintos servicios universitarios y sociedad civil; el acompañamiento en la conformación y consolidación de grupos de migrantes organizados en función de su origen nacional o regional; el monitoreo conjunto con organizaciones afrouuguayas de políticas públicas; el desarrollo de proyectos de extensión (en su mayoría con abordajes interdisciplinarios); así como el desarrollo de procesos de enseñanza/aprendizaje a través de la realización de trabajos de finalización de grado y trabajos monográficos de distintos estudiantes que han participado. En gran medida, las actividades realizadas sobrepasan los objetivos y marcos de trabajo iniciales para la propuesta inicial del EFI, que se ha configurado en un ámbito de dinamización e impulso de diversas iniciativas.

Con el fin de generar una reflexión crítica a partir de nuestra experiencia de trabajo en el marco de la integralidad de las funciones universitarias, presentamos una sistematización de lo realizado en las distintas ediciones del EFI.

En primer lugar, presentamos un resumen de actividades siguiendo un orden cronológico, analizando la articulación con sociedad civil, número de participantes, vinculaciones curriculares, relaciones con otros servicios universitarios y no universitarios, presentaciones, generación de otros proyectos. Organizaremos el trabajo del EFI en torno a la identificación de ejes teórico-metodológicos que articulen las

continuidades y reformulaciones contenidas en el trabajo del espacio en relación con: a) el trabajo con población y colectivos afrouuguayos; b) el trabajo con migraciones contemporáneas en Uruguay.

Finalmente, proponemos una reflexión sobre los vínculos entre extensión e investigación y los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la integralidad, con especial énfasis en la articulación con la Antropología.

Resumen de lo realizado: recorrido histórico

2012

En 2012 se realizó la primera edición del EFI Migrantes y afrodescendientes: formas de discriminación. En esta primera edición de carácter semestral, se da inicio a los trabajos con diferentes organizaciones sociales. En los años 2013, 2014 y 2015 se dio continuidad al espacio, generando instancias de profundización del trabajo iniciado. En 2013 como forma de consolidar el trabajo generado en la primera experiencia del EFI, se incorporaron estudiantes que habían participado en la edición anterior y que desarrollaron tareas de investigación y tutorías pares; esta modalidad implementada en la edición 2013, se consolida en las ediciones posteriores.

Los objetivos planteados en la etapa inicial se formularon a partir de la articulación del trabajo con dos cursos de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas (Sistemas Socioculturales de Uruguay y América Latina –octavo semestre– y Técnicas de Investigación en Antropología Social –sexto semestre–),

2 Núcleo de Estudios de Migraciones y Movimiento de Poblaciones, Grupo CSIC Autoidentificado 88980.

generando la oportunidad de vincular y aplicar elementos conceptuales y tecnicometodológicos propios del método etnográfico, correspondientes a las dos disciplinas referidas, en el marco de la realización de un trabajo integral. A su vez, los trabajos desarrollados en los cursos fueron pensados en el marco de las actividades de investigación del Nemppo. Los temas seleccionados pusieron el foco en las identidades étnicas, discriminación, racismo y xenofobia, haciendo visibles mecanismos de discriminación presentes en diversos ámbitos de la sociedad, en este caso, hacia migrantes y afrodescendientes.

Partiendo del presupuesto de que la discriminación, en tanto fenómeno social, no puede ser comprendido únicamente de forma teórica, sino en diálogo con sus protagonistas, se desarrolló la experiencia del EFI como un espacio de trabajo construido en conjunto con los estudiantes y en diálogo con organizaciones sociales; intentando no solo conocer las formas de discriminación, sino también trabajar en torno a herramientas de garantía de derechos en instancias estatales.

A nivel operativo, para el funcionamiento del EFI, los estudiantes se conformaron en subgrupos y desde allí trabajaron con diferentes colectivos de la sociedad civil en la temática migratoria y afrodescendientes, realizándose al finalizar el espacio un evento de devolución de los subgrupos de estudiantes a los actores sociales involucrados en el proceso del EFI.

Esta dinámica de trabajo de sostuvo a lo largo de las distintas ediciones del EFI, incorporando en las ediciones posteriores a 2012 estudiantes de otras licenciaturas de la FHCE así como de otros servicios universitarios. A su vez, se fueron consolidando redes y generando agendas de investigación e intervención

conjunta entre los espacios universitarios y no universitarios en diálogo con los actores de la sociedad civil con los que se ha ido trabajando.

De esta primera experiencia surge la idea de dar continuidad al espacio mediante tutorías pares en la edición siguiente. Una primera organización de lo realizado aparece en un artículo publicado por las docentes responsables del EFI, en 2013 (Diconca, Campodónico y Uriarte, 2013).

2013

La segunda edición del EFI se dio de forma semestral —ya que los cursos asociados se dictaban en el semestre par— en la segunda mitad del año. Sin embargo, esto se dio a continuación de las instancias de devolución con los actores sociales involucrados en las actividades de 2012, y de la coordinación con estudiantes que participaron en ellas —en esta oportunidad, como tutores pares—.

La dinámica de dividir en subgrupos que abarcaban diversas poblaciones y temáticas vinculadas al racismo y a las migraciones se mantuvo. Algunos de los vínculos establecidos en esa oportunidad perduraron en líneas de trabajo del EFI, de los cursos, o en desarrollos paralelos.

En el trabajo con población afrouruguaya y racismo se dio inicio a la participación de militantes y pensadores de movimientos sociales dentro de los cursos vinculados al EFI. Además, comenzó el trabajo con la organización Idas y Vueltas y con algunos colectivos afrouruguayos (principalmente vinculados a religiosidades afro —con el Centro Reino da Matta— y movimientos de articulación política) que fueron profundizados en las siguientes ediciones.

A partir de 2013, además, se inició un trabajo de articulación y planificación

—en la medida en que ha sido posible— con entes del Estado, principalmente con la entonces Secretaría de Identidad Étnico-Racial de la Intendencia de Montevideo.

El trabajo en el régimen de tutorías pares fue presentado en un artículo de la revista *Integralidad sobre ruedas* por las entonces estudiantes participantes del EFI Marila Bruzzone y Valentina Gómez (Bruzzone y Gómez, 2014).

2014

En la edición 2014 se dio continuidad al trabajo con población afrouruguaya, por un lado, y migrante, por otro. Dentro de la temática de migraciones, se trabajó en estrecha vinculación con la ONG *Idas y Vueltas*, buscando consolidar una agenda de trabajo común. En el momento dos grandes líneas surgieron en la agenda, por un lado las problemáticas específicas de un grupo de ciudadanos de Sierra Leona y Ghana que llegaron como tripulantes de un barco chino a nuestro país, en condiciones severas de explotación; y, por el otro, parte de la población de República Dominicana que desde 2011 estaba ingresando a nuestro país y que frecuentemente recurría a la ONG con demandas que apuntaban a problemas convivencia y situaciones de xenofobia en el espacio público.

Para el caso de los migrantes africanos, se realizó un espacio abierto que se denominó clases de informática, en el cual pudieran tener acceso a equipos y conectividad. Desde entonces se ha trabajado junto con los estudiantes sobre herramientas básicas de informática, abordando temas concretos como el idioma, el armado de currículum y

apoyo en la realización de trámites. Tras esta etapa, a finales de 2014 se crea el espacio de talleres de computación para migrantes en el que se integran nuevos estudiantes y que funciona hasta la actualidad en la sala de informática de la FHCE. Además del vínculo con *Idas y Vueltas*, se generó una articulación con el Sedhu.³

Dentro del trabajo sobre racismo en Uruguay, se realizó un trabajo de corte exploratorio sobre la recientemente aprobada Ley 19122,⁴ que dio origen a posteriores trabajos y actividades conjuntas a través del Servicio Trabajo Afirmativo. También se generó un trabajo de investigación sobre racismo en el fútbol que tuvo continuidad en los trabajos monográficos del curso *Sistemas Socioculturales de América Latina* en años posteriores.

2015

En la edición 2015 el EFI contó con una carga horaria de 15 horas aula y 45 horas de trabajo de campo, bajo la coordinación de Pilar Uriarte. Fue la primera edición en la que la participación de los estudiantes no fue obligatoria, aunque el vínculo con los cursos de *Técnicas de Investigación en Antropología Social* —que tendría su última edición debido al cambio del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas— y *Sistemas Socioculturales de América Latina* se mantuvo. A partir de 2015 la participación en el EFI no fue de temática libre, sino que los estudiantes se comenzaron a integrar a líneas de trabajo en proceso de formación a partir de la experiencia acumulada. En esta edición se integraron también estudiantes del

3 Servicio Ecueménico para la Dignidad Humana, representación del Alto Comisionado de Naciones Unidas para el Refugiado (Acnur) en Uruguay.

4 Ley de Fijación de disposiciones con el fin de favorecer la participación en las áreas educativa y laboral, de los afrodescendientes: <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19122-2013>>.

curso Metodología de la Extensión de Facultad de Derecho de la Universidad de la República, que durante los meses de octubre y noviembre se integraron a las actividades buscando conocer experiencias de extensión desde dentro. Fue una experiencia muy rica que permitió recibir evaluaciones de otros estudiantes universitarios sobre nuestro trabajo. La experiencia se repitió en 2016.

Dentro de los objetivos del espacio planteados para esta edición destacamos:

1. Que los estudiantes logren profundizar en el área de estudios sobre discriminación, racismo y xenofobia a partir de diversas perspectivas analíticas, debates politicoacadémicos y del conocimiento de las formas de acción pública que llevan adelante las organizaciones sociales en nuestro medio.
2. Que los estudiantes adquieran y pongan en ejercicio las herramientas básicas de la investigación etnográfica, incorporando las especificidades de un campo de trabajo particularmente sensible como es el pasaje por situaciones de discriminación.
3. Que los estudiantes participen de una experiencia de extensión universitaria a incorporándose a las líneas de trabajo desarrolladas con organizaciones sociales, aportando a la construcción de conocimiento socialmente significativo.

En esta edición del EFI, y producto del trabajo y la reflexión acumulada de las ediciones anteriores, se consolidaron dos líneas de trabajo. La primera enfocada al trabajo con migrantes de habla no hispana, fundamentalmente aquellos provenientes de África subsahariana. Con este grupo se continúa el espacio de los talleres de computación y se crea un espacio de apoyo de aprendizaje de español. Además, son

llevadas a cabo diferentes actividades recreativas y se acordó con el Servicio Central de Bienestar Universitario para que accedan al servicio de comedores, donde se proporciona almuerzo y cena a aquellos que estaban en situaciones más críticas en torno a la alimentación. Se comenzó también a acompañar la construcción de un diálogo entre el Centro de Lenguas Extranjeras (Celex) de la FHCE y el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop).

La segunda línea de trabajo — Proyecto Aguada— surge de una necesidad presentada por la Defensoría del Vecino de la Intendencia de Montevideo ante Idas y Vueltas en la que se plantearon los recientes problemas de convivencia entre vecinos del barrio de La Aguada y los migrantes dominicanos que comenzaron a habitar esa zona más recientemente. A partir de esta solicitud, se diagramó un plan de trabajo que comenzó con el relevamiento de los diferentes actores barriales. Las actividades de campo buscaron un contacto directo con los protagonistas de estas fricciones: desde los vecinos denunciantes, pasando por aquellos que no están enterados de estas iniciativas pero que tienen perspectivas poco favorables al colectivo dominicano, hasta habitantes dominicanos que residían en la zona. Se realizaron salidas de campo a los lugares nocturnos de asistencia de migrantes dominicanos —que parecían ser los más conflictivos— y en los entornos públicos en la noche. Se llegó a un diagnóstico de la situación y se emprendió una serie de actividades de integración en el barrio en forma de fiestas que celebren la diversidad y presenten la cara positiva de vivir con personas de diferentes orígenes. Estas actividades permitieron una mayor cercanía con la población dominicana en Montevideo y han generado insumos para conocer en profundidad

la situación de los migrantes de dicha comunidad.

Las actividades asociadas al Proyecto Aguada continuaron en los años siguientes, organizando en conjunto eventos en plazas públicas (en 2014, 2015 y 2016) y la realización de un mural (2016) gestionado con el Municipio B y la Escuela de Artes y Oficios Pedro Figari y la Secretaría para la Equidad Étnico-Racial y Poblaciones Migrantes. En todas estas instancias se fue acompañando el proceso de creación y consolidación de la Asociación de Migrantes Dominicanos Juana Saltitopa.

En el trabajo con población afrouruguaya se identifican tres líneas. Por un lado, se dio cierta continuidad al trabajo investigativo sobre violencia en el deporte que se había iniciado un año atrás; por otro, se retomó el trabajo con el Centro Reino Da Matta, volviendo a generarse experiencias de trabajo con religiones afro en Uruguay.⁵ Por último, se articuló con la Coordinadora Nacional Afrouruguaya, mediante un convenio con el Departamento de Antropología Social, la integración al Servicio Trabajo Afirmativo (de monitoreo y asesoramiento de la sociedad civil sobre acciones afirmativas, a partir de la Ley 19.122). El trabajo en acciones afirmativas generó una presentación de Informe de Monitoreo sobre la Implementación de la Ley 19122.⁶

A nivel de contenidos curriculares del EFI, se puso especial énfasis en conceptos básicos sobre discriminación, racismo y xenofobia desde debates actuales en Antropología, incorporando perspectivas sobre la percepción de la diversidad y diferencias jerarquizadas; desigualdades persistentes, discriminación estructural y mecanismos de discriminación, y el racismo como construcción ideológica.

Teniendo como eje la construcción de conocimiento desde una perspectiva dialógica se reflexionó en relación a la población de migrantes y afrodescendientes en nuestro país, trabajando con datos cuantitativos y aproximaciones cualitativas, interesándonos por la distribución espacial y los espacios sociales, las organizaciones sociales, principales áreas de trabajo, reivindicaciones sociales y políticas de estas poblaciones.

En el marco del EFI los estudiantes relevaron información sobre la temática, se vincularon a actores de la sociedad civil organizada y personas migrantes y/o afrodescendientes, realizaron diversas instancias de trabajo etnográfico, entrevistas, grupos de discusión, etc.; así como registro y análisis de los datos obtenidos.

Respecto a la evaluación de los estudiantes se realizó mediante la presentación de un informe de actividades grupal y un informe individual referido a la experiencia de trabajo grupal y en relación a la organización con la que se trabajó, así como la exposición oral en clase de los resultados obtenidos.

A partir de estas experiencias se dio inicio a una problematización más profunda de las especificidades de cada población con la que se trabaja, instalándose una discusión permanente dentro del grupo de trabajo sobre la especificidad de la disciplina antropológica en el trabajo integral, en general, y con los colectivos con los que se fue trabajando, en particular.

De esta edición surge el proyecto de investigación ¿Bien-venidos? Un estudio sobre procesos de integración de migrantes de África Occidental en Uruguay, financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar, en el marco de los Programas de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE) ejecutado en 2016. En

el curso Antropología Social III-Sistemas Socioculturales de América Latina se generaron trabajos monográficos, algunos de los cuales abordaron temáticas y experiencias del EFI.

2016

En su edición del año 2016 el EFI se resignifica. Tomando como base los trabajos y las experiencias incorporadas en los años anteriores, el espacio se anualiza y se independiza de los cursos en los que estaba inserto; el trabajo se reorienta hacia las migraciones contemporáneas. No obstante, la reflexión sobre lo afro y afrodescendencia continúa teniendo su lugar en el trabajo con inmigrantes recientes de origen afrocaribeño y africano. Surge así el EFI «De Aquí y de Allá: migraciones contemporáneas en Uruguay». Fue la primera edición en que la participación fue abierta a estudiantes de otros servicios universitarios.

En las últimas décadas nuestro país registra un aumento en los flujos migratorios de personas de diferentes orígenes y con trayectorias muy diversas, dando lugar a una serie de procesos sociales de los cuales tenemos poco conocimiento: inserción laboral, social y educativa; formación de redes e identidades colectivas en función de proximidades étnicas, espaciales y socio-económicas; diseños de estrategias para el acceso a servicios públicos y garantizar derechos básicos; reacciones frente a situaciones de discriminación, racismo y xenofobia; entre otros. En este sentido, desde su edición 2016 el espacio de formación integral se propuso aportar al conocimiento de estos flujos migratorios, de modo de conocer las causas y factores que conducen a los sujetos a llegar a nuestro país, así como las dificultades que se les presentan al atravesar sus procesos de integración a la sociedad receptora.

Desde una perspectiva interdisciplinaria y en permanente diálogo con la sociedad civil —principalmente a través de la organización Idas y Vueltas, la Red de Apoyo al Migrante y algunos colectivos de migrantes—, este EFI se consolida como un lugar desde donde buscar herramientas teórico-metodológicas para abordar los fenómenos migratorios, a partir del diálogo entre actores universitarios, colectivos y poblaciones migrantes, y sociedad civil.

Entre los diversos trabajos impulsados en esta edición destacamos:

1. Realización de talleres y clases con migrantes no hispanohablantes que incluyeron clases de español, talleres de herramientas laborales, herramientas digitales, fotografía, etcétera.
2. Articulación de demandas en torno a temáticas como vivienda y familia con distintos colectivos
3. Intervención en el espacio urbano y el trabajo en convivencia en proyectos de larga duración y en instancias como la elaboración de un mural, la organización de fiestas y jornadas en plazas junto a la organización de dominicanos Juana Saltitopa.
4. Trabajo en distintas tareas dentro de la organización Idas y Vueltas y actividades del Museo de las Migraciones.

El espacio de los talleres en la sala de informática fue el principal lugar desde donde se organizaron las actividades del EFI en esta oportunidad, teniendo como impulso el proyecto PAIE de la CSIC aprobado en el año 2015.

Las ediciones 2014, 2015 y 2016 del EFI fueron nutriendo y consolidando el espacio, que funciona a modo de taller, en la FHCE. Luego de iniciarse como taller de informática, incorporó una serie de actividades de enseñanza e intercambio abierto a migrantes de diversos orígenes que incluyen desde el trabajo con

herramientas informáticas hasta clases de idioma español, armado de currículos, etc. Esta propuesta surge como una respuesta a la necesidad planteada por muchos inmigrantes de contar con un lugar para la elaboración de currículos y búsqueda de trabajo a través de internet. Funciona, también, como un ámbito de intercambio, socialización y adquisición de conocimientos informáticos y de consulta en torno a situaciones cotidianas.

En la edición 2015 del EFI, los talleres explotaron el aporte de estudiantes de diversas disciplinas. Se consolidó el trabajo sobre derechos y obligaciones en ámbitos laborales, al tiempo que se mejoró la organización en torno a la asistencia de la realización de trámites y el acceso a servicios públicos, ambas tareas con estudiantes de Facultad de Derecho (tanto de Relaciones Laborales como de Relaciones Internacionales). Por otro lado, se trabajó con estudiantes de Bellas Artes y Comunicación en talleres de fotografía que pusieron en diálogo el registro de los espacios del EFI con las fotografías tomadas por los migrantes que participaron del espacio. A través del Servicio Central Universitario de Bienestar Universitario (SCBU) y con estudiantes de distintas facultades se instaló un grupo que ha venido trabajando la integración desde el deporte desde entonces, conformando el equipo De todos lados FC. Esta experiencia ha sido muy interesante, ya que habilitó como ninguna otra, espacios de interacción e integración real de la población migrante no hispanohablante con diversos espacios de nuestra sociedad. El trabajo en deporte inició en 2016 como parte de las actividades del EFI con encuentros semanales en la plaza Liber Seregni, los sábados de mañana. Estos encuentros que en principio buscaban ser entre estudiantes y población migrante, integraron, en la

modalidad de un campeonato informal, a otros usuarios del espacio de canchas de la plaza, donde nuestro equipo era conocido como Los africanos. Durante 2017, esa experiencia se trasladó al campeonato de fútbol del SCBU.

Las experiencias previas dieron lugar a espacios que fueron desarrollándose paralelamente al EFI. Por un lado, el Nemppo se integró al grupo de investigación Inmigra (Celex-CSIC, Udelar), que desembocó en clases de español para refugiados, solicitantes de asilo y otros inmigrantes de habla no hispana.

Por otro lado, a partir del trabajo en el marco del Proyecto Aguada comenzaron a articularse denuncias y demandas por las condiciones habitacionales en que gran parte de la población migrante vive en Montevideo. El trabajo con denuncias de pensiones y soluciones habitacionales se ha sostenido desde entonces.

A nivel curricular, en la edición 2016 del EFI participaron estudiantes de las licenciaturas en Ciencias Antropológicas y Lingüística, así como estudiantes —y algunos egresados— de otros servicios universitarios (Sociología, Bellas Artes, Relaciones Laborales, Relaciones Internacionales y estudiantes de Facultad de Medicina). En total, fueron 17 estudiantes quienes finalizaron el EFI.

A modo de cierre cada equipo de estudiantes entregó un informe final de aproximadamente diez páginas constituidas por un análisis del trabajo realizado incorporando reflexiones teóricas. Estos informes y devoluciones sirvieron de insumo para revisar y coordinar el EFI en 2017.

En 2016 se presentó un proyecto estudiantil de Extensión «Buscando redes Una aproximación etnográfica a los procesos de inserción que atraviesan los migrantes de habla no hispana

y su vínculo con la sociedad civil organizada en Uruguay» Convocatoria a proyectos estudiantiles de extensión universitaria 2016-2017, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Udelar, financiado para el 2017. En la Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia se presentaron reflexiones sobre la experiencia de trabajo con inmigrantes en el EFI; así como un informe de lo trabajado en años anteriores por el Servicio Trabajo Afirmativo.⁷

Algunas experiencias de extensión y de investigación enmarcadas en las distintas ediciones del EFI encontraron espacio para su discusión en un seminario interno del Nemmpo durante 2016. Además de la presentación de los informes de quienes participaron del EFI y de las instancias de devolución y evaluación grupal, se realizó una muestra fotográfica abierta en la FHCE.

2017

Durante 2017, además de desarrollarse el proyecto de Extensión Estudiantil asociado al EFI, se continuaron las líneas de trabajo iniciadas en la edición anterior del EFI, pero reorganizando su estructura.

Los participantes del EFI se vincularon desde un inicio en diferentes espacios ya establecidos o en proceso de conformación dentro de las líneas de trabajo del Nemmpo y la ONG Idas y Vueltas. Si bien se dio continuidad a los talleres de informática y clases de español de ediciones anteriores del EFI, además de mantenerse el equipo de fútbol también formado anteriormente, otras tareas y actividades que allí se nucleaban se distribuyeron en grupos de trabajo independientes.

Algunas de las áreas en las que se trabajó:

1) Espacio con estudiantes de la Licenciatura en Relaciones Internacionales para el asesoramiento en realización de trámites: tramitación de carta de invitación para reunificación familiar de migrantes dominicanos, trámite de visado, seguimiento de residencias, solicitudes de asilo, etc. La propuesta se instaló en el espacio físico que utiliza Idas y Vueltas. Se trabajó fundamentalmente con migrantes dominicanos/as y venezolanos/as, ampliando el trabajo y planteándose cambios en relación a la población que asiste al espacio que funciona en la sala de informática de la FHCE (principalmente en términos de género y origen nacional).

Una de las propuestas que surge del subgrupo de estudiantes que participó de estas actividades es la generación de una base de datos de lo trabajado junto a Idas y Vueltas.

2) Otro de los subgrupos de estudiantes trabajó en el rescate de la memoria de Idas y Vueltas a partir de la realización de entrevistas. El objetivo era el de sistematizar los diferentes acontecimientos que marcaron a la trayectoria de la organización y fueron configurando su perfil actual, identificándose tres grandes momentos: En 2002 la organización inicia sus trabajos con los uruguayos que emigraron del país; entre 2008 y 2010 el trabajo fundamentalmente se enfoca en la población uruguaya retornada, en un tercer período, 2011-2017, el foco será el trabajo con la migración reciente a nuestro país.

3) Se integraron estudiantes al espacio Mujeres de Todos Lados, que estaba en proceso de conformación a principios de 2017.

4) Otros participantes se integraron directamente en la ONG Idas y Vueltas en diversas tareas con población migrante.

La dinámica de evaluación en reuniones grupales y presentación de informes

escritos se mantuvo, reflexionando sobre posibles continuidades, cierres o reformulaciones a futuro.

Durante 2017 se generaron diversas instancias en las que las experiencias de trabajo del EFI fueron presentadas. Varios de los temas presentados en las Jornadas de Migración y Ciudadanía (de la Red de Apoyo al Migrante) se nutrieron de las experiencias y la información producida desde el EFI; por otro lado, se realizó un seminario sobre movilidad humana (Nemmpo, Centro de Estudios Interdisciplinarios Migratorios –Ceinmi–, Idas y Vueltas) en que se presentaron varios trabajos, experiencias y temáticas abordadas en el marco del EFI en sus distintas ediciones. Una de las sesiones de trabajo de las Jornadas Académicas de la FHCE realizadas en 2017 estuvo conformada enteramente por experiencias de trabajo vinculadas al EFI; así como del trabajo acumulado surge la financiación del proyecto «Infancias migrantes: convivencia familiar y derechos humanos en Uruguay» presentado y financiado en la convocatoria a proyectos de Extensión y Derechos Humanos 2017-2018, CSEAM, Udelar.

A nivel curricular, el EFI estuvo vinculado a la primera edición del curso Antropología de los Movimientos Migratorios del Departamento de Antropología Social. Además, el proyecto de investigación ¿Bien-venidos? fue seleccionado para presentar sus resultados en la Mesa de Intercambio, obteniendo una mención especial.

El trabajo iniciado y los vínculos generados en torno a acciones afirmativas y políticas específicas con colectivos afrouruguayos dio lugar a una línea de trabajo sobre políticas afirmativas dentro de la Universidad. En las Jornadas Académicas de la FHCE se organizó una mesa central sobre la temática incorporando académicos y militantes en las

áreas de discapacidad, afrodescendencia y migraciones.

Actualmente, varios estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas se encuentran elaborando sus trabajos para los Talleres de Investigación (ciclo de egreso) en experiencias que mantienen vínculos o tuvieron origen en el trabajo de las distintas ediciones del EFI: un trabajo sobre acciones afirmativas a partir de la Ley 19122, trabajos con inmigración con corte por origen nacional (cubana, dominicana, venezolana), o temática (migración y vivienda, refugio y solicitud de asilo en población africana).

Integralidad y acumulación de experiencias

La experiencia continuada de seis años ha sido el punto de partida para desarrollar actividades y proyectos desde un abordaje integral, que hoy se traducen en trabajos articulados en distintos niveles. Las características del trabajo en De aquí y allá imponen una necesidad de atravesar las distintas funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación) y trabajar desde el diálogo entre diversos actores, en la construcción de insumos para trabajar las migraciones como fenómeno social (Sayad, 2010).

El trabajo acumulado es un aporte fundamental para pensar los modos en que se construye conocimiento desde la Antropología, por un lado; y para delinear, aunque no sin problemas, caminos para el trabajo interdisciplinario en límites borrosos entre dentro y fuera de la Universidad.

A partir de las evaluaciones y reflexiones de quienes han participado del trabajo del EFI en sus ediciones, podemos encontrar algunos modos en que se ha ido estructurando el espacio a partir de la acumulación de experiencias. En

el caso del equipo jurídico –por tomar un ejemplo– las evaluaciones escritas y presenciales, en ambos casos individuales y grupales, de la edición 2016 contienen un punteo de concreciones, desafíos y propuestas para reformular el espacio que fueron desarrolladas por otros participantes en la edición 2017. Esto, a su vez, viene de un proceso acumulado en que fueron diversificándose y especializándose las participaciones de estudiantes y egresados de las carreras de Relaciones Laborales, Derecho y Relaciones Internacionales. En un primer momento la integración de participantes externos a Antropología o a la FHCE se dio en los mismos espacios y desarrollando las mismas tareas; fue a partir de la experiencia de trabajo y de los mecanismos de evaluación y de acumulación que la interdisciplina pasó de la mera participación de estudiantes de distintas áreas o servicios a una red de espacios, articulados entre sí pero cada vez más vinculados a la especificidad formativa y profesional de los distintos participantes.

Esta misma dinámica de consolidación de espacios de trabajo con la población objetivo construyendo y atendiendo demandas específicas –ya que se retroalimentan al surgir del diálogo entre los diversos actores que intervienen en los procesos de extensión– puede pensarse para la forma en que se fueron organizando las tareas de enseñanza/aprendizaje, concretamente en relación a la docencia y horizontalidad de roles.

De estas dinámicas de construcción de distintos niveles de diálogos se desprende la consolidación de líneas de acción que encuentran correlato dentro de las funciones universitarias y en el trabajo de actores no universitarios.

Enseñanza-aprendizaje y construcción de conocimiento

Mientras el EFI estuvo vinculado –y de manera obligatoria– a los cursos del sexto y octavo semestre de la licenciatura en Ciencias Antropológicas, la formación teórica para pensar racismo y xenofobia estaba contenida en los programas de los cursos; sin embargo, se dio una profundización en la temática y, desde un inicio, actores sociales y representantes de organizaciones de la sociedad civil, también algún representante de organismos del Estado, ocuparon el lugar de docencia en algunas clases. Más adelante se integraron a esta dinámica, a veces de manera conjunta, estudiantes que se fueron incorporando en las distintas ediciones del EFI. Cuando este se independizó de otras unidades curriculares, la formación teórica prevista fue formulada en conjunto por docentes responsables, estudiantes vinculados al espacio, y, de distinto modo, actores no universitarios con los que se trabaja.

De este modo se construyó un núcleo teórico más sólido y anclado en el trabajo desarrollado desde el EFI, reformulado a partir del trabajo en campo. Esto parece haber contribuido a una mejor recepción de la relevancia de la problematización teórica enfatizada a partir de la experiencia (Uriarte y Ramil, 2017), especialmente pensando en la integración interdisciplinaria de los equipos de estudiantes. Cuando se solicitó a los grupos de trabajo con migrantes y refugiados en talleres dentro de la FHCE, en una de las ediciones que hicieran una evaluación del lugar de los estudiantes que ocupaban roles de coordinación y orientación a los nuevos participantes, aparecieron devoluciones como la del

equipo encargado de dar talleres de fotografía:

Además, manejaron correctamente el área didáctica y pedagógica; poniéndose al servicio de los estudiantes del EFI y al constante cuidado de sus participantes migrantes (a los que notamos una gran dedicación curricular y un tanto afectiva por parte de ellos, manteniendo comunicación telefónica, seguimiento en trámites, trabajos, y todos los cuidados necesarios que pueden hacer menos vulnerable la gestión administrativa en nuestro territorio. Haciendo, de ese modo, un contacto muy grato, gusto de ver...⁸

Pero las tareas de docencia también ocupan otros lugares, no solo dentro de los actores universitarios (relaciones docentes-estudiantes). Un ejemplo muy claro es el del equipo de fotografía que citamos antes. Una parte importante del trabajo en el EFI se ha centrado en ofrecer talleres —principalmente de español y de informática— dentro de Humanidades. Estos talleres ofician como espacio de recepción y contención de personas recién llegadas al Uruguay, generalmente en situación de especial vulnerabilidad (solicitudes de asilo, refugio, pobreza, personas sin hogar, no hispano hablantes, etc.). A partir de ese espacio de talleres construido, se desencadenaron otras instancias de trabajo, como el de fotografía, en el que se intercambian enseñanza y aprendizaje entre otros actores. Así, estudiantes recién integrados toman a su cargo talleres para la población objetivo de acuerdo a sus conocimientos previos; pero también, sobre todo en la última etapa del EFI, se han coordinado e intercambiado roles con migrantes que en un primer momento ocupaban roles más pasivos en relación a la planificación de actividades.

En otro nivel, el EFI se ha nutrido de insumos pedagógicos e investigativos producidos por los estudiantes de distintas disciplinas y servicios; así como de actores no universitarios pensados en primer término como «población objetivo». El caso de los equipos jurídicos (de estudiantes de Facultad de Derecho) capacitando a los equipos de trabajo más experimentados del EFI en normativas y categorizaciones sobre movilidad y estatus migratorio es claro. Otro ejemplo es el trabajo del Servicio Trabajo Afirmativo, construyendo datos conjuntos entre conocimiento acumulado de la sociedad civil y producción de estudiantes de Antropología en relación a las acciones afirmativas y la Ley 19122 en distintas oficinas y entes del Estado (Iguini y otros, 2017).

Líneas de trabajo desde la integralidad

En términos de los recursos con los que se ha sostenido el espacio, es fundamental destacar la forma en que funciones docentes y roles estudiantes, programas y llamados de distintas unidades de la Udelar, y otras articulaciones y trabajos con sociedad civil, Estado y otros actores universitarios, fueron vinculándose con el EFI al punto de sostenerlo con el intercambio de campos, trabajos y experiencias.

En la segunda edición del EFI existió la figura de las tutorías pares a las que se integraron estudiantes de la primera edición haciendo tareas de coordinación. Posteriormente, como colaboradores honorarios, otros estudiantes desarrollaron funciones de coordinación de equipos de nuevos integrantes, y también se hicieron cargo de clases pensadas como insumos teóricos del EFI —en ese momento dentro de los cursos vinculados al EFI

Migrantes y afrodescendientes: formas de discriminación—. Más adelante, proyectos como PAIE (CSIC), de Extensión Estudiantil (CSEAM), de Actividades en el Medio (CSEAM), convenios con sociedad civil (como el caso del Servicio Trabajo Afirmativo), entre otros, obligaron a prolongar vínculos entre participantes universitarios y población objetivo más allá del marco de los EFI. Como ya vimos, se desarrollaron estrategias en la formación teórica para que quienes participaban de estos proyectos intervinieran en funciones docentes independientemente de sus pertenencias institucionales y sus roles «oficiales».

En ese sentido, ya en las últimas ediciones, se articularon líneas de trabajo surgidas del trabajo previo del EFI con pasantías e investigaciones de los talleres de egreso previstas en el plan de estudios de la Licenciatura en Antropología de la FHCE.

A partir de lo realizado en la edición 2017 del EFI podemos visualizar una concreción de inserciones en campo, construcciones de demandas y generación de experiencias en directa relación con una gran parte de las líneas de investigación y producción de conocimiento del Nemmpo, lo que implica objetivos distinguibles pero relaciones inseparables entre las funciones de extensión, investigación y enseñanza de la Universidad. Al mismo tiempo, esas líneas encuentran correlato en una parte importante del trabajo y la acción política de distintas organizaciones de la sociedad civil que han participado del EFI —como Idas y Vueltas, Juana Saltitopa, la Red de Apoyo al Migrante—. Estas, como ya veíamos en la convocatoria a este trabajo, pueden condensarse en: el trabajo con espacios públicos y convivencia (trabajando con población de origen dominicano, principalmente, y articulando acciones con actores como la organización Juana

Saltitopa, la Intendencia de Montevideo y el Municipio B); vivienda, trabajando en distintas oportunidades desde la articulación de denuncias y reclamos, y realizando investigación sobre la temática en conjunto con las perspectivas de colectivos migrantes en distintos barrios de la ciudad de Montevideo (Ciudad Vieja, Cordón y Aguada, principalmente); lenguas y traducción intercultural, también trabajando desde el acompañamiento en diversas tareas (en relación a lo laboral, a lo legal, etc.) con las especificidades que plantean las migraciones de personas no hispano-hablantes; refugio y flujos mixtos, acompañando procesos de solicitud de asilo y articulando con sociedad civil y actores del estado; y género y familia en contextos transnacionales, trabajando desde la investigación y la perspectiva de derechos (sobre todo en relación a la reunificación familiar y al acceso a instituciones educativas para inmigrantes e hijos de inmigrantes menores de edad).

A modo de cierre

El camino realizado en estos seis años ha sido intenso y muy rico en experiencias de trabajo y aprendizajes para todo el equipo, aunque no libre de dificultades y desafíos que exigieron compromiso y creatividad para superarlos.

De una propuesta inicial, abierta a las elecciones de campo de los estudiantes, pero atada a los requisitos de evaluación curricular de los cursos, evolucionamos hacia una propuesta con mayor grado de autonomía para negociar agendas y temporalidades con sociedad civil, pero con menor grado de apertura en término de colectivos con los que trabajar.

El eje de trabajo inicial, definido en torno a mecanismos de discriminación en diferentes ámbitos de lo social y hacia diversos colectivos, fue concentrándose

paulatinamente, abordando solo algunas de esas poblaciones en procesos sociales más amplios, en los que integración, desigual (Tilly, 2000), discriminación, identificación positiva (Segato, 2002) y exclusión estaban imbricados (Sayad, 2010). Progresivamente fueron decantando frentes de trabajo y concentrándose en torno a acceso a derechos con población migrante en intercambio con la Asociación Idas y Vueltas y la Red de Apoyo al Migrante; proponiendo desde allí, diálogos con actores estatales y otros servicios universitarios.

El trabajo con población afrouruguaya, que significó un importante desafío de interlocución entre actores universitarios y sociedad civil, al tiempo que permitió introducir la dimensión política de los procesos de discriminación racial y exclusión social en la formación de grado en antropología, excedió las posibilidades de abordaje de la propuesta del EFI, desplazándose hacia otros ámbitos de trabajo. De esta forma, es posible describir el desarrollo del EFI como un proceso de concentración y especificación en términos de campo etnográfico, combinado con una profundización y expansión de los ejes analíticos e investigativos.

A lo largo de ese proceso de transformaciones y redefiniciones, un importante número de estudiantes han atravesado el espacio, incorporando las temáticas propuestas por este a su formación, al tiempo que vivenciaron desde dentro una experiencia de trabajo en diálogo con las demandas de nuestra sociedad. A partir de esos pasajes se han desplegado diferentes trayectorias. Algunas de ellas incorporan la temática como eje para el desarrollo de sus trabajos de egreso en grado y actualmente en posgrado. En otros casos se abrieron

caminos para la integración a organizaciones sociales y el activismo en torno a derechos humanos.

En lo que refiere a la consolidación del Nemmpo, esta ha sido una experiencia vertebral, cooperando para la identificación de núcleos críticos y demandas de la sociedad y proyectándose hacia propuestas más ambiciosas de trabajo. También ha sido un importante espacio para la formación de recursos humanos. Gran parte de los equipos de investigación conformados en la actualidad están integrados por jóvenes investigadores que comenzaron en la temática a partir del EFI.

En definitiva, podemos afirmar que la propuesta de trabajar desde la integralidad a partir de un espacio de formación ha enriquecido y potenciado el trabajo, propiciando espacios de interdisciplinariedad, generando ámbitos de producción de conocimiento socialmente significativos y potenciando las capacidades de todos los actores involucrados en la propuesta.

Referencias bibliográficas

- BRUZZONE, M. y GÓMEZ, V. (2014). Tutoría par del EFI «Migrantes y afrodescendientes: formas de discriminación». *Integralidad sobre Ruedas*, (3), 34-37. Recuperado de <http://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/publicaciones/UE-fhce_IntegralidadSobreRuedas-03_2015-01-23-web.pdf>.
- DICONCA, B., CAMPODÓNICO, G. y URIARTE, P. (2013). Migrantes y afrodescendientes: formas de discriminación. *Integralidad sobre Ruedas*, (2), 48-50. Recuperado de <http://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/publicaciones/IntegralidadSobreRuedas.pdf>.
- IGUINI, M., MACIEL, N., MIGUEZ, F. y RORRA, Ó. (2017). Análisis de la implementación de la Ley 19122: la construcción de políticas públicas para la equidad étnico-racial desde la perspectiva de la sociedad civil. En: *Horizontes críticos*

- sobre afrodescendencia en el Uruguay contemporáneo. Montevideo: Mides.
- RICO, Á. (2012). Introducción. *Integralidad sobre Ruedas*, (1), 5-6. Recuperado de <http://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/publicaciones/revista%20entera%20para%20web.pdf>.
- SAYAD, A. (2010). *La doble ausencia: De las ilusiones del emigrado, a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.
- SEGATO, R. L. (2002). Identidades políticas, alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global. *RUNA XXIII* (2002), 239-275. Recuperado de <<http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2253/1304-2700-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- TILLY, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- TOMASSINO, H. y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión: Integralidad: tensiones y perspectivas*, 1. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de <<http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuadernon%C2%B01-integralidad.pdf>>.
- URIARTE, P. y RAMIL, R. (2017). Racismo epistemológico y antropologías locales, reflexiones sobre una experiencia. En: *Horizontes críticos sobre afrodescendencia en el Uruguay contemporáneo*. Montevideo: Mides.

Léxico TREL SU.

Sistematización de experiencias del Espacio de Formación Integral

Santiago Val¹

Introducción

El Léxico TREL SU² es un diccionario de lengua de señas uruguaya que, hasta donde sabemos, es único en su tipo dado que tiene la particularidad de ser *monolingüe*, lo que significa que, a diferencia de los demás diccionarios de lenguas de señas del mundo, no utiliza a la escritura de ninguna lengua oral como soporte. Esto toma como punto de partida a los trabajos de Leonardo Peluso (2014, 2015) y Peluso y Santiago Val (2012), donde se expone acerca de la importancia de una herramienta de este tipo de cara a la estandarización de esta lengua y a su reivindicación política.

Si bien el desarrollo teórico comenzó bastantes años antes, la primera versión del diccionario comenzó a funcionar a mediados de 2012 y fue distribuida en DVD, mientras que la versión final, publicada actualmente en formato web, fue publicada en 2015 y desde entonces es actualizada regularmente.

A mediados de 2013 se aprovechó el marco de los Espacios de Formación Integral (EFI) como forma de involucrar a algunas estudiantes que habían mostrado interés en el proyecto. Formalmente, el EFI comenzó a funcionar a partir de ese año. Al año siguiente, a raíz de la curricularización de la extensión dentro del plan de estudios de 2014, los EFI pasaron a formar parte de las actividades regulares exigidas a las estudiantes como requisito para la obtención del título, con lo que los grupos pasaron a reunirse de trabajo pasaron a reunirse semestralmente con mayor frecuencia. Desde entonces, el EFI Léxico TREL SU se ha presentado sin interrupciones, con excepción del año 2019, en que las reuniones debieron suspenderse temporalmente debido a que los docentes asumieron otros compromisos.

El trabajo actualmente se divide en dos grupos, uno en la sede de la carrera en Montevideo (FHCE, Udelar) y otro en la sede de Salto (Centro Universitario

2 <http://tuilsu.edu.uy/trelsu/>

1 Área de Estudios Sordos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República.

Regional Litoral Norte). El grupo en Montevideo es coordinado por Santiago Val, y participan los docentes Ignacia Flores y Maximiliano Meliande, mientras que el grupo de Salto es coordinado por Leonardo Peluso, con la participación de Oscar Vianna, Berenice Silveira y Mariana Silveira.

Actividades de sistematización desarrolladas

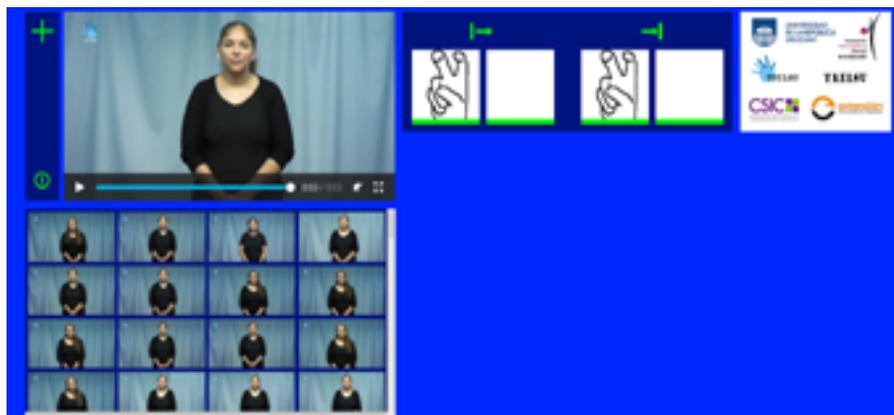
El trabajo en el diccionario consiste de reuniones semanales con estudiantes y profesores, sordos y oyentes, en las que se organiza el léxico de cara a su ingreso en el diccionario publicado en línea.

Esto supone elaborar una lista preliminar de palabras, reflexionar sobre su «correcta» ejecución (en lo que tiene que ver con la ubicación de las manos, los movimientos y la postura corporal) y trabajar en conjunto sobre una definición que sea fiel a lo que ese término significa en la lengua de señas uruguaya, que a su vez debe ser comprensible para la mayor cantidad de personas posible. Esto es interesante, porque se trata de

un trabajo que obliga a reflexionar sobre la lengua a varios niveles, además de fomentar un intercambio intercultural entre sordos y oyentes que resulta sumamente enriquecedor para la formación de los intérpretes y traductores de nuestra carrera, y que tiene como resultado un producto que es de utilidad para toda la comunidad sorda uruguaya.

Una vez finalizada la reflexión metalingüística, se da paso a la parte técnico-práctica que también es parte del EFI: la videograbación de las señas y de sus correctas definiciones (que se realiza en una sala de filmación acondicionada en la Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas Uruguaya –Tuilsu–) y la organización de los materiales videograbados, para lo que se usa un *software* coloquialmente llamado PIPE, que fue desarrollado específicamente para ese fin, también en la Tuilsu. Los estudiantes son involucrados en todo el proceso, salvo en la parte final, que es la corrección final y la publicación en línea de las piezas léxicas registradas.

La sistematización llevada a cabo a través del llamado interno de FHCE fue aprobada en el mes de octubre de 2017 y se desarrolló hasta el mes de febrero de 2018, inclusive. Al aprobarse el proyecto, sobre la mitad del segundo semestre,



el equipo ya tenía a su cargo dos grupos en el marco del EFI: uno integrado por dos estudiantes sordas y dos oyentes, y otro integrado exclusivamente por estudiantes oyentes. El agrupamiento de los estudiantes de esta forma (conformándose un grupo mixto y otro homogéneo) fue puramente casual y se debe a que la población de estudiantes oyentes de Tuilsu excede ampliamente a la de estudiante sordos. De todas formas, el equipo decidió aprovechar la oportunidad para poner en práctica distintas formas de trabajo y ver cómo se ajustaban a uno y otro grupo, lo que además permitiría comprobar también qué tipo de integración (mixta o no) es más conveniente para el trabajo en el EFI.

En el caso del grupo integrado exclusivamente por estudiantes oyentes, la parte de la filmación recayó exclusivamente sobre los docentes sordos (recuérdese que en el equipo docente hay dos sordos y un oyente y que las filmaciones de lengua de señas deben realizarse exclusivamente con hablantes nativos, para garantizar un registro natural de la lengua), por lo que las³ estudiantes oyentes se concentraron principalmente en la parte de recolección de léxico y adaptación al registro de los estudiantes sordos. Esta forma de trabajo resultó interesante en lo que tiene que ver con la formación de las futuras intérpretes/traductoras de lengua de señas uruguaya, porque las obliga a ejercitar algo que es central para su futuro desempeño profesional, en el que la mayoría de las veces se enfrentarán con que deben adaptar o interpretar desde el español a la lengua de señas uruguaya, pero presentó el inconveniente de que una parte considerable del trabajo del EFI, que es la adaptación final a lengua de señas y la ejecución de las señas para

el registro, recayó exclusivamente sobre los docentes. Esto fue visto como un inconveniente por el equipo docente porque significó que no todas las etapas del trabajo dentro del EFI fueron igualmente fructíferas para la formación de las estudiantes, porque en este último tramo cumplían un rol que si bien era también formativo, porque ejercían el contralor de lo filmado, no era tan activo como en la etapa de revisión del diccionario y selección del léxico.

En el equipo integrado exclusivamente por oyentes también se presentó el problema del abandono de una de las alumnas, lo que no permitió poner en práctica algunas ideas que nos parecían de interés. Por ejemplo, aprovechando que habíamos seleccionado a cuatro alumnas, habíamos pensado en probar a dividir las en dos grupos de dos e integrar a cada una de ellos a uno de los docentes sordos, para después generar instancias de intercambio entre los dos grupos previo a la filmación. Nos parecía que esta forma de trabajo podía permitir ver mejor las diferencias entre las adaptaciones hechas por uno u otro grupo, lo que a la vez podía resultar enriquecedor tanto para docentes como para estudiantes, porque podríamos discutir sobre las elecciones hechas por cada uno de los grupos a la hora de adaptar determinada definición a la lengua de señas, así como establecer criterios para decidir cuál sería mejor para cada caso. Esto, lamentablemente, no pudo hacerse, dado que una de las estudiantes, como se dijo, abandonó el grupo a las pocas semanas de haber iniciado las reuniones, dejándonos con tres alumnas oyentes.

Como último comentario, otra de las estrategias puestas a prueba en el grupo de oyentes, fue el resultado de una situación no prevista. A diferencia de los

3 Se referirá a las estudiantes utilizando el género femenino porque todas las participantes del EFI fueron mujeres.

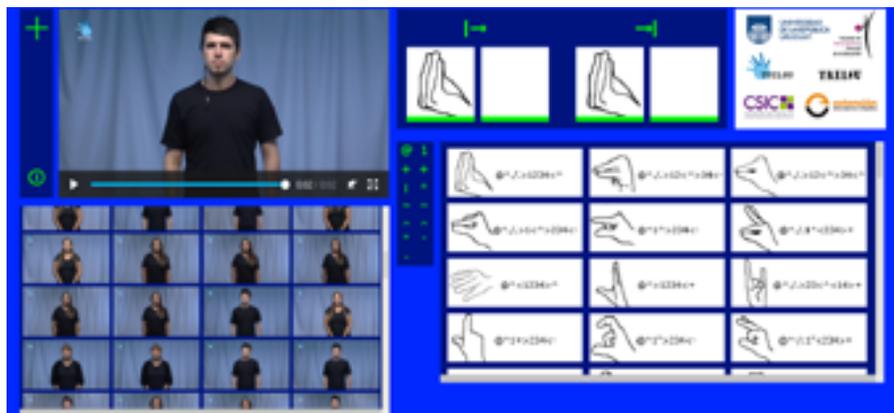
grupos de semestres anteriores, el grupo de oyentes resultó ser bastante pasivo a la hora de presentar definiciones. En ediciones anteriores, la dinámica de trabajo implementada consistía en llegar a la reunión para revisar el diccionario y seleccionar léxico para adaptarlo. Nunca habíamos tenido problemas con esta forma de trabajo, pero en este grupo en particular, dada la quietud de las estudiantes, no resultaba práctico, porque se llevaba mucho tiempo y los resultados eran bastante pobres. Por esta razón, se decidió instarlas a que preparasen definiciones de cinco o seis palabras en sus casas, previo a la reunión, para que tuvieran más tiempo de pulirlas y no perder tanto tiempo de las reuniones. Esta forma de trabajo resultó ser mucho mejor y de hecho pasó a consolidarse para este y todos los grupos que formen parte del EFI de aquí en adelante.

En lo que tiene que ver con el grupo mixto, el trabajo se organizó de forma un poco diferente. Para empezar, las dos estudiantes sordas fueron encargadas con la exclusividad de la filmación de las señas y definiciones, por lo que los docentes sordos tuvieron un rol principalmente de apoyo y de supervisión de los materiales filmados. Se organizaron dos

subgrupos mixtos de dos personas (una oyente y una sorda) y se instó a cada uno a trabajar por separado, elaborando sus propias listas de palabras y definiciones, apoyados por los docentes que integramos el EFI. El resultado fue, creemos, más interesante que en el otro grupo, porque las estudiantes estaban involucradas en todas las etapas del trabajo y esto, además de ser más enriquecedor para su formación, generó una dinámica mucho más fluida y con mayor compromiso por parte de ellas. Un aspecto a corregir, sin embargo, fue que dos personas resultaron ser demasiado poco para la conformación de cada uno de los subgrupos, especialmente teniendo en cuenta que las personas sordas suelen tener una lectura bastante baja de la lengua española, lo que llevaba a que en la etapa de revisión del diccionario y selección del léxico, por momentos las estudiantes oyentes trabajasen solas.

Evaluación de las acciones de sistematización

Más allá de que el proyecto presentado haya llegado a su conclusión, puede decirse que el trabajo de perfeccionamiento del EFI todavía no se



ha terminado. Si hemos recogido varias correcciones interesantes, que ya empezamos a implementar en la edición 2018 del EFI y que son el resultado de las modalidades de trabajo puestas en práctica durante el año pasado y su posterior evaluación.

Creemos que la mejor forma de trabajo, en condiciones ideales en que esto se pueda concretar, es contar con grupos mixtos, porque esto permite involucrar a los estudiantes en todas las etapas del trabajo, a la vez que permite una mejor supervisión por parte de los docentes, porque los desvincula de la producción directa de los materiales. La experiencia con el grupo de oyentes fue relativamente más pobre, en este sentido, aunque fue bueno contar con ese grupo porque justamente nos permitió comparar ambas situaciones para su evaluación. Otro aspecto que será implementado en adelante será el número de integrantes: en adelante, el llamado a EFI se integrará, de ser posible, por cuatro estudiantes oyentes y dos estudiantes sordos, de manera de poder subdividir al grupo en dos grupos mixtos (dos oyentes y un sordo). Esto ya fue hecho en el llamado 2018 del EFI, aunque luego fue difícil de concretar porque finalmente una de las estudiantes sordas tuvo que desvincularse del espacio por problemas laborales. Por último, también se estableció que el trabajo de revisión, selección y formulación de las primeras definiciones será realizado domiciliariamente por los estudiantes, igual que se hizo con las estudiantes del grupo oyente en 2017, porque de esta manera se libera tiempo y la reunión se puede centrar en la parte de corrección y adaptación de las definiciones a la LSU.

Un aspecto que todavía no se ha logrado pulir es el de la participación de actores no universitarios en el espacio.

Como se mencionó en el proyecto presentado, se tiene constancia de que el léxico es utilizado por oyentes y sordos en ámbitos educativos dedicados a la promoción y difusión de la lengua de señas uruguaya, pero no se ha encontrado un mecanismo por el que se puedan integrar más al trabajo cotidiano del léxico.

Sobre el Llamado a Proyectos de Sistematización de Experiencias de EFI 2017

El llamado fue bien recibido por el equipo, como una oportunidad para formalizar el trabajo de reflexión y de reorganización del EFI, que antes se venía desarrollando pero de forma más bien errática y sin un objetivo claro.

El contar con un marco institucional nos permitió definir un poco mejor este trabajo y acortar los plazos, además de invitarnos a reflexionar con mayor profundidad sobre el EFI y sus objetivos, por lo que creemos que fue muy positivo.

Las únicas dificultades que encontramos estuvieron relacionadas a cómo ajustarnos a este tipo de proyectos, dado que ninguno de nosotros tenía experiencia concreta en instancia de sistematización y creemos que es una modalidad relativamente nueva. Como comentario constructivo, nos parece que sería mejor, en futuros llamados, contar con más información acerca de cuáles son los objetivos de la sistematización y a qué tipo de actividades apuntan, además de contar con formularios que faciliten la entrega de informes finales o evaluaciones de las actividades por parte de los docentes.

Referencias bibliográficas

- PELUSO, L. (2014). Nueva versión del modelo de descriptor fonológico TRELUS: matriz segmenta-articulatoria, configuración y movimiento. *Lengua de Señas e Interpretación*, 5, 63-95.
- PELUSO, L. (2015). *La escritura y los sordos. Entre representar/grabar, describir y computar*. Tesis de doctorado: Universidad Nacional de Córdoba.
- PELUSO, L. y VAL, S. (2012). Léxico TRELUS: caracterización, aspectos teórico-metodológicos y manual de uso. *Lengua de Señas e Interpretación*, 3, 31-49.

Introducción y antecedentes

El objetivo de esta reseña es compartir la experiencia interdisciplinaria y dialógica del proyecto de Fortalecimiento a Trayectorias Integrales titulado «De la tierra al barro, entre el arte y la tecnología: recuperación y puesta en valor de saberes y prácticas alfareras ancestrales», que fue financiado por la CSEAM de la Universidad de la República. Este se desarrolló entre los meses de junio y diciembre de 2018 y tuvo un abordaje interdisciplinario desde su conformación, integrado por estudiantes, docentes y egresados de las carreras de Arqueología, Antropología social, Bellas artes, Gestión ambiental y Museología, así como por ceramistas e instituciones y organizaciones del departamento de Rocha, Uruguay.

Concretamente, la zona de trabajo delimitada es la contemplada dentro del Paisaje Protegido Laguna de Rocha (PPLR) y áreas próximas (La Paloma, Arachania, Santa Isabel, La Pedrera, Valizas y Castillos).

Una de las reflexiones surgidas de las acciones que se han desarrollado en áreas protegidas por el LAPPU, es el carácter preponderante de los aspectos ecológicos por sobre los patrimoniales, así como una persistente demanda de la población local de mayor intercambio de información sobre las investigaciones académicas (Gianotti y otros, 2016). Mediante la propuesta planteada de acciones colaborativas, a través de la realización de prospecciones en conjunto con los pobladores, y de relacionamiento directo con el trabajo del arte cerámico, se trató de favorecer y fortalecer el intercambio de conocimiento,

percepciones y valorizaciones, así como reforzar los vínculos y la apropiación del patrimonio. Esta tarea requiere intercambio entre saberes, promoviendo un abordaje interdisciplinario, convergiendo principalmente las de Arqueología y Bellas Artes.

El proyecto fue parte del desarrollo de prácticas integrales y vínculos generados por el LAPPU en el PPLR. Da continuidad a proyectos de investigación y extensión de este Laboratorio y buscó conformar un equipo universitario interdisciplinario con el IENBA. Por un lado, incentivó nuevas acciones de colaboración con la población local que han sido identificadas como demanda y que generaron el compromiso y necesidad de continuidad (Blasco y otros, 2014; Vitancurt, 2016). Por otro, fortaleció el vínculo y extendió la participación a más actores, al tiempo que amplió la zona arqueológica de estudio hacia áreas adyacentes y de influencia directa de la laguna, contempladas dentro de la planificación del área protegida (MVOTMA e IDR, 2016).

Los trabajos de extensión e investigación del LAPPU en el área comenzaron en 2011, en colaboración con la elaboración del Plan de manejo (Futuro Sustentable S.A. 2011; Gianotti y Villarmarzo, 2011) y el Inventario patrimonial del área. Este equipo realizó también varios proyectos de actividades en el medio,⁵ Proyectos Estudiantiles de Extensión⁶, Sistematización de Experiencias de Extensión,⁷ Fortalecimiento de Trayectorias Integrales,⁸ así como un proyecto de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de Iniciación a la investigación (Villarmarzo, 2017) y un proyecto de cooperación

5 «¡A la perinola!», 2012; «Paisajes culturales y diagnóstico participativo en el Museo Regional de Rocha», 2012; «Una laguna, muchas lagunas», 2015, y «Patrimonio en Acción» 2017.

6 «Cartografiando Patrimonios», 2012.

7 «Aprendiendo de nuestras prácticas», 2013.

8 «Hacia la construcción multivocal del Patrimonio Cultural en el PPLR», 2013-2014.

(Red CYTED TRAMA3 2013-2016) (Blasco y otros, 2014; Blasco, 2014; Gianotti y otros, 2016; Lamas y otros, 2013; Vienni y Blasco, 2014). Vinculado a estos proyectos, se generaron instancias de formación (cursos dictados en el CURE), de participación estudiantil (pasantías, tesis de grado y de posgrado), presentación de resultados en eventos académicos y articulación con otras disciplinas (véanse Gianotti, Villarmarzo y Blasco, 2015a y Gianotti y otros, 2015b). Dichas prácticas permitieron poner en relación diferentes actores, instituciones y organizaciones locales.

Durante estas actividades, se llevaron a cabo prospecciones junto a pobladores locales y guardaparques, se relevaron colecciones arqueológicas, se realizaron talleres y mapeamientos participativos, se elaboraron materiales de divulgación y se volcaron los resultados en el blog *Patrimonio en Laguna de Rocha* y en redes sociales (Facebook© *Patrimonio en Laguna de Rocha*). Asimismo se desarrolló una multiplataforma con contenidos patrimoniales (*Biendeacá*) anclada en la Laguna de Rocha pero también desplegable a todo el país, que permite un mayor intercambio e interacción con las/los usuarios.

El trabajo con colecciones (Blasco, 2019; Marozzi y Lamas, 2012; Villarmarzo, 2018), derivó en el desarrollo de otra propuesta de extensión orientada al trabajo participativo y colaborativo entre distintos actores e instituciones para elaborar una Guía de buenas prácticas en caso de hallazgos arqueológicos (proyecto «Patrimonio en Acción», CSEAM, 2017).

El LAPPU además realizó dos talleres de elaboración de cerámica prehistórica en el marco del CURE de Puertas abiertas, cuyo antecedente directo es una reconstrucción experimental de una vasija arqueológica de Pago Lindo (Tacuarembó)

realizada por una ceramista junto con Camila Gianotti en el Instituto de Ciencias del Patrimonio (Incipit, España). Asimismo, se hizo reconstrucción en 2D y 3D con CAD de cerámica arqueológica del sitio Guayacas (Paysandú) sobre la base de colecciones de referencia de la zona (Blasco, 2013).

Un antecedente clave por otro lado, son los espacios de investigación y formativos desarrollados por el equipo de IENBA junto con arqueólogos/as, en el marco de los cuales se crearon puentes desde la prehistoria al presente, a través del patrimonio local, tal como busca el presente proyecto. La construcción de una plataforma de investigación de estudio con bases de creaciones cerámicas prehispánicas propuso generar una «carta de identidad local» para ser transmitida a través de la enseñanza activa, en una permanente interacción dialógica: estudiante-docente-material de trabajo-medio.

Parte del equipo de IENBA del área Artes del fuego ha realizado investigación junto a propuestas pedagógicas en clave de *enseñanza activa* en Montevideo y Rocha. En colaboración con un equipo



de FHCE se desarrolló en 2005 un catálogo de estilos cerámicos que fue producto de un relevamiento de motivos decorativos indígenas y de la generación de una base de datos asociada (IENBA, 2005). En 2007-2008, se llevó a cabo el proyecto CSIC Sector Productivo «TipolIndígena: diseño experimental de formas modulares nativas orientadas al sector productivo» y se realizaron talleres de Arqueología y diseño para el desarrollo local en el marco de los Fondos Concursables para la Cultura 2008-2009 (Diconca, 2008). El proyecto TipolIndígenas propuso construir un marco teórico a través de la interrelación de distintas disciplinas y áreas de conocimiento, que brindaran patrones morfológicos modulares para la aplicación experimental en el sector productivo. Apostó a la pedagogía y metodologías del IENBA (IENBA, s/d) e implicó orientar las actividades curriculares en un sentido de apoyo permanente en las experiencias vivenciales, como factor generador de nuevas lecturas y enfoques perceptivos del individuo. A partir de estas experiencias, en 2008 el equipo desarrolló el proyecto titulado

«La tradición arqueológica alfarera del litoral para el diseño y desarrollo potencial de emprendimientos artesanales jóvenes» (FCC, MEC) cuyo objetivo fue resemantizar diseños y tecnología alfarera prehistórica, aplicándolos a través de un proceso de diseño a nuevas instancias de producción artesanal local.

Objetivos del proyecto

Este proyecto aquí presentado buscó dar continuidad a los procesos colaborativos y multivocales de construcción y gestión del patrimonio cultural en el PPLR y áreas cercanas. Particularmente se buscó promover un ámbito de investigación entre la universidad y la comunidad que propiciara la coconstrucción de conocimientos y sentidos en torno al patrimonio y que fomentara el desarrollo local sustentable a través de su socialización, valorización y uso. Asimismo, se buscó promover el reconocimiento de técnicas y materiales utilizados por nuestros antepasados indígenas, incorporando dichos elementos a la cultura local.



El trabajo de base estuvo relacionado con el reconocimiento y puesta en valor de nuevos sitios arqueológicos y modos de uso y apropiación del espacio que puedan ser socializados e incorporados al inventario del área de Laguna de Rocha. Este objetivo se orientó especialmente, a la investigación y divulgación de las distintas etapas de la cadena operativa de producción de cerámica indígena/tradicional contempladas en la búsqueda de fuentes de aprovisionamiento de materias primas para la elaboración de la cerámica (por ejemplo arcilla, antiplásticos, leña, etc.) y del empleo de técnicas y desarrollo de procedimientos de elaboración, decoración y cocción. Este conocimiento buscó impulsar la participación de la comunidad local junto a varias disciplinas (arqueología, antropología social, bellas artes, gestión ambiental, museología) en los procesos de investigación y gestión, contribuyendo además a la puesta en valor, protección patrimonial y salvaguarda de sitios, saberes y oficios tradicionales.

Actividades y acciones integrales desarrolladas

Durante los siete meses de trabajo del proyecto, nos concentramos en una serie de actividades que permiten dar inicio a la conformación y formación de un equipo amplio vinculado a la investigación y experimentación sobre la cerámica tradicional (alfarería indígena) que pusiera foco en las técnicas y las prácticas de producción. Estas actividades se realizaron por medio del intercambio de saberes locales y conocimientos técnicos y de la implementación de métodos de enseñanza activa a través de producciones cerámicas utilizando tierras locales (arcillas), técnicas de elaboración tradicionales y horneadas a

cielo abierto, como lo hacían los grupos indígenas de nuestro territorio y de la región. Para esto, las actividades consistieron en:

1) Relevamiento bibliográfico y catalogación de colecciones: el proyecto da continuidad a actividades de relevamiento de colecciones arqueológicas de la zona (Blasco, 2019; Villarmarzo 2018). En particular el trabajo estuvo centrado en la sistematización de datos publicados sobre cerámica arqueológica de la zona este de Uruguay y la catalogación de una colección particular formada principalmente por tios cerámicos prehispánicos (Figura 1).

2) Intercambio con ceramistas locales y realización de entrevistas semidirigidas: La decisión de realizar las entrevistas con una pequeña guía de consultas pero no rígida fue en relación con la sensibilidad presente en los interlocutores, principalmente personas cuyo oficio es una forma de vida. Estuvimos junto a ceramistas en formación en el taller de la Junta de La Paloma; este espacio está conformado principalmente por mujeres de la zona. En las paredes blancas se visualizan carteleros con instructivos de cómo proceder en los espacios del taller, una de ellas contiene imágenes en blanco y negro con dibujos de decoración indígena. Al fondo se observa un gran horno eléctrico, donde las cerámicas elaboradas esperan en estanterías su turno para ingresar. La visita a este taller nos permitió dialogar con sus integrantes (mujeres de diferentes edades y trayectorias) y observar las materias primas, las cerámicas elaboradas en sus distintos niveles de confección, sus formas (utilitarias o no), colores y diseños empleados. También pudimos indagar sobre el interés de estas artesanas por conocer técnicas, procedimientos, formas y acabados prehispánicos.

Por otro lado se entrevistaron a ceramistas de Valizas, Castillos, Santa Isabel de La Pedrera y La Paloma. Cada ceramista tiene su particularidad a la hora de elaborar su cerámica, su marca. Los talleres se encuentran dentro de las casas de los ceramistas o en el mismo predio; algunos grandes y amplios mientras otros son pequeños. Lo que tienen en común es la dedicación y el gusto por el trabajo con el barro. Las arcillas utilizadas en cada uno de los talleres varía, algunos emplean arcillas locales mientras otros compran la arcilla. Se desprende del diálogo con los interlocutores el conocimiento y la experimentación con las arcillas locales donde cada ceramista recorre el territorio en busca de arcillas de mejor calidad; estas fuentes de aprovisionamiento están en lugares cercanos ya identificados. Si bien algunas de las personas entrevistadas actualmente cocinan sus cerámicas en hornos a leña de elaboración propia, en su mayoría utilizan un horno eléctrico para la cocción de las piezas creadas. La elaboración es personal y está ligada tanto a los gustos del artesano como al lugar donde se colocan. Se observaron, por ejemplo, piezas tales como instrumentos musicales (ocarinas con forma de pájaros, udu), recipientes contenedores (platos, ollas, mates, vasijas, etc.), macetas, candelabros, figuras abstractas, antropomorfas, etcétera.

El diálogo con ceramistas arrojó para el equipo universitario datos sorprendentes sobre fuentes, técnicas, conocimiento del entorno y posibles sitios arqueológicos.

3) Prospecciones y caracterización de las gredas locales: la identificación y registro de fuentes potenciales de materias primas se vio orientada a partir de los contactos con artesanos locales.

Las prospecciones en varios casos fueron realizadas también en conjunto con los ceramistas. Tras la localización y registro (localización puntual con GPS) de las fuentes (Figura 2) fueron recolectados distintos tipos de arcilla. El proceso de identificación de zonas de suelos arcillosos (afloramiento) tras la prospección, sigue con la comprobación manual y empírica sobre su plasticidad.⁹ Extraídas las muestras (dos de cada sitio), se rotularon e identificaron, tras lo cual se analizó la posible combinación natural con partículas calcáreas. Se secaron y molieron pequeñas porciones para luego hidratarlas al 100 % de agua en envase de vidrio y así verificar el grado y porcentaje de decantación de partículas pesadas (principalmente arena) y el sobrenadado de partículas orgánicas.

Los materiales extraídos difícilmente se encuentran puros en la zona de Rocha; contienen arenilla de diverso tamaño, trozos de conchillas, pequeñas piedras, restos orgánicos como raíces y sales disueltas. El componente que más puede influir en el resultado final es la arena, aunque todas estas «impurezas» funcionan también como antiplásticos. Una vez obtenida la pasta, si es necesario se agregan los minerales que funcionarán como antiplásticos, pueden hallarse directamente en la naturaleza y pueden ser incorporados con distinto calibre de molienda, aportando así, características distintas. Las etapas siguientes, de modelado, son las que demuestran los diferentes grados de experiencia empírica en la alfarería tradicional y las que varían no solo como una característica propia en cada comunidad (aunque pueda haber intercambio cultural aquí y allá) sino que también están condicionadas por el material, por el destino final

9 Nos damos cuenta cuando una arcilla es trabajable y plástica mediante el amasado, la torsión, si responde como un material con memoria a la presión y manipulación.

de la pieza a elaborar y por la forma de cocción.

Se elaboraron para cada muestra tablillas indicadoras de índice de contracción al secado y pequeños cuencos para comprobar si aparecían grietas en la etapa de secado al aire. Todas ellas fueron horneadas, aportando datos concretos sobre las características finales: color, resistencia práctica, permeabilidad, contracción total, posibilidad de observar el canto de trozos partidos, etcétera.

Esto permite obtener un mapa preliminar de las posibles fuentes locales de aprovisionamiento de arcillas para la confección cerámica y sus características principales. A futuro, tras los análisis químicos que se realizarán a las muestras, será posible la comparación más detallada de estas materias primas con las de las cerámicas arqueológicas.

4) Realización de talleres experimentales: se realizó un taller de cerámica experimental abierto a la comunidad, donde participaron estudiantes, ceramistas locales, niños/as, vecinos y vecinas del CURE sede Rocha y zonas aledañas, realizado en dos etapas, una de elaboración y la segunda de horneado (cocción).

La primera etapa estuvo vinculada a la introducción y elaboración de la cerámica a través de técnicas ancestrales (preparación de la arcilla, amasado, modelado por rodete, pastillado, etc.). Las arcillas para el taller fueron recolectadas en la localidad de Castillos a 57 km de la ciudad de Rocha en un lugar indicado por Ruiz Sena (conocido ceramista local) quien, además, nos acompañó durante la extracción de las muestras.

En esta instancia de trabajo se intercambió con las/los participantes sobre las características de las cerámicas arqueológicas del este del Uruguay (pastas, formas de cocción, formas, acabados,

diseños, etc.) y sobre aspectos técnicos tales como la preparación de la masa, el empleo de diferentes antiplásticos presentes en la zona y las pruebas rápidas a la hora de elegir una arcilla adecuada de las que teníamos.

La experimentación se realizó en dos talleres paralelos, uno con adultos y otro con niños y niñas de entre cinco y diez años de edad.

Una segunda instancia, realizada veinte días más tarde, permitió que las piezas elaboradas perdieran la humedad necesaria para su cocción. Esta se realizó a cielo abierto, técnica inferida a través de los estudios arqueológicos de la cerámica indígena. Para ello, se preparó una estructura de madera con apoyo del ceramista argentino Tato Corte, que cuenta con una gran experiencia en cerámica indígena (véase, por ejemplo, Corte, 2017). Esta jornada tuvo distintas etapas, en primer lugar se construyó el pozo de quemado donde se preparó el fuego y las brasas a partir de leña y ramas finas con las que se mantenía el calor, luego sobre dicho pozo se instaló una estructura tipo parrilla, construida por los asistentes a partir de varas verdes, en donde se dispusieron las piezas para terminar su secado ya que es necesario que, antes de la quema, la arcilla pierda toda el agua de moldeo para poder acelerar la cocción minimizando el riesgo agrietamiento. Durante este proceso el fuego se mantiene incorporando leña y ramas finas para conservar el calor teniendo el cuidado de no generar llamas. Una vez que las piezas están secas, se retiran de la parrilla y se ponen directamente en las brasas y rescoldo para la finalización del proceso, el que se extendió por 6 horas aproximadamente (Figura 3).

Para finalizar la jornada, se reunieron los asistentes, ceramistas y el equipo de arqueología para realizar un intercambio

acerca de la experiencia y establecer semejanzas entre los hallazgos surgidos a partir del taller y los fragmentos de cerámica indígena encontrada en sitios arqueológicos de Laguna de Rocha. El intercambio permitió también generar un análisis preliminar de las piezas creadas a partir de las materias primas locales.

Reflexiones finales y perspectivas de trabajo a futuro

El proyecto nos dejó diferentes reflexiones sobre la experiencia, en la cual participaron una multiplicidad de actores sociales de diferentes edades y profesiones. Consideramos que el proyecto aunque corto en el tiempo, fue muy enriquecedor para el equipo principalmente; así como la participación y entusiasmo por parte de los diferentes actores en cada instancia fue muy buena. El intercambio generado nos permitió conocer y experimentar con arcillas locales en diálogo con la población

local, y comenzar el mapeamiento de las canteras locales.

La experimentación, la materialidad y la información aportada tanto por el equipo de arqueólogos/as como por los ceramistas, sumado al interés por conocer acerca del pasado indígena de la zona donde habitan hoy la mayor parte de los participantes, impulsó una sinergia en la interpretación de los materiales cerámicos y en la apropiación del conocimiento generado.

El camino recorrido nos permitió intercambiar y reflexionar en torno a la problemática abordada vislumbrando respuestas a algunas interrogantes planteadas. El trabajo interdisciplinario implicó un desafío por parte del equipo, donde las fronteras disciplinares muchas veces se vieron presentes. Esto se vio reflejado particularmente en el lenguaje utilizado por parte de cada integrante. Esto motivó instancias de intercambio a la interna para incorporar, acordar y repensar términos naturalizados.

El diálogo con la comunidad y su participación en las distintas etapas del



proyecto son de suma importancia. Más allá de las preguntas y los datos aportados por los actores sociales participantes en las instancias experimentales (fueron ámbitos de reflexión por ejemplo el calibre y cantidad de partículas antiplásticas, pequeños rasgos de decoración, características específicas de alcalinidad de las arcillas costeras rochenses, sus índices de contracción, tipo y temperaturas de cocción, etc.) el mayor logro del proyecto se habrá debido, tal vez, a que generó nuevas interrogantes y teorizaciones en estado germinal, tales como las horas del día más propicias para la cocción, el agregado o no de fundentes dentro de las pastas originarias, los análisis químicos de fragmentos salidos de la cocción actual para su comparativa con los fragmentos prospectados en antiguos sitios arqueológicos, los decorados a base de óxido de hierro prospectado o unguentos rojizos, el uso o no del bruñido como impermeabilizante e indicador de temperatura, entre otros.

El proyecto fue un aporte más para el conocimiento sobre la tecnología cerámica prehispánica, así como una profundización del lenguaje plástico. Por otra parte, se trata de una indagación y reflexión colectiva sobre los sentidos cerámicos locales actuales y pasados. Los talleres también fueron parte de un registro audiovisual que a futuro se espera poder seguir trabajando para generar productos de divulgación y materiales didácticos para la enseñanza y la educación patrimonial. Esperamos también que a través de ellos se contribuya al desarrollo local con nuevos elementos para la socialización del conocimiento y productos para el turismo sostenible del área que recuperen los conocimientos prehispánicos y tradicionales, revalorizando los saberes locales y promoviendo la apropiación del pasado indígena de la zona.

Agradecimientos

Agradecemos desde ya a todos y todas las participantes del proyecto, esperando poder continuar las actividades conjuntas que recién comenzaron. Agradecemos a las autoridades del CURE por autorizar el desarrollo de los talleres en su sede de Rocha. Queremos agradecer muy especialmente a Tato Corte por todas sus enseñanzas y conocimientos compartidos.

Bibliografía

- BLASCO, J. (2013). Elaboración de modelos digitales tridimensionales de materiales arqueológicos cerámicos. Un aporte a la discusión sobre funcionalidad. En: CABRERA, L. (Ed.). *Anuario de Arqueología 2013* (pp. 149-182). Montevideo: Departamento de Arqueología, FHCE, Universidad de la República. Recuperado de <<http://www.anuarioarqueologia.fhuce.edu.uy>>.
- BLASCO, J. (2014). Valoración de utilidad, percepción y apropiación social del Sistema de Información Patrimonial del Uruguay (SIPAU) como herramienta de construcción gestión patrimonial. En: *En_clave Inter*. Montevideo: EI, Universidad de la República.
- BLASCO, J. (2019). *Abordaje arqueológico y patrimonial de artefactos de molinenda de colecciones de Laguna de Rocha*. Trabajo Monográfico Curso Taller II de Investigación en Arqueología. Montevideo: Departamento de Arqueología, FHCE, Universidad de la República [Inédito].
- BLASCO, J.; LAMAS, G.; GENTILE, B.; VILLARMARZO, E. y GIANOTTI, C. (2014). Aprendiendo de nuestras prácticas. Sistematización del proyecto Cartografiando patrimonios. Cartografía social en Laguna de Rocha. En: BERRUTTI, L.; CABO, M. y DABEZIES, M. J. (Eds.). *Apuntes para la acción III. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Montevideo: Extensión Libros, CSEAM, Universidad de la República.
- CORTE, T. (2017). *Aprendiendo Wizún. Experiencias y reconstrucción de la cerámica mapuche en Pampa y Patagonia*.

- Bahía Blanca: Cuadernos de tapas duras- Bahía Blanca Che-Asociación Cultural de Defensa y Promoción de las Artes Regionales.
- DICONCA, C. (2008). *Arte y diseño para la resignificación de la prehistoria del Uruguay. Proyecto Tipolndígenas*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- FUTURO SUSTENTABLE S.A. (2011). *Consultoría técnica para apoyar la elaboración del plan de manejo del Paisaje Protegido Laguna de Rocha*. Montevideo: Futuro Sustentable S.A.
- GIANOTTI, C. y VILLARMARZO, E. (2011). Relevamiento arqueológico rápido, identificación de elementos culturales de conservación del Área Protegida Laguna de Rocha. Actividad 4, Tarea 4.5. *Consultoría técnica para apoyar la elaboración del plan de manejo del Paisaje Protegido Laguna de Rocha*. Montevideo: Futuro Sustentable S.A.
- GIANOTTI, C.; VILLARMARZO, E. y BLASCO, J. (Eds.) (2015a). *Una laguna Muchas Lagunas. El Paisaje Cultural Laguna de Rocha*. Montevideo: Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio el Uruguay, FHCE, Universidad de la República.
- GIANOTTI, C.; VILLARMARZO, E.; PIAZZA, N.; LEMBO, V.; RODRÍGUEZ-GALLEGO, L. y NIN, M. (2015b). El Paisaje Cultural Laguna de Rocha como objeto focal de conservación: propuesta para su integración dentro del plan de manejo de un área protegida. En: MEDINA, M. (Coord.). *Paisaje > patrimonio > proyecto territorial > desarrollo local* (pp.12-31). Montevideo: Facultad de Arquitectura- CSIC, Universidad de la República.
- GIANOTTI, C.; VILLARMARZO, E.; BLASCO, J.; LAMAS, G.; GENTILE, B. y BICA, C. (2016). Paisaje y Patrimonio como espacios de construcción multivocal en el área protegida de Laguna de Rocha. En: GIANOTTI, C.; BARREIRO, D. y VIENNI, B. (Coords.). *Patrimonio y multivocalidad. Teoría, práctica y experiencias en torno a la construcción conocimiento en patrimonio* (pp. 191-212). Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- INSTITUTO ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES (IENBA) (s/d). *Una experiencia educativa 1960-1970*. Montevideo: IENBA, Universidad de la República.
- IENBA (2005). *Proyecto Tecnologías multimedia para la investigación y difusión de conocimiento*. Montevideo: IENBA, Universidad de la República.
- LAMAS, G.; BLASCO, J.; BICA, C.; GENTILE, B. y GIANOTTI, C. (2013). La cartografía social como herramienta para la co-construcción del patrimonio cultural de Laguna de Rocha. En: *Memorias del I Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)-Extenso 2013*. Montevideo: Universidad de la República.
- MAROZZI, Ó. y LAMAS, G. (2012). *Catálogo de la colección arqueológica Enrique Zunini* [Inédito]. Montevideo: Archivo del LAPPU, FHCE-CURE, Universidad de la República.
- MINISTERIO DE VIVIENDA, ORDENAMIENTO TERRITORIAL Y MEDIO AMBIENTE (MVOTMA) e INTENDENCIA DEPARTAMENTAL DE ROCHA (IDR) (2016). *Plan de manejo. Paisaje Protegido Laguna de Rocha*. Rocha: MVOTMA.
- VIENNI, B. y BLASCO, J. (2014). Museos y socialización del patrimonio arqueológico en Uruguay. *Museología e Patrimônio. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio*, 7 (2), 36-59. Recuperado de <<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/issue/view/20/showToc>>.
- VITANCURT, J. (2016). La gestión de Paisaje Protegido Laguna de Rocha como proceso participativo, de diálogo y construcción de confianzas. En: GIANOTTI, C.; BARREIRO, D. y VIENNI, B. (Coords.). *Patrimonio y multivocalidad. Teoría, práctica y experiencias en torno a la construcción conocimiento en patrimonio* (pp. 147-159). Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- VILLARMARZO, E. (2017). Las lagunas costeras y su rol en la ocupación de las tierras bajas: el caso de Laguna de Rocha. *Cadernos do Lepaarq*, 14 (28), 37-58.
- VILLARMARZO, E. (2018). *Gestión integral del patrimonio arqueológico costero. Investigación y extensión en dos casos de estudio: Parque Nacional Cabo Polonio y Paisaje Protegido Laguna de Rocha*. Tesis doctoral. Olavarría: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Centro de la Prov. de Buenos Aires.

sindical. Porque evidentemente, al participar de un congreso de los mártires, se hablaba de mártires se preguntaban: «¿Por qué hay mártires? ¿Qué pasó?», sobre todo en el período de dictadura fascista. Entonces, ese fue el puntapié de arranque para construir un espacio que primero se llamó Espacio de la Memoria.

Después se hace un convenio con ustedes, con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [de la Universidad de la República] en 2013 y en el congreso de 2016 se resolvió la creación de la Secretaría de Derechos Humanos que abarcaba todo lo que tiene que ver con los derechos humanos, no solamente del pasado reciente, es decir, la dictadura, sino más bien todo sobre derechos humanos y en profundidad.

¿Cómo se vincula eso con la formación sindical?

Nosotros tenemos un módulo dentro de la formación sindical donde hacemos la lectura de un recibo. ¿Qué significa el recibo de sueldo? Y ahí aparecen cosas que tienen que ver con el grupo salarial del Consejo de Salarios de la construcción. ¿Y qué son los consejos de salarios? Ahí nosotros explicamos la historia de los consejos de salarios, cómo fue que se conquistaron los consejos de salarios en la construcción; hacemos toda la historia y para qué sirven. En el recibo también dice determinadas formas legales de trabajar, bueno, eso pertenece a una ley específica. ¿De dónde viene esa ley? La formación sindical tiene un componente histórico, como quien va a estudiar al liceo o a la escuela y le hablan de la historia del país, y el otro componente que tiene que ver con lo reivindicativo y los derechos.

¿Qué importancia le da el Sunca a la formación sindical?

Primero que nada, la formación sindical es una herramienta que desarrolla un nivel de conocimiento en los trabajadores para defender sus derechos. Cuanto más conozco yo mis derechos y cuanto más conozca yo cómo defenderlos y cómo organizar mi sindicato, más me voy a preparar como trabajador. Es una forma muy importante a la hora de organizarme y luchar por mis derechos.

Con tu mirada acá en el Sunca, ¿cómo ves la coyuntura actual del movimiento sindical en el país?

Veo un movimiento sindical que creció en su número de adherentes, que creció en su capacidad organizativa y eso tiene dos relaciones directas: una, el marco de negociación colectiva que desde 2005 se instaló en el país. O sea, veníamos de un país donde se había abandonado la organización colectiva impuesta por las políticas neoliberales y también avalada por la mayoría de los empresarios. Cuando esa situación aparece genera la posibilidad de entender que los trabajadores pueden mejorar su situación a través de la organización sindical y la negociación colectiva. Eso hace crecer al movimiento sindical. Y, dos, conquistas tan importantes como la libertad sindical: las libertades sindicales, el fuero, y todas esas posibilidades de alcanzar la organización sindical evidentemente traen como condición un crecimiento. Esa es la situación: el crecimiento tiene que ver con estos componentes.

¿Cuáles son las principales líneas de trabajo que vienen llevando adelante?

En estos momentos tenemos la defensa de los convenios. Nosotros creemos que son los convenios colectivos las políticas salariales a corto plazo que tienen que ver con la preocupación por la

manutención de los puestos de trabajo. Y otras conquistas que tienen que ver con otros derechos importantes. Nosotros tenemos conquistas que hemos llevado adelante en este período que vienen de la historia. Una de ellas es no trabajar con bolsas de portland con un peso que atentaba contra la salud física de los trabajadores y ahí se conquista la bolsa de 25 kg. Después, la reducción de la jornada laboral: en una industria donde el trabajador para ir a trabajar y volver a su casa usaba 14 horas del día, al reducir la jornada reduce el desgaste físico y pasa más tiempo con su familia. Al salir un viernes a las cuatro de la tarde, el trabajador empieza a retirar a sus hijos de la escuela. Todas esas cosas son las que mejoran los derechos y las condiciones de trabajo. La Ley de Responsabilidad Penal Empresarial, que tiene como objetivo que el trabajador vaya a trabajar y tenga algo que le garantice que vuelva a su casa vivo: el trabajo sí, pero el derecho a la vida [también]. Estas son las cosas más pesadas e importantes que tenemos. Después hay toda una serie de reivindicaciones como el derecho de la mujer al trabajo, también con la mano de obra local. Hoy también estamos peleando por la inclusión de los trabajadores en situación de discapacidad en la industria. Porque si un trabajador sufre un accidente en la industria y queda con una discapacidad, resulta que su reincorporación al trabajo hoy es casi nula. Solamente con la acción de la organización sindical en la relación bipartita hemos logrado restituir a algunos compañeros. Por eso luchamos por la Ley de Empleo para Personas con Discapacidad.

Contabas que desde 2013 vienen trabajando con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. ¿Te acordás cómo fue ese primer acercamiento?

En 2012, a mediados de agosto, nosotros resolvemos formar la comisión acá, comisión que se formó con compañeros que hoy algunos ya fallecieron, militantes históricos. Compañeros que estuvieron presos en la dictadura que estuvieron muy cerca de la fundación del Sunca, incluso familiares de compañeros que habían fallecido pero que habían militado en la construcción de nuestro sindicato. Esa comisión discutió cómo iba a llevar adelante la recuperación de la memoria histórica del sindicato.

Averiguamos en la Universidad, que nos parecía un aliado fundamental en eso y que siempre estuvimos peleando por cosas en común. Nos dijeron que en la Facultad de Humanidades, que en aquella época el decano era Álvaro Rico, había un trabajo hecho sobre la historia del movimiento sindical. Fuimos hasta ahí y conversamos con él y un grupo de compañeros y nos ayudó a armar un proyecto. Ese proyecto tenía cuatro o cinco puntos: hacer una investigación a través del relato de los compañeros, un equipo de docentes y estudiantes que funcionara con una comisión que fuera armando la agenda de entrevistas con compañeros que nos volcaran información de su militancia en el sindicato en distintos períodos. Después hacer un archivo, que es lo que tenemos hoy; un archivo histórico sobre datos variados: hay cincuenta o sesenta portafolios diferentes de archivos. Y una agenda de actividades, de fechas históricas. Por último, fascículos que hemos proyectado: hasta el momento hemos impreso cinco fascículos, sobre distintos períodos.

Lo último que se hizo fue una recuperación de todo un archivo de datos sobre la historia del Sunca en el período desde

antes de su fundación hasta el golpe de Estado. Hoy ese trabajo lo estamos colocando dentro de la política del sindicato en lo que tiene que ver con el trabajo con la memoria histórica.

¿Y ahí qué papel juega la fhce?

Ahí la Facultad nos orientó en el formato del proyecto, su metodología. Vinieron idóneos que eran estudiantes y docentes de Historia, trabajamos con ellos y esa fue la herramienta que usamos con la Facultad para llevar adelante este proyecto que nos aportó mucho. Porque hoy tenemos en la política del sindicato una mirada histórica que nos aportó mucho en la vida dentro del sindicato.

Contame un poco más de ese grupo que se armó entre compañeros del sindicato y estudiantes y docentes de la Facultad.

Claro, teníamos una comisión —todavía la tenemos— con compañeros de época dentro del sindicato. Yo soy uno de ellos, empecé a militar en el sindicato en plena dictadura. Otros compañeros venían de la fundación del Sunca, el año 1958. Después otros compañeros que venían de la unidad del movimiento sindical de la CNT [Convención Nacional de Trabajadores], otros que estuvieron en dictadura. Se conformó la Comisión de la Memoria, como la llamamos nosotros. A esa comisión se sumaron compañeros docentes y estudiantes de la Facultad, donde estaba como responsable Carlos Demasi y con ellos empezamos a armar todo el cómo trabajar.

Trabajamos a nivel nacional. ¿Qué hacíamos? Hacíamos una lista con compañeros que tenía la Comisión de la Memoria para entrevistar y que nos contaran su experiencia de militancia dentro del sindicato. Eso fue una parte, la otra fue que se armó una recopilación de materiales: boletines, propaganda,

videos, etc., se empezaron a recuperar y se archivaron. Y otra fue que se empezaron a buscar materiales en otros lados, como en la biblioteca del Palacio Legislativo y en la Biblioteca Nacional.

Ahí hubo una información muy rica y con eso la gente de la Facultad nos ayudó muchísimo, porque en la biblioteca del Palacio hay un límite de años para buscar y con ellos fuimos más para atrás y se nos abrieron más posibilidades. Es decir, creamos esa herramienta para canalizar la información. Después hicimos una agenda para trasladarle al gremio la historia, a través de, por ejemplo, la conmemoración de fechas. Bueno, sacamos cuatro o cinco fechas importantes que fueron variando con los años. Un año hicimos un calendario con movilizaciones y creación de organismos del sindicato, otro con aprobación de leyes, un año hicimos fechas de conmemoración de aniversarios de compañeros que hoy están desaparecidos. Eso nos ha servido también para la colocación de placas de la memoria del MEC [Ministerio de Educación y Cultura] por la Ley 18596. Hay un reconocimiento del MEC sobre esto. Y tenemos todos los años fechas de grandes actividades donde participa el gremio a nivel general donde conmemoramos la fecha de desaparición de Omar Paíta, por ejemplo.

El año pasado se hizo una gran actividad con una muestra itinerante de alcance nacional de los sesenta años del Sunca, de donde recibimos de 18 juntas departamentales y del Poder Legislativo un homenaje por lo que había hecho el Sunca por la sociedad uruguaya. Y eso fue fruto del trabajo por este espacio, se trabajó en conjunto, y se le dedicaron muchas horas. Hoy en el gremio, en cada asamblea y en cada actividad el tema de la historia está presente. Vinculamos toda la construcción de nuestro sindicato con la historia, que nos ha permitido

tener una idea de cómo avanzar, adecuada a la realidad. Pero, por sobre todas las cosas, queremos que el trabajador se forme sabiendo que hay una historia y que tiene que respetar esa historia y además le tiene que servir para sentirse identificado, porque el trabajador de la construcción no es solamente la parte de venir a trabajar el jornal para vivir. Es estar también formar parte de una organización que tiene áreas sociales muy importantes y que brinda beneficios muy importantes que mejoran mucho la calidad de vida del trabajador.

¿Notas cambios desde que empezaron a trabajar con la Universidad?

Sí, claro. Primero que nada, nos tuvimos que adaptar. Los dirigentes fundadores del Sunca estuvieron muy apegados a las luchas de la Universidad. Que en verdad es raro, ¿no? porque por lo general el hijo del trabajador de la construcción no tenía acceso al nivel terciario. Sin embargo, el trabajador de la construcción luchaba junto a los estudiantes por la Ley Orgánica, por ejemplo, que es una ley que favorecía el ingreso a la Universidad de los hijos de los trabajadores de la construcción. Hubo grandes actividades en conjunto. Después, en la defensa contra las bandas fascistas, los estudiantes se juntaban con los trabajadores de la construcción para combatir a las bandas fascistas que ocupaban los liceos. Entonces, hay ahí una tradición de hermandad, de vínculo.

Yo recuerdo que una de las plataformas del sindicato antes del golpe de Estado tenía un punto que decía que hubiera una partida fija para que el hijo del trabajador pudiera terminar el liceo, o sea, no era todavía para entrar a la Facultad, era para terminar el liceo. Si vos lo ves en la historia, hoy tenemos un área social, un fondo de capacitación que entrega una beca para que los hijos

de los trabajadores de la construcción puedan hacer una carrera terciaria. Hoy entregamos casi mil cien becas. Quiere decir que hay mil cien hijos de trabajadores que tienen acceso a la Facultad. Relacionada con el tiempo de lucha que venimos viviendo, la negociación colectiva nos permite desarrollar este tipo de políticas, para que el trabajador empiece a avanzar en derechos y que su familia no esté marginada de la educación.

Específicamente, ¿cuáles son para vos los principales aportes del trabajo con la Universidad?

En primer lugar, reconocer que los trabajadores y los estudiantes nos damos cuenta de la importancia que tenemos en la sociedad y trabajamos por eso. Es decir, el trabajo en conjunto de quienes trabajan y quienes estudian, que son patas fundamentales en la sociedad, eso lo vemos. No es eso de «a vos te tocó trabajar y a vos estudiar», uno lo que aprende es que hay una relación entre el trabajador y el estudiante. Después lo importante es el resultado: los trabajadores organizados crecen a nivel cultural, porque acá hay muchos trabajadores que por su condición económica ni han terminado la escuela. Sin embargo, tienen acceso a la historia del sindicato. El nivel cultural de los trabajos de Historia de este tipo que hacemos acá evidentemente elevan el nivel cultural. Eso es un elemento importante que lo notamos con el trabajo con la Universidad, porque evidentemente, si conocés la historia del gremio, del sindicato, te estás formando.

Hay que salir de esa marginación, de ser víctima de que no sabés de donde sos, para qué servís, si la sociedad lo único que pretende de vos es la fuerza de trabajo. No, no. Yo pertenezco a una asociación que tiene historia y que ha contribuido. Nosotros trabajamos

haciendo la sociedad, hacemos escuelas, hacemos liceos.

En todo este proceso ha habido estudiantes acá, ¿qué te parece que les deja a los estudiantes este trabajo en un sindicato?

Primero que nada, veo que quedan asombrados, porque toman contacto con una realidad que no viven a menudo. Los estudiantes tienen el vínculo del conocimiento, del estudio, de la investigación, pero cuando vienen acá ven la realidad de algunas cosas que ellos estudian. El asombro. ¿sabés por qué te lo digo?, porque ellos no son culpables de ese asombro, los estudiantes en esta sociedad uruguaya están formados para mirar la Historia en otras cosas y ellos ven acá que conocer la historia del sindicato es descubrir un mundo que no forma parte del conocimiento histórico. Mi hija estudió hasta el liceo y la historia de los trabajadores no está incorporada. Los estudiantes de la Facultad descubren cosas nuevas. Cuando, por ejemplo, iban a entrevistar compañeros a Minas, se encontraban con compañeros que les explicaban cómo trabajar en las minas explotando la piedra, compañeros que mucho de ellos ni la escuela tenían, o sea, cómo era el trabajo; los estudiantes y docentes de la Facultad empezaban a nutrirse de cómo era trabajar en esas condiciones y quién era la persona que trabajaba.

Y después temas de la organización. Los estudiantes veían cosas, por ejemplo, un dirigente sindical que no había terminado la escuela redactaba una ley, son cosas que uno se pregunta hasta dónde de un ser humano que está convencido de que hay que luchar por sus derechos es capaz de luchar por sus derechos?

En Extensión universitaria manejamos un concepto para el trabajo en

territorio que es el de «diálogo de saberes». Desde esa perspectiva, los trabajadores del Sunca aprenden de los estudiantes y los estudiantes aprenden de los trabajadores, porque ambos son poseedores de saberes que se ponen en juego y que deben dialogar. ¿Eso vos lo notás?

Evidentemente. Primero que nada, en la actitud de los compañeros de la Facultad, tanto del equipo fijo como de otros compañeros que han venido y han abierto el vínculo. Después del trabajo con la Facultad vienen gurises de distintos lugares de la enseñanza, que los mandan para ver qué hacemos o para preguntar por distintas épocas del Sunca y del movimiento sindical. Yo pienso que sí, que eso sirve. Me parece que cuando el estudiante se vincula con la historia de una organización se enriquecen no solo ellos, sino el funcionamiento de la sociedad. Nosotros, cuando estudiamos, a la sociedad, la leemos fragmentada, leemos la historia de los partidos políticos, del Estado, de ciertos sectores dominantes. Las organizaciones sindicales, los trabajadores y el papel que jugaron en el desarrollo de la sociedad, eso no está incorporado. Los estudiantes que vienen de la Facultad lo han manejado con mucha importancia, nos dan un lugar, se ganan un lugar y se refleja en la seriedad del trabajo.

¿Y en lo personal qué te deja a vos este trabajo con la Universidad?

Yo tengo un perfil que se desarrolló en mí que tiene que ver con la formación, con la pedagogía. Y yo crecí como militante sindical, esto con la Universidad me sirvió para aprender metodología de la investigación, organización de todo lo que es la formación profesional en materia histórica. Después, en lo personal también, ordenar un poco cómo hay que medir los procesos históricos. Yo ahora

ya rompí el cerco del Sunca, ya me pre-ocupa la historia del movimiento sindical. Este trabajo me dejó la preocupación y la importancia por la Historia. Ese aporte es invaluable para mí.

¿Hay vínculos con algunos otros servicios de la Universidad más allá de la FHCE?

Hay, pero no a estos niveles como con ustedes. Nosotros no tenemos una vinculación con las Facultades que están más vinculadas a la industria. Tenemos con toda la Udelar en temas puntuales. Lo tenemos directamente a través del PIT-CNT, con el Instituto Cuesta Duarte, nosotros cada aniversario del Sunca, cada actividad importante lo iniciamos en el Paraninfo de la Universidad, para nosotros el Paraninfo es uno de los sectores que es estratégico en el desarrollo de una sociedad. En esos congresos participan trabajadores que les cuesta vincularse a la Universidad, para ellos la Universidad es para otra gente. Pero por suerte estamos rompiendo esa cultura.

Teniendo en cuenta tu experiencia de vínculo con la Universidad, ¿qué les recomendarías a otros sindicatos?

Yo les diría que la Universidad tiene desarrolladas políticas, como la Extensión, para que los sindicatos puedan desarrollarse en sus objetivos como organizaciones. Es decir, tener una organización sindical con una historia organizada es importante. Entonces, todo lo que son las políticas de Extensión, de trabajo con los sindicatos, me parece que todos los sindicatos deberían conocerlas. Para, por ejemplo, armar su propia historia, quien tiene las herramientas es la Universidad y quien tiene la vida y la experiencia es la organización sindical. Ahí debe haber un trabajo más generalizado.

Nosotros pensamos que cuando un trabajador entra a trabajar no tiene que

enterarse de los derechos laborales o de si es necesario organizarse. Debe haber programas de formación sobre los derechos de trabajadores y la cultura de sindicalización. Ahí me parece que el vínculo con la Universidad también en ese aspecto es fuerte.

Otra cosa: las organizaciones sindicales, el movimiento sindical, tiene un programa de la sociedad que hay que construir y la Universidad forma parte de ese programa. No sé, nosotros deberíamos estar discutiendo con la Facultad de Arquitectura la industria de la construcción hoy, también con toda la parte de ingeniería civil. Pero también discutir con otras facultades, como con la de Derecho, por todo el asunto de relaciones laborales y esas cosas. Que mucho lo hicimos, ¿no?, a veces no es fácil, porque los desarrollos de las organizaciones sindicales dependen de la industria donde trabajas, depende del grado de organización que tengas y depende de las prioridades que tengas. De repente hoy las prioridades no son construir historia, son otras, pero en algún momento lo fueron. De repente ahora en nuestras líneas programáticas debe estar discutir con la Facultad de Arquitectura sobre la construcción de vivienda, qué tipo de vivienda, cómo se construye. Siempre está arriba de la mesa objetivamente que todos tenemos que poner puntos en común para llevar adelante, juntarse y organizarse. Imagino el sindicato de la comunicación, con la Facultad de Información y Comunicación, un sindicato de la salud con la Facultad de Medicina. Todos formamos parte del país; entonces, ¿por qué no nos juntamos para que los objetivos se concreten? No hay nada que prohiba que la facultad y las organizaciones sindicales se junten.

Hay todo un trabajo hecho a nivel social y político que ha dejado grandes avances. Imaginate que un futuro

arquitecto mañana es un exitoso empresario; ahora, ¿cómo se va a parar como empresario frente a los derechos de los trabajadores? ¿Va a estudiar para tener una empresa y que lo único que le interese sea su ganancia y nada más?

Una vez fuimos a la Facultad de Arquitectura cuando apareció toda la parte de la Ley de Responsabilidad Penal Empresarial y vimos que ahí la materia seguridad e higiene era casi nula. Los estudiantes no conocían lo que era, sin embargo, después iban a dirigir una obra.

¿En qué otros aspectos consideras que la Universidad puede aportar, fundamentalmente en clave de Extensión?

Otra cosa que deberíamos trabajar nosotros es la comunicación, cómo comunicar, porque a veces en la televisión se dice cualquier cosa de los sindicatos. Nosotros tuvimos una huelga muy grande de 83 días, en 1993. Cuando gobernaba el padre de Lacalle Pou, quiso sacar los consejos de salarios y tuvimos que ir a la huelga porque si nosotros no tenemos negociación colectiva morimos. Y en los medios se decía cualquier cosa de la huelga. Entonces, ¿cómo contrarrestar eso? El tema de la comunicación o de la formación que hay que tener, la investigación de las cosas, es muy importante para nosotros.

Una vez cuando fui a la facultad de ustedes a una actividad, cuando se aprobó este trabajo de Extensión con el equipo de Facultad de Humanidades, yo decía que hubo hechos en el país que habría que investigarlos más a fondo para ver cómo incidieron en la vida del país. Cuando se declaró la huelga general

—que ahora es aniversario— hubo miles de personas que estuvieron hablando sobre la democracia y la dictadura, miles, porque salíamos todos los días a la calle a hablar del tema. Ese hecho, después en los años, para mí, género que el plebiscito perdiera. Si esa huelga no hubiera ocurrido, yo creo que la dictadura hubiera durado más tiempo y hubiesen ocurrido crímenes peores. Ese hecho, para mí, hay que investigarlo. Hoy se dicen cosas de la historia que para mí no son verdades, pero ¿cómo contrarrestas eso? Necesitas argumentos para contrarrestar eso. La investigación te va dando cosas. En nuestra experiencia, nosotros teníamos idea de una cosa que pasó en el sindicato y resulta que en el trabajo que hicimos entramos a leer y a buscar y entraron otras situaciones. Nosotros no sabemos en la huelga cuántos trabajadores ocuparon la fábrica a nivel nacional. Hay que investigarlo, eso te da el grado de participación de lo que fue la huelga. Yo pienso que en la Extensión y la investigación hay que invertir. Así como se investiga la ciencia hay que investigar la historia. Una historia que sea objetiva.

Otra cosa es cómo la difundís. Hoy estamos cargados de propaganda; hoy, a través de la música, la cultura, todo. Hay una canción muy linda que habla de la historia es Adivina adivinador de Larbanois y Carrero; habla de hechos históricos y habla de que aquellos que hicieron la guerra hoy son buenos porque te venden la nueva Big Mac. Tiene que ver con eso, se ven las cosas como te las muestran y no como en realidad fue. Entonces la investigación en Historia es fundamental.