

Este trabajo reflexiona de manera colectiva sobre el derecho a la educación, los derechos humanos y la educación en derechos humanos en Casavalle, Montevideo, Uruguay. Llevamos adelante una serie de diferentes talleres a partir de una construcción de demanda con docentes de una escuela primaria y del CEA n.º178 Unidad Casavalle y vecinos y funcionarios del Centro Cívico Luisa Cuesta.

Esta memoria da cuenta del proceso colectivo realizado junto a la comunidad de Casavalle, estudiantes y docentes del Espacio de Formación Integral "Pedagogía, Política y Territorio" e integrantes del equipo de extensión. La experiencia intentó acercar lazos entre la sociedad y la Udelar en relación a una temática común, nuestros derechos. Siguió la tentativa de romper la disociación entre investigador/investigando promoviendo la participación de los actores en el proceso de análisis, discusión y construcción de conocimiento (Rebellato, 2009). Incorporamos los aportes de la pedagogía crítica y participativa (Freire, 2015) en la planificación y realización de los talleres.

Las experiencias compiladas aquí comparten una huella, una memoria colectiva sobre cómo vimos y pudimos entender nuestros derechos y abordar la educación en derechos humanos. Aportes que surgen del diálogo y una reflexión colectiva. Lo presentado en estas páginas hace posible seguir discutiendo nuevas áreas de trabajo para avanzar colectivamente hacia una cultura de derechos más amplia.



Experiencias colectivas en Casavalle

Educación y cultura de derechos

Derecho a la educación y derechos humanos



Autores: **Santiago Arias , Freddy Cuello y Nicolás Da Silveira**
Profesor Responsable: **Pablo Martinis**

Experiencias colectivas en Casavalle. Educación y cultura de derechos

Derecho a la educación y derechos humanos

Palabras clave: extensión universitaria; territorio; Casavalle; derecho a la educación; derechos humanos; educación en derechos humanos

Profesor responsable del proyecto: Pablo Martinis.

Prólogo de Eugenia Villarmarzo, Carla Bica y Pablo Martinis.

Autores: Santiago Arias, Freddy Cuello y Nicolás Da Silveira.

Colaboradores: Mariela Sosa, Antonio Lapeire y Claudio Rodríguez; Marisa Ledesma, Juan Pablo Abellá, Lourdes Díaz; María José Bolaña, Marianela Fernández Villa y Guillermo Fernández Villa; Cecilia Sánchez, Agustina Cardozo, Marcos Fernández, Mariano Rodríguez y Carminia Santana; María Márquez; Maura Lacreu, Vanesa Rodríguez, Mariana Larrañaga.

El presente texto forma parte de los resultados de un proyecto de extensión realizado en el marco de la Convocatoria «Proyectos de Extensión relativos a Derechos Humanos 2022» de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República. El contenido del libro es responsabilidad de los autores y no representa una visión institucional sobre el tema.

Coordinación de la coedición: Santiago Arias.

Coedición: grupo de Estudios sobre el Pensamiento y las Prácticas Educativas (EPPE), Unidad de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio y Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.

1ª ed. julio de 2023, Montevideo, Uruguay.

Tapa y contratapa diseñadas por Mariana Larrañaga de la Unidad de Comunicación y Edición de la FHCE-Udelar.

Imágenes de tapa y contratapa: mural participativo pintado en las paredes del CEA n.º178 Unidad Casavalle producido con estudiantes en el marco del taller de muralismo dirigido por el *Colectivo Contra La Pared*.

Fotografía de tapa y contratapa: Guillermo Fernández Villa.

ISBN: 978-9974-0-2040-5

Impreso en: Imprenta Diagonal

Convención 1319, 11100, Montevideo.

Depósito legal: 383468 - Agosto 2023

Esta obra está bajo Licencia Creative Commons



Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional

1ª Nota: usamos términos genéricos masculinos para simplificar la redacción y hacer fluida la lectura sin que esto implique una discriminación de género.

2ª Nota: este texto promovió una redacción colectiva con actores del territorio. Varios actores realizaron registros primarios. Otras personas se animaron a involucrarse en el proceso de lectura y (re)escritura de lo acontecido. Del trabajo con pequeños grupos se produjeron las memorias de cada uno de los talleres. Asimismo se compiló el trabajo producido por los estudiantes Agustina Cardozo, Marcos Fernández, Mariano Rodríguez y Carminia Santana en el marco del EFI. La compilación de todos esos productos es lo que da a lugar a las páginas siguientes.

Agradecimientos

Muy especiales a Marisa, Mariela y Beatriz por confiar y abrir las puertas de sus instituciones para trabajar juntos. A Mary por recibirnos cada día y compartir sus relatos, que fueron muy importantes para el proyecto, como los de Sandra, Lidia, Amanda, Bautista, Teresa, Víctor, Darío, Mario, Teresa, Nelson, Jorge, Lourdes, Marjorie, Joaquín, Juan Pablo, Silvana, Stephaníe, Richard, Cristian, Toto, Antonio, María, Adriana, Karina, Lucía, Josefa, Yanet. Seguro quedaron nombres por mencionar.

Queremos agradecer a quienes hacen a la Universidad de la República (Udelar), por nuestras distintas formaciones y los encuentros que en ellas se dieron. Permitió conocernos con Pablo Martinis, quien nos ha apoyado para explorar, sostener y ampliar el área de nuestro trabajo universitario. En función a sus orientaciones, venimos problematizando la extensión, el derecho a la educación y los derechos humanos desde 2018-2019.

Las instituciones que posibilitaron el desarrollo de esta experiencia fueron el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar. Desde ahí nos hemos relacionado con la Unidad de Extensión (UEX), con decanato de la FHCE, la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y la Udelar. Una UEX que genera valiosos espacios para hacer, compartir y reflexionar la extensión. Gracias Eugenia por habernos puesto en contacto con la Unidad de Comunicación y Ediciones de la FHCE y poder contar con una revisión del texto.

Queremos expresar un especial agradecimiento a las direcciones y coordinaciones escolares e institucionales por su apoyo y a sus estudiantes, docentes y funcionarios por la participación activa en cada actividad. Esto no hubiese sido posible sin la autorización de las inspecciones y autoridades del Municipio D, la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y la Dirección General de Educación (DGEIP), quienes habilitaron el desarrollo de este trabajo y permitieron compartir esta memoria colectiva.

También a las personas que fuimos encontrando y fueron sumando de distinta forma. A los profesores y estudiantes del Espacio de Formación Integral (EFI), cuya profesora Cecilia Sánchez sostuvo el diálogo y la articulación entre el EFI, el proyecto y el territorio. Al acercamiento de integrantes de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Udelar. A la profesora María José Bolaña que desde la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Udelar nos puso en contacto con el colectivo socio-artístico *Contra La Pared*, a quienes les estamos enormemente agradecidos por la experiencia compartida.

La materialización de este texto ha sido posible gracias al compromiso y apoyo del equipo de Imprenta Diagonal en actividades universitarias como la presente. Un trabajo coordinado con el equipo de Sección compras de la FHCE y la Unidad de Comunicación de la Udelar.

Índice

<i>Prólogo - Eugenia Villarmarzo, Carla Bica y Pablo Martinis</i>	9
<i>Introducción o Aspectos preliminares - Freddy Cuello.....</i>	14
<i>Presentación de la experiencia - Santiago Arias</i>	15
<i>Perspectiva metodológica adoptada para trabajar en extensión - Freddy Cuello.....</i>	18
<i>Perspectivas y estrategias frente al desafío de la integralidad de la extensión - Santiago Arias</i>	21
<i>Territorio de Casavalle - Santiago Arias.....</i>	31
<i>Primeros pasos: acercamiento y construcción de demanda - Nicolás Da Silveira.....</i>	46
<i>Presentación y entrevistas a referentes institucionales</i>	48
<i>Cuestionarios a usuarios del Centro Cívico Luisa Cuesta.....</i>	50
<i>Difusión y Presentación del proyecto a los colectivos</i>	52
<i>Cuestionarios a docentes</i>	53
<i>Entrevistas a referentes locales</i>	54
<i>Primeros Talleres.....</i>	54
<i>Primer Taller: escuela primaria.....</i>	55
<i>Segundo Taller: CEA n.º 178.....</i>	66
<i>Tercer Taller: Centro Cívico Luisa Cuesta.....</i>	71
<i>Taller interinstitucional.....</i>	74
<i>Talleres con estudiantes de la escuela primaria y del CEA n.º178 - Santiago Arias</i>	83
<i>Talleres de muralismo</i>	84
<i>Construcción del taller lúdico de derechos humanos</i>	93
<i>Experiencia con adolescentes del CEA de Casavalle: acercamiento a las trayectorias educativas de los adolescentes que egresan -</i>	

<i>Agustina Cardozo, Marcos Fernández, Mariano Rodríguez y Carminia Santana.....</i>	106
<i>Algunas reflexiones colectivas</i>	121
<i>Relación entre las prácticas y lo teorizado, en torno a los 3 ejes de la praxis.....</i>	122
<i>Evaluaciones</i>	127
<i>Futuros pasos.....</i>	130
<i>Referencias bibliográficas</i>	135

Prólogo

El libro que se presenta es producto del trabajo del equipo extensionista que aborda la temática de derechos humanos y educación desde hace varios años. Es resultado del proyecto «Diálogos sobre derechos humanos con la comunidad educativa de una escuela, un Centro Educativo Asociado y de un Centro Cívico de la zona Metropolitana de Montevideo» (CSEAM, Udelar, 2022). Este proyecto forma parte de las líneas de promoción de la perspectiva de derechos humanos de la Universidad de la República. Dentro de los cometidos de este llamado está el de contribuir a promover una cultura integral en cuanto al reconocimiento, ejercicio y vigencia de los derechos humanos (DD.HH.). De este modo, el proyecto parte de una propuesta integral que tuvo como objetivos, entre otros, hacer un relevamiento de las formas de trabajo educativo en materia de DD.HH. y promover espacios de intercambio, reflexión y discusión sobre una educación en esa materia con los distintos actores de centros educativos de Casavalle y la comunidad educativa.

El equipo forma parte del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas, radicado en el departamento de Pedagogía, Política y Sociedad (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República –[Udelar]). El Grupo lleva adelante investigaciones vinculadas a las relaciones entre educación y desigualdad social y a la producción de alternativas pedagógicas. Presenta, a su vez, amplios antecedentes de acciones de extensión universitaria en el territorio en que se desarrolla el proyecto que aquí se presenta.

En esta misma línea este equipo ofreció, además, en el primer semestre del año 2022, el curso «Experiencias y desafíos de la educación en derechos humanos». Este curso fue parte del Ciclo de Formación en Extensión Relativo a Derechos Humanos 2021 que la FHCE promueve desde la Unidad de Extensión (UEX) con el objetivo de fortalecer y contribuir con los DD.HH. desde su vinculación con las prácticas extensionistas y las humanidades. Pero, al mismo tiempo, ha constituido una experiencia de formación en docencia universitaria para los autores de este libro y el antecedente directo de la experiencia narrada. En ese curso, se propuso dar una mirada interdisciplinaria al tema de la educación en DD.HH. desde su vinculación con las prácticas extensionistas y las humanidades.

Particularmente interesa también la articulación que se generó con el Espacio de Formación Integral (EFI) Pedagogía, Política y Territorio. Este es un EFI que está en nuestro servicio desde 2018 y cuyo objetivo, entre otros, es el de brindar aportes conceptuales y metodológicos para el abordaje, estudio y sistematización de experiencias educativas. En particular, en el año 2022, este EFI se propuso realizar pasantías estudiantiles en procesos de extensión, proyectos de investigación o sistematización de experiencias en curso; en este libro se da cuenta de una de estas participaciones.

El libro se estructura en apartados que tienen al territorio de Casavalle y a la educación en DD.HH. como ejes transversales de las experiencias que articulan la obra. En el apartado denominado «Presentación de la experiencia», de la mano de Santiago Arias y Freddy Cuello, el equipo extensionista hace énfasis en su abordaje del

ejercicio del derecho a la educación desde un triple posicionamiento que lo sitúa en territorio como educadores, investigadores y actores universitarios. En esa línea se construye una perspectiva metodológica orientada a la promoción de prácticas reflexivas y dialógicas, una praxis dialógica, con la comunidad de Casavalle a través del intercambio con vecinos y con instituciones radicadas en el barrio: la escuela primaria, el Centro Educativo Asociado - Centro María Espínola 178 y el Centro Cívico Luisa Cuesta. El arte muralista, los textos y las perspectivas lúdicas fueron los dispositivos para aprender de los derechos humanos contruidos en colectivo.

A continuación, en el apartado «Territorio de Casavalle», Santiago Arias presenta la multidimensionalidad del concepto de territorio en Casavalle. Situar en esa complejidad implica ir mucho más allá de una concepción geográfica que lo ubica en el norte del departamento de Montevideo. La noción de territorio en las experiencias presentadas implica la construcción de conocimiento con y desde el territorio, que nace de los propios actores barriales con múltiples sentidos y convergencias donde, incluso las microterritorialidades tienen lugar.

En «Primeros pasos: acercamiento y construcción de demanda», Nicolás Da Silveira presenta la estrategia diseñada en forma colectiva para ingresar al territorio y trabajar en la construcción de la demanda. Varios fueron los caminos que sumaron a la concreción de estos objetivos. Se entrevistó a referentes institucionales y locales y se administraron cuestionarios a usuarios del Centro Cívico y a docentes de las instituciones educativas; todo esto generó los insumos principales para el desarrollo posterior de dinámicas de taller

orientadas a trabajar en forma conjunta en torno a la problemática central del proyecto. Derecho al trabajo, a la vivienda, a la alimentación, a la seguridad, a la formación ciudadana emergen como parte de los derechos clave para los participantes de los talleres y sobre los que se demanda mayor formación.

Hacia el final de la obra, el apartado «Experiencia con adolescentes del CEA de Casavalle: acercamiento a las trayectorias educativas de los adolescentes que egresan», presentado por Agustina Cardozo, Marcos Fernández, Mariano Rodríguez y Carminia Santana, nos sitúa en otra dimensión de la práctica en territorio. En este caso lo hacen de la mano de estudiantes del EFI en su edición 2022, que se incorporaron al proyecto «Diálogos sobre Derechos Humanos...» con una mirada multidisciplinaria en su integración y perspectiva de abordaje. En esta experiencia el foco estuvo puesto en la continuidad educativa y el derecho a la educación desde trayectorias educativas individuales a partir del trabajo con adolescentes en proceso de egreso del Centro Educativo Asociado - Centro María Espínola 178. La experiencia les permitió observar la variabilidad de trayectorias y experiencias educativas de esos estudiantes, así como la incertidumbre ante el desafío de cerrar el ciclo educativo en la institución.

Finalmente, el espacio denominado «Algunas reflexiones colectivas» ofrece una serie de claves que ordenan aspectos de la experiencia compartida y que se impulsan hacia futuros proyectos. Son varios los caminos de reflexión abiertos. Por un lado, la relevancia de la promoción de los derechos culturales en territorio que estimula el ejercicio de la ciudadanía desde una perspectiva democrática. Por otro

lado, la relación entre el ejercicio del derecho a la educación y la obligatoriedad de la enseñanza. Sumado a ello, se observa en territorio la conciencia sobre la vulneración de derechos, libertades y necesidades básicas características de sociedades estructuralmente desiguales. En su conjunto, la experiencia se evidenció como un espacio de formación integral de estudiantes y permitió constatar la necesidad de la consolidación de una plataforma territorial en Casavalle.

Eugenia Villarmarzo

Carla Bica

Pablo Martinis

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Introducción o Aspectos preliminares - Freddy Cuello

El presente trabajo surgió del interés del equipo en continuar profundizando los avances alcanzados en Uruguay en materia de derechos humanos (DD.HH.). A partir de la convocatoria de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades con el Medio (CSEAM) en el año 2021 relativos a los derechos humanos, se presentó el proyecto denominado *Diálogos sobre Derechos Humanos con la comunidad educativa de una escuela, un Centro Educativo Asociado y de un Centro Cívico de la zona Metropolitana de Montevideo* (2022). La propuesta realizada durante el año 2022, buscó trabajar en dos centros educativos —uno correspondiente de la DGEIP y otro de la DGETP— y en el Centro Cívico Luisa Cuesta, ubicados en la zona de Casavalle.

El proyecto hizo énfasis en fortalecer el desarrollo de una educación en DD.HH. a partir de las líneas de trabajo del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH), que promueve una práctica educativa que tiene como objeto «favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de ellos, considerando al ser humano como sujeto de derechos» (SNEP, 2017, p. 14). El propósito central que persiguió este proyecto, fue indagar en ¿cuál es la relación entre las prácticas educativas de los centros y la educación en DD.HH.? Y ¿de qué forma o medida se promueve una educación en DD.HH. a nivel de la comunidad educativa?¹ Ello con los objetivos de propiciar reflexiones acerca de lo que se ha alcanzado en nuestro país en materia

¹ Es importante destacar que se entiende comunidad cuando se está “involucrando al estudiantado y a sus familias, así como al colectivo docente y al funcionariado” (SNEP, 2017, p. 11).

de DD.HH. y de esbozar de manera conjunta posibles líneas de acción en la realidad de la comunidad. Esto con el propósito de fortalecer el vínculo entre la comunidad educativa y los distintos actores de los centros educativos formales y no formales interesados en replicar una cultura de derechos.

La convocatoria de CSEAM nos invitó a pensar las experiencias universitarias que hemos realizado en territorio, lo que supone promover prácticas y espacios de formación integral desde el ámbito universitario. En este sentido, esta propuesta buscó dialogar con una comunidad educativa de Casavalle, recopilar las experiencias sobre la temática de DD.HH. y el acceso al derecho a la educación. Lo compartido a continuación pretende motivar y continuar trabajando desde la extensión universitaria con el territorio, comprender sus necesidades y escuchar las voces de los distintos actores. El desafío que nos propusimos como equipo de trabajo, fue difundir las actividades realizadas, a modo que los espacios universitarios sigan siendo semilleros para aportar proyectos que promuevan transformaciones sociales valiosas para cada territorio.

Presentación de la experiencia - Santiago Arias

Lo que compartimos a continuación surge de una serie de experiencias acumuladas desde el interés común de los integrantes del equipo en seguir avanzando en el ejercicio del derecho a la educación desde un triple posicionamiento. El primero, corresponde a nuestro lugar como educadores de distintos ámbitos educativos formales y no formales, donde nos posicionamos en una relación dialogal con educandos y

comunidades integradas por distintos sujetos sociales, sujetos de derechos, donde el derecho a la educación es el punto de partida para conocer los DD.HH.

Nos posicionamos en un segundo lugar, como investigadores que nos interesamos en profundizar en la educación en, desde y para los DD.HH., en sintonía con las orientaciones que plantea el PNEDH. El cual entiende esta educación, recuperando los aportes de la educación popular de Paulo Freire en Latinoamérica y de la «educación liberadora, de Luis Pérez Aguirre y Juan José Mosca» (2017, p.89), como una práctica de concientización colectiva sobre nuestro lugar como sujetos de derechos.

Asimismo, nos ubicamos en una tercera posición, de actores universitarios que pretenden acercar la universidad a un barrio y a su comunidad y, al mismo tiempo, este barrio y sus actores a la universidad. Esto desde un trabajo que intenta estrechar la relación universidad-sociedad, lo que procura que la orientación del proyecto esté apoyada en las necesidades y la demanda del territorio, un diálogo necesario para que la experiencia sea «construida junto con la población», lo que hace el intento de «integrar Universidad y sociedad» (CSEAM, 2011, p. 39 y 57).

El propósito de este tipo de trabajo, viene enraizado desde experiencias iniciadas desde 2019, las cuales comparten la característica de hallar una acción universitaria integral. De este modo, procuramos articular una investigación elaborada en conjunto con la comunidad de

Casavalle, en particular de una escuela primaria,² el Centro Educativo Asociado-Centro María Espínola n.º 178 (en adelante CEA n.º 178) y el Centro Cívico Luisa Cuesta. Esto desde una perspectiva de extensión universitaria que va construyendo una demanda y evalúa lo hecho a partir de la integralidad. Lo que se retroalimenta en cada presentación de avances y productos en jornadas académicas y enseñanza en espacios curriculares.

La relevancia de este tipo de experiencia, por un lado, proviene de la valorización de los distintos actores en los territorios con quienes hemos podido trabajar. Por otro, desde lo que sostienen tanto personalidades puntuales como instituciones, ejemplo de ello son: las declaraciones de Abraham Magendzo, Pedro Nikens de la Comisión Interamericana de DD.HH., de los Congresos Nacionales de Educación del Uruguay, la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) y el PNEDH. Voces que enfatizan la necesidad de instalar una educación emancipadora como forma de enseñar los DD.HH., desarrollar una perspectiva de ejercicio y respeto de derechos para todas las personas en vista de promover una cultura democrática y de derechos. A su vez, a partir de las distintas investigaciones que venimos construyendo, constatamos que la

² A la fecha de la publicación no hemos recibido la autorización formal de la DGEIP para el nombramiento del centro educativo. Por tal motivo, se evitó cualquier identificación con la escuela por compromiso ético para salvaguardar la identidad de los participantes que se involucraron en esta experiencia de extensión.

perspectiva de educación en DD.HH. se hace necesaria para todos los niveles y ámbitos educativos.³

A nivel general, el objetivo que orientó nuestro proyecto buscó promover la educación en DD.HH. en estos centros educativos y en el Centro Cívico. De manera específica nos propusimos, primero, relevar las formas de trabajo educativo en materia de DD.HH. Luego, promover espacios de intercambio, reflexión y discusión sobre una educación en DD.HH. con los distintos actores de los centros educativos y la comunidad. Lo que tuvo como cometido estimular el trabajo educativo en DD.HH. desde espacios interdisciplinarios e intersectoriales con un enfoque prospectivo. Esto con el motivo de recabar y sistematizar los aportes generados por los actores de la comunidad producidos en los distintos talleres.

Perspectiva metodológica adoptada para trabajar en extensión -

Freddy Cuello

El proyecto hizo énfasis en una metodología de carácter cualitativo, en una primera instancia hicimos entrevistas a las diferentes autoridades de las instituciones involucradas en el proyecto. La perspectiva metodológica utilizada hizo hincapié en promover prácticas reflexivas y dialógicas, estos aspectos son relevantes para comprender la forma de trabajo realizada en esta experiencia de extensión universitaria. Vimos necesario emplear el documento *Cuadernos de Extensión n° 4 – Formulación de Proyectos de Extensión Universitaria*, el cual nos orientó en la elaboración y ejecución del proyecto permitiendo definir

³ Para una lectura en profundidad ver Arias, Cuello & González (2020) o Arias, Cuello, Da Silveira & Estrade (2022).

la concepción metodológica, los métodos, las técnicas y los procedimientos más adecuados (CSEAM, 2015).

Se empleó la entrevista semiestructurada para poder conocer cómo las diferentes autoridades trabajan la noción de DD.HH. y garantizan el acceso al derecho de la educación y otros derechos con la comunidad de la zona. Es importante destacar que se buscó relevar las dificultades y desafíos que tiene la temática en la zona de Casavalle, las estrategias que se han utilizado intentaron promover una cultura de derechos con los actores involucrados.

Por otra parte, también organizamos entrevistas a referentes del barrio, la finalidad fue conocer la identidad, los sentidos y las experiencias vivenciadas en relación a los objetivos mencionados. A través de estas, pudimos conocer desde las voces de los vecinos la importancia de la educación y los DD.HH. en y para sus vidas. Los entrevistados fueron actores claves para entender el territorio de Casavalle, sus relatos hacen posible conocer –en sus historias de vida– cómo interpretan sus realidades.

Otra de las técnicas empleadas, fue el uso de cuestionarios estandarizados en las distintas instituciones. En los casos de la escuela primaria y el CEA n.º178, se buscó indagar sobre las percepciones y experiencia de los colectivos docentes acerca de la temática de los DD.HH., el derecho a la educación y cómo los estos son abordados en su quehacer educativo. Los cuestionarios hicieron posible conocer las particularidades de cada uno de los colectivos docentes, el trabajo que se está desarrollando en cada centro educativo.

En el Centro Cívico Luisa Cuesta, también se aplicaron cuestionarios a los usuarios que concurren de manera frecuente a sus distintos servicios. La finalidad aquí fue indagar en su zona de procedencia, el máximo nivel educativo alcanzado u otros estudios, su situación laboral, su formación en DD.HH., y, qué derechos consideraban que estaban vulnerados.

Desde el punto de vista metodológico, se organizaron una serie de encuentros en formato taller, los cuales buscaron promover el diálogo y la reflexión entre los participantes sobre la temática de DD.HH. Se realizó un primer taller en cada una de las instituciones a modo de concientizarnos con cada colectivo la importancia de avanzar en la perspectiva de derechos. Luego, se llevó a cabo un taller interinstitucional con actores de cada uno de los centros. El objetivo de este fue reflexionar y construir un espacio de intercambio entre los diferentes centros, lo cual permitiera a los diferentes actores conocer las modalidades de trabajo que se estaban desarrollando y planificar los futuros encuentros entre los colectivos.

El trabajo se sustenta en el recorrido que el equipo viene sosteniendo desde el 2018 en la temática sobre DD.HH. y la importancia de promover una educación en derechos. En el año 2019, se hizo una intervención con un centro educativo de la zona Oeste de Montevideo, y en 2020 en la zona centro Norte, para poder conocer las percepciones docentes sobre una educación en DD.HH. en relación con las promovidas a través del PNEDH. Asimismo, el grupo ha participado en jornadas universitarias para difundir y discutir los avances de los

trabajos de extensión universitaria. Estas instancias han permitido el intercambio con otros equipos de investigación de la Udelar.

Por otra parte, en el primer semestre de 2022 dictamos el curso *Experiencias y desafíos de la educación en derechos humanos* en el marco de la convocatoria de la Unidad de Extensión de la FHCE. Este se orientó a trabajar sobre la temática de DD.HH. su educación y el derecho a la educación. El curso promovió los avances y desafíos que tiene el Uruguay en materia de DD.HH., involucrándonos con los actores universitarios en la reflexión como agentes de cambio social a través de sus prácticas. El curso fue una instancia de formación sobre la extensión universitaria, la cual buscó el desarrollo de un pensamiento crítico desde las áreas y disciplinas involucradas.

Para continuar con la línea de trabajo en simultáneo se desarrolló el proyecto de extensión en la zona de Casavalle. La experiencia buscó conocer las voces de los vecinos y referentes educativos e institucionales de la zona, construir una comunidad de aprendizaje desde el territorio. El proyecto supuso un espacio de intercambio y reflexión de cómo promover una educación en derechos.

Perspectivas y estrategias frente al desafío de la integralidad de la extensión - Santiago Arias

La perspectiva y la metodología fue creciendo a partir de la primera experiencia de extensión en territorio, así como luego con la difusión del análisis presentado en instancias académicas, donde los intercambios interpelaron y resignificaron la *praxis*. Extensión que en relación con el tema de DD.HH. venimos planteando que sea abordada

como una *praxis* dialógica, un proceso colectivo que se construye con el otro y no se acaba cuando el proyecto financiado concluye. Empieza mucho antes, con nuestras trayectorias de vida que van conformando nuestras cosmovisiones. Trayectorias que continúan, en ocasiones se encuentran y producen nuevas articulaciones entre las prácticas vividas y las teorías discutidas y a discutir.

Esto se sostiene en el sentido acumulativo de la producción de conocimiento, que hemos subrayado anteriormente sobre la base de los aportes de Sautu y otros (2005). Esta tiene en cuenta el corpus de conocimiento de distintos niveles de abstracción teórica que se manejan durante el proyecto, antes y después.

La perspectiva dialógica sostenida por Freire (2015) es importante a tener en cuenta para impulsar un proyecto de extensión que busca desarrollarse desde la integralidad y la transdisciplinariedad. Esto inicia con la forma de querer conocer los sentidos y significados que el territorio expresa en relación con el derecho a la educación, los DD.HH. y una educación en esta línea. Donde los saberes locales dan cuenta de vulneraciones de unos derechos que dificultan o impiden ejercer otros derechos. Realidades no siempre visibilizadas desde la compleja relación social que instala cada sociedad, donde la solución requiere de la participación de todos los ciudadanos.

Nuestra perspectiva se ampliaba a medida que avanzábamos en el trabajo con el territorio, con los múltiples intercambios con vecinos y otros actores, registros que permitieron ir construyendo la demanda y las posibles actividades que de esta se iban desprendiendo y

acordando. También, en las reuniones de equipo discutimos lo que observamos para definir cómo continuar. Esto se puso en diálogo con Pablo Martinis y Cecilia Sánchez, docentes a cargo del grupo del EFI, para articular las actividades de los estudiantes del curso con las del proyecto, lo que se enriqueció con cada intercambio. A su vez, se sumaron las visiones de las personas, los colectivos e instituciones.⁴

Aprendizajes con el EFI: Pedagogía, Política y Territorio

En el diseño del proyecto, cuando planificamos articular actividades con el EFI no dimensionamos lo que ello implicaría, que como toda *praxis* traería conflictos con relación a la interpretación de la tarea colectiva.⁵ Conflicto que es constitutivo de todo proceso grupal que busca ser operativo en relación con su tarea. Identificar una tarea grupal requiere configurar tareas y roles individuales sobre la base de lo grupal y, en este caso, entre distintos grupos que se reúnen con tareas propias y compartidas. Algo imprescindible para avanzar en un proyecto en que se trabaja con varios grupos, como todo espacio educativo, es que se debe adoptar un «afrontamiento positivo de los conflictos» para favorecer procesos democráticos de «análisis y

⁴ Los profesores a cargo de esta quinta edición del EFI fueron Agustín Cano, Valeria Cavalli y Carina Cassanello por el Programa Integral Metropolitano (PIM) y Pablo Martinis y Cecilia Sánchez por la FHCE. Pablo y Cecilia estuvieron a cargo del grupo de estudiantes que realizó su práctica articulada con nuestro proyecto.

⁵ Pichón-Rivière (1985, p.14) da cuenta que todo conflicto tiene una lógica dialéctica propia de toda práctica social, en la que se debe seguir “el trayecto de un vínculo no lineal [...] una espiral continua, a través de la cual se resuelven las contradicciones”. Contradicciones que ocurren en cada sujeto y, por ende, en los grupos que conformamos. Expresa las dificultades de interpretación de la tarea grupal. Podemos acordar con el autor que en todo grupo se producen conflictos en relación a la “tarea grupal”, que inicia en la dificultad de interpretación intersubjetiva de esa tarea que reúne al grupo y el esfuerzo por esclarecer esas dificultades interpretativas dan lugar a “una estrategia, una táctica, una técnica y una logística para el abordaje” (p.143).

reflexión sobre nuestra propia práctica» de autorreflexión, de «diálogo y comunicación» para negociar la organización, así como una «responsabilidad organizativa», que todos los miembros participen de la organización de manera abierta y democrática, con una autoevaluación periódica de las estrategias adoptadas y de alternativas (Jares, 2001, p. 89).

A partir de la planificación a inicios de 2022, se acordó con Pablo y Cecilia que un grupo de 5 estudiantes del EFI participaría de una serie de actividades en el marco del proyecto. Es necesario saber que todo EFI «busca ser un espacio de articulación entre investigación, formación y extensión entendiendo a la educación como campo problemático» (Udelar, 2022, s/p). Se trabaja la noción de territorio en su relación con la educación y con la extensión universitaria. De este modo, se abordan «elementos conceptuales y metodológicos para el abordaje y sistematización de experiencias» (PIM, 2022, s/p). En esta edición se priorizaron los ejes: «1) extensión universitaria y perspectiva territorial, 2) alternativas pedagógicas, 3) saberes del trabajo y saberes socialmente productivos, 4) el derecho a la educación desde una perspectiva de justicia; 5) los abordajes de género en relación a lo pedagógico en el territorio, 6) pedagogías de los conflictos ambientales (educación ambiental)» (EFI, 2022, p. 2).

Este EFI, articuló actividades con el Programa Integral Metropolitano (PIM), el Observatorio del Derecho a la Educación y el Instituto de Educación de la FHCE de la Udelar. Entre sus objetivos buscó fortalecer procesos de extensión y de cooperación entre el PIM, organizaciones sociales y trabajadores, instituciones educativas,

principalmente de la zona Este de Montevideo y en esta experiencia en particular con tres instituciones de la zona de Casavalle.

Todo EFI propone acercar la universidad a la sociedad y viceversa, una práctica de extensión en el medio que articula e integra la investigación y la enseñanza. Ello habilita a una rica confluencia de saberes de distintos campos disciplinares, populares y no estrictamente universitarios. En la articulación de nuestro proyecto y el EFI, en especial en relación con el eje del «derecho a la educación en perspectiva de justicia», permitió indagar de manera muy interesante con quienes trabajamos acerca de la efectividad de este derecho, el conocimiento de los DD.HH. y pensar formas de llevar a cabo su educación. Un andamiaje de visiones y saberes que amplió nuestra práctica de extensión a una perspectiva de manera cada vez más transdisciplinar que queremos seguir profundizando.

Aparición del arte como perspectiva y metodología de trabajo - El Colectivo Contra La Pared y el muralismo colectivo con los educandos

En los primeros días que presentamos la aprobación del proyecto desde la escuela primaria y el Centro Cívico, surgió la posibilidad de trabajar con María José Bolaña, docente de secundaria y de la Udelar, que se encontraba trabajando en el territorio desde hace un tiempo. Investiga la historia de la precarización de la vivienda en general y en ese momento en este territorio en particular.⁶ En los primeros encuentros

⁶ Entre otras publicaciones, Bolaña escribió (2018) *Pobreza y segregación urbana cantegriles montevideanos*, donde da cuenta de una revisión historiográfica del período (1946-1973) y el proceso de segregación social en que se van alojando a los sujetos

con ella nos propuso integrar el arte y el muralismo como una herramienta que permitiría abordar la temática de los DD.HH. con estudiantes de la escuela, del CEA y jóvenes del Centro Cívico Luisa Cuesta.

Ella nos contactó con los hermanos Marianela y Guillermo Fernández, representantes de colectivo socio-artístico *Contra la Pared* (en adelante CLP), para ver cómo viabilizar el trabajo en DD.HH. desde, en y con el arte. Vienen trabajando con otros colectivos a nivel nacional e internacional. Para ellos «la expresión, en su más amplia definición, constituye una dimensión y derecho humano fundamental de todas las personas» (CLP, 2022).

Como señala Marian Moya (2008, p. 21) el ser humano mediante el arte encontró múltiples formas de expresión, entre estas, se configuró una herramienta de poder transformativo debido a su «potencial para definir rasgos fundamentales del mundo simbólico en el que se desarrolla la vida social. [...] un elemento fundamental en la configuración cultural de las sociedades porque se ubica en el núcleo de la construcción simbólica de la realidad».

Los talleres fueron herramienta de transformación de las subjetividades, en el juego e intercambio intersubjetivo, de comprensión de otras nociones de DD.HH., de una reflexión colectiva de nuestros derechos. Permitió ver cuáles querían expresar y cómo hacerlo a través de una pared que comunica ese mensaje al barrio. Esto

marginados de las ciudades en zonas periféricas, principalmente Montevideo. Estudio que se encuentra profundizando sobre la historia local de Casavalle para su doctorado.

con una escuela que posee trayectoria de intervenciones artísticas en sus paredes, que da cuenta de un trabajo artístico sostenido como forma de concientización, de transformación y comunicación colectiva.

El texto como posibilidad de diálogos entre lecturas y escrituras -

Freddy Cuello y Santiago Arias

Desde que empezamos a habitar distintos espacios del Centro Cívico Luisa Cuesta observamos que su hermosa *Biblioteca Carlos Villademoros* posee un potencial asombroso. Esto desde la calidez de su personal y el nucleamiento de numerosas personas que acuden a través de distintas actividades o por la voluntad personal de hacer uso de su espacio y su capital cultural. El espacio de la biblioteca es un lugar de encuentro intergeneracional que recibe desde la niñez, adolescentes a adultos mayores. Entre los distintos talleres, habían contado con uno de escritura sobre violencia de género.⁷

La biblioteca cuenta con un espacio de textos sobre Casavalle y de autoría local. Entendemos que hay algo para seguir trabajando con los vecinos en esta línea, ya que sus saberes vienen dejando huellas en memorias a modo que la historia quede viva. Algo que permite conocer y comprender las transformaciones pasadas, las actuales y las venideras. Visto esto, en diálogo con la Coordinadora Marisa Ledesma y la Bibliotecóloga Lourdes Díaz, decidimos solicitar donaciones a las entidades públicas encargadas de trabajar los DD.HH.

⁷ El libro publicado en 2023, narra distintas historias de violencia de género de vecinas de Casavalle, historias reales –con nombres ficticios para no exponer ninguna identidad– que buscan concientizar de lo que viven las mujeres. El libro se encuentra impreso bajo el título *Casavalle, cuenca de mujeres que cuentan*.

Nos comunicamos con instituciones públicas desde el proyecto y a la brevedad dos instituciones nos respondieron con decidido interés en colaborar con el proyecto y la biblioteca. La INDDHH donó numerosos ejemplares, desde material técnico e informativo de DD.HH. con distintos ejes de análisis,⁸ manuales para desarrollar talleres y textos literarios, como se aprecia en la imagen a continuación.



Foto: donaciones recibidas por parte de la INDDHH.

El Ministerio de Educación y Cultura (en adelante MEC) también respondió a la brevedad y colaboró con 25 textos. Libros que permiten sensibilizar sobre nuestros derechos y libertades fundamentales.⁹

⁸ Podríamos enumerar entre varios de ellos: *Casavalle bajo el sol* (2018, Eduardo Álvarez Pedrosián); *Casavalle: Historias de amor y de barrio* (autores varios, 2019, Mové tu Barrio); *Casavalle, cuenca de mujeres que cuentan* (Municipio D, 2023).

⁹ Los títulos recibidos son para un amplio público: *Biografía para encontrarme* de Mario Benedetti; *Canción de cuna* de Andrea Ibarra Márquez; *[Las] cartas que no llegaron* de Mauricio Rosencof; *Cuando todo pase* de Diego Fisher; *Cuentos de amor, de locura y de muerte* de Horacio Quiroga; *Federico en el aire* de Manuel Soriano; *Frankenstein* de Mary Shelley; *Historias de la mitología griega* de Graciela Montes; *Mañana viene mi tío* de Sebastián Santana; *Mi abuela no es la de antes* de María José Orobítz i Della y Carles Ballesteros; *Mi planta de naranja lima* de José Mauro de Vasconcelos; *Mira Hamlet* de Barbro Lindgren y Anna Hôglund; *[La] misma cantidad de osos* de Roy Berocay; *[Las] muñecas son para las niñas* de Ludovic Flamant y

A partir del trabajo con el equipo del Luisa Cuesta se planificó un espacio de taller con la intención de dar a conocer los textos donados. La idea, dialogada con Lourdes era enfocarse a una práctica de *Leer para escribir* con diversos fines: estudio, artístico, periodístico, académico. El taller se iba a direccionar según la demanda manifestada en una primera instancia de presentación. Debido a la complejidad del año, con sucesivos paros¹⁰ y feriados que coincidieron con los días en que los integrantes del equipo podíamos trabajar en territorio, este taller quedó para una futura experiencia en territorio.

Sobre finales de 2022 recibimos otro correo de la INDDHH para coordinar una donación de la biblioteca de la Prof. Amparo Rodríguez, de parte de la familia a causa de su defunción. Amparo tuvo la oportunidad de trabajar en los primeros cursos de educación en DD.HH. desarrollados junto a Luis Pérez (Perico) Aguirre desde los finales de la última dictadura en adelante. En el curso que dictamos en 2022, la participante María Márquez –quien forma parte de la *Red de Amigos de Luis Pérez Aguirre*– nos puso en contacto con Amparo y pudimos contar con ella de manera virtual en una clase. Nos compartió la historia del Servicio de Paz y Justicia (en adelante SERPAJ), sus acciones en Uruguay y su experiencia junto a «Perico» Aguirre.

Jean-Luc Englebert; *No huiré de mi vida* de Gabriela Armand Ugon; *El nuevo paraíso de los tontos* de Hernán Casciari; *[La] peste* de Albert Camus; *[La] piedra azul* de Jimmy Liao; *Por una rosa* de Laura Gallego, Benito Taibo y Javier Ruescas; *[La] princesa prometida* de William Goldman; *[La] soledad de los números primos* de Paolo Giordano; *[La] sonrisa de Ariadna* de José María Mendiluce; y, *Yo soy el otro* de Germán Machado.

¹⁰ Podríamos mencionar los motivos de varios paros nacionales. En síntesis, los distintos gremios y sindicatos se unieron para defender lo público y frenar de algún modo el avance de las políticas económicas de recorte en toda cartera pública, o sea, contra la reducción del Estado. A ello se sumaron otras protestas como las del barrio por temas de inseguridad, que veremos más adelante.

Nos enteramos que había fallecido cuando fuimos a coordinar con ella una entrevista para registrar sus significativas experiencias, ahí recibimos la noticia de sus hijos. Nos quedamos con sentimientos encontrados de tristeza por su partida y el deseo trunco de conocer más su trayectoria, de compartir alguna actividad juntos, así como el sentimiento de redoblar un camino lleno de sentido para quienes decidimos educar en derechos.

La perspectiva lúdica para aprender de los derechos humanos

Otra forma de trabajar, aprender y problematizar los DD.HH. que se incorporó en el transcurso del proyecto fue en el cruce con lo lúdico. A partir de las primeras entrevistas emergió la necesidad de contar con actividades deportivas, recreativas y lúdicas, que estén dirigidas a distintas generaciones, clases sociales e identidades étnico-raciales y de género. Lo hablamos con el Coordinador de las actividades de la Plaza Casavalle Juan Pablo Abellá.¹¹ Le interesó esta inquietud y pensamos una propuesta que combine la demanda y la perspectiva de derechos.

Esto apareció en varias entrevistas relacionadas a la necesidad de recuperar el espacio público, las plazas, las calles, las canchas de deportes. Espacios que se vieron rehenes de una inseguridad causada por lógicas (micro)territoriales, barrios antes unidos por actividades

¹¹ Trabaja en el barrio desde hace 8 años como referente y gestor cultural de la Plaza Casavalle. Un espacio que se complementa con el Luisa Cuesta, como nos explicó él en entrevista “si bien somos dos entidades distintas trabajamos mancomunados”, ambos lugares “son como un faro” que rompen con “el común denominador de una oficina [...] acá cuando viene la gente al Centro Cívico se la trata como persona, se busca con los recursos que tenemos ayudar en los problemas que tienen [...] eso el barrio lo ve” (J.P.).

compartidas. Barrios divididos por bandas que disputan territorios, identidades y una economía paralela —que para una mirada simplista es algo ilícito y criminal, para otras, que complejizan esto con las posibilidades sociales, evidencian las pocas formas de supervivencia e infraconsumo en un mundo de múltiples desigualdades y formas de violencia—. Una disputa que arrebató de manera injusta la vida de personas inocentes.

En esta necesidad de recuperar el espacio público, de poder disfrutar del esparcimiento apareció el cruce de lo lúdico con los derechos individuales y colectivos. Juan Pablo nos ayudó a poner en práctica una perspectiva y metodología lúdico-expresiva inspirada en los aportes de Raimundo Dinello (2007). Desde esta pedagogía, el sujeto a través del juego va logrando un desarrollo integral en interacción con otros a base de experiencias, interacciones y descubrimientos que hacen disfrutable el proceso de aprendizaje.

Territorio de Casavalle - Santiago Arias

Al hablar del territorio de Casavalle hay que tener en cuenta que se relacionan dos nociones muy importantes. Por un lado, la forma de entender todo territorio desde la concepción de la extensión universitaria y, en particular, para esta experiencia. Por otro lado, los rasgos identitarios que caracterizan al barrio Casavalle, los sentidos contruidos por las personas que lo habitan de distintas maneras.

En extensión la noción de territorio —como hemos mencionado en otros trabajos— es amplia, incluso con la pandemia se amplió su definición. La virtualidad se configuró como otro espacio que sus

actores construyen con una disputa de sentido en las acciones a desplegar frente a cada situación a trabajar.

El territorio tiene un doble sentido: teórico y práctico. Busca entender, describir y explicar cómo las relaciones humanas se desenvuelven en espacios que gozan de sentidos y características propias, ámbitos culturales, sociales, políticos, educativos y económicos (Llanos-Hernández, 2010). De este modo, hace referencia a lo real, a lo observable y, a su vez, representa los distintos conceptos teóricos contruidos y debatidos *in situ* en torno a las distintas temáticas que reúnan y provoquen el encuentro e intercambio de sus actores.

En nuestra experiencia, buscamos que la extensión universitaria se oriente hacia una investigación y pedagogía participativa en la que aprendemos con los actores del territorio. Todo actor, sin distinción de ningún tipo, colabora en una circulación de saberes que permite construir conocimiento persiguiendo los objetivos grupales. Esta *praxis* promovió el involucramiento de la universidad en y con el territorio, en comunidades de aprendizaje dialógicas y situadas.

En esta ocasión, la experiencia de extensión articuló actividades de enseñanza con el EFI *Pedagogía, Política y Territorio*. De este modo, la construcción de demanda, la reflexión y revisión de la planificación contó con un nivel más amplio de interpretación que enriqueció las distintas actividades. El EFI cuenta con 5 años de investigación y discusión en torno a la noción de territorio. Retomamos algunos aportes de la bibliografía del EFI que consideramos importantes.

Los aportes de Carballido (2013) evidencian que las formas de ejercicio de poder en cada territorio son amplias y repercuten en la organización social y política.¹² Se conforman vínculos sociales, económicos, culturales y psicológicos que se encuentran mediados por las distintas interacciones que configuran los distintos niveles del poder político.

Es muy interesante la visión decolonial de Carlos Porto-Gonçalves (2009) acerca de la relación entre saberes, construcción de conocimiento y poder que sustentan ciertas formas institucionalizadas de hacer universidad del trabajo. Desde una perspectiva global e histórica, invita a ser cautelosos con las formas en que se enuncian los discursos, por la imbricación saber-poder y su impacto en espacios geográficos y sociales. Esto con el propósito de valorar saberes en situación desfavorable frente a instituciones de concentración de saber-poder. Territorios que cuentan con una apropiación por parte de sus actores y favorecen el desarrollo de un conflicto epistémico, en diferencias que enriquecen los saberes previos y la construcción de nuevo conocimiento, algo que solo surge en el encuentro, en otros territorios.

Toda actividad de extensión crítica propone construir las problemáticas a trabajar con y desde el territorio, con las personas, escuchando sus voces. Una actividad sostenida en el tiempo con apertura hacia los

¹² Esta noción de territorio toma sentido a partir de la geografía y se refiere a toda “extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o un grupo social. Contiene límites de soberanía, propiedad, apropiación, disciplina, vigilancia y jurisdicción, y transmite la idea de cerramiento.” (Geiger, 1996, p. 2, en Carballido, 2013).

sentidos que circulan ahí. De modo que la matriz de producción de conocimiento se ubica en el territorio como una «aula abierta» donde se expresan saberes, concepciones y «lecturas que desde los diferentes contextos socioculturales intentan explicar esas realidades» (Acosta, en Pérez *et al*, 2018, p. 11). Lo que permite trabajar problemáticas que surgen *in situ*, necesidades definidas de manera dialógica entre vecinos, técnicos, estudiantes, docentes, en vista de definir un plan de actividades (re)ubicadas temporalmente. Un ejercicio que interpela a los involucrados en los espacios de interacción provocando una reflexión continua acerca de qué respuestas podemos o debemos dar, y, hace necesario, diferenciar implicancias académicas, humanas y de orden político.

La perspectiva dialógica es fundamental para promover que la construcción de conocimiento sea con el territorio y no sobre él. Siguiendo con el proceso dialéctico freiriano de una enseñanza que requiere conocer los aprendizajes previos y donde es importante que el aprendizaje sea enseñado, proceso que atiende a las influencias que surgen en cada contexto. Una práctica orientada hacia la responsabilidad social y política de cada ser humano, que busca promover la consciencia crítica de su condición como sujeto histórico que adquiere cultura en su aprendizaje (Freire, 2015). Esto brinda una doble posición en la cual es parte del legado cultural y, a su vez, crea aportes culturales.

En Casavalle la noción de territorio emergió de las voces de los actores de esta experiencia, apareció con sentidos variados y puntos de

encuentro. Podríamos dar datos «objetivos» sobre el territorio,¹³ pero esto lo ubicaría en un lugar de objeto, monitoreado, controlado, escudriñado mediante indicadores sociodemográficos que no dan lugar al sentido otorgado por estas voces que evidencian *cualidades particulares* y las *transformaciones* que atraviesan.

El Centro Cívico está ubicado en un lugar geográfico elevado frente a la Plaza Casavalle, zona con una vista privilegiada sobre la Cuenca, sus alrededores hasta el Cerrito de la Victoria. En la esquina de una manzana interinstitucional y no habitacional.¹⁴ Es una institución que ofrece servicios municipales y estatales a los barrios aledaños y no tan cercanos.¹⁵ El Centro Cívico busca garantizar la asesoría, promoción y efectivización de derechos, a sujetos que viven en condiciones desfavorables, de pobreza y pobreza extrema. Un espacio que evidencia la desigualdad que produce nuestro sistema económico y

¹³ El territorio geográfico se encuentra ubicado en la franja central al norte del departamento e integrando la Cuenca Casavalle junto a los barrios Plácido Ellauri, Borro, Barrio Municipal, el complejo de viviendas Unidad Misiones “Los Palomares”, y otros. El barrio está inscripto en la Cuenca de Casavalle, donde viven más de 80.000 personas en 23.481 hogares de conformación mayoritaria *monomaterna* (jefatura de hogar femenina). Es de destacar que en el barrio viven más personas jóvenes que en el resto del departamento “encontrándose que el 43 % de los residentes son menores de 18 años y apenas el 17 % son mayores de 49. [...] Es una de las zonas con mayor vulnerabilidad en donde se concentran problemáticas de vivienda, desempleo, informalidad laboral y dificultades de acceso a los servicios básicos, entre otras situaciones sociales” (Municipio D, 2019).

¹⁴ En sentido horario encontramos el Jardín n.º 322, la escuela n.º 178, el CAIF, el CEA 178, la escuela n.º 320, el Plan Juntos, la Policlínica Casavalle, una plaza de juegos y esparcimiento, y la escuela especial n.º 248 que linda con dicha institución. El actual complejo escolar Unidad Casavalle se inició en 1958 a partir del crecimiento poblacional de la zona. Inició con la creación de la escuela n.º 178, pero visto el rápido desarrollo de nuevos barrios y el aumento de la población infantil se decidió crear progresivamente este conjunto de centros. Comparte el Centro Comunal Zonal (CCZ) 11 del Municipio D.

¹⁵ Entre estos servicios cuentan con: Banco de Previsión Social (BPS), Comuna Mujer, INJU Avanza, Consultorio Jurídico, Oficina Territorial del MIDES, Dirección Nacional de Apoyo al Liberado (DINALI).

redistributivo de la generación de riqueza. Una desigualdad evidenciada en la (no)posibilidad de que diferentes sujetos de derechos puedan ejercer de manera efectiva sus derechos y libertades fundamentales así como satisfacer sus necesidades básicas.¹⁶

Al observar los datos que nos dieron los cuestionarios realizados por los vecinos y vecinas en torno a sus derechos, se constató que solo el 37 % se encontraba trabajando. Siendo uno de estos los principales derechos vulnerados señalados por la mayoría de los actores.¹⁷ Algo sumamente preocupante en un mundo en el que hay que pagar para acceder a la vivienda, a la comida, a la salud, a la educación y para ir al trabajo que, a su vez, requiere de estos derechos básicos para poder desarrollar en condiciones aceptables toda labor.

¹⁶ Es un territorio en el que se concentra un gran porcentaje de personas viviendo en situación de pobreza urbana. Según datos del censo de 2011, mientras en todo Uruguay son 33,8 % los hogares que cuentan con al menos una Necesidad Básica Insatisfecha en este barrio el 60,1 % de los hogares se encuentran en dichas condiciones (Calvo *et al*, 2013). El Ministerio de Desarrollo Social (2010) indicaba que 6 de 10 hogares presentaba una carencia y más de un 90 % de niñas, niños y adolescentes viven en condiciones de pobreza. Hay que destacar que la población infantil y adolescente del barrio es alta, presentando los porcentajes más elevados de menores de 14 en Montevideo. Siguiendo lo señalado en el trabajo coordinado por Beatriz Liberman (2019, p.11) es de esta forma que se desarrollan las infancias de este territorio, en condiciones de pobreza y pobreza extrema. De unos 252.900 habitantes menores de 14 años que cuenta Montevideo, en Casavalle habitan 32.078 de la niñez y juventud (IM, 2013). Esto da cuenta que la población se encuentra en una posición de desigualdad, en relación a otros sectores sociales del país. Desigualdad enmarcada dentro de “fenómenos multidimensionales” (De Rosa, 2021, p.18), por lo tanto, complejos, ya que opera en distintos niveles de manera simultánea: ingresos, patrimonio acumulado, acceso a derechos y servicios, control de capital, entre otros.

¹⁷ Se realizaron unas 47 encuestas a vecinos que aguardaban en el *hall* de entrada del Centro Cívico para realizar trámites o asesorías puntuales. La muestra se conformó por 31 personas identificadas con el género femenino y 19 con el masculino, sin otras identidades de género expresadas. Los derechos que se expresaron en mayor grado de vulneración fueron Trabajo, Vivienda, Alimento. Luego, algunas personas indicaron que se encontraban vulnerados: Salud, Cultura y Transporte. Una minoría señaló: Educación (las opciones podían ser múltiples entre: Salud, Vivienda, Alimento, Trabajo, Educación, Transporte y/o Cultura) (B.D., 2022).

Con relación al derecho a la educación, se constató que un 15 % alcanzaron a cursar primaria incompleta y un 26 % culminaron este nivel. Respecto a la educación media básica un 33 % lo tienen incompleto y un 15 % completo. Educación media superior (bachillerato) solo un 9 % incompleta y educación terciaria solo una persona (2 %). El valor de la educación en las encuestas y las entrevistas, se consensuó como muy importante en los proyectos personales de vida, para conseguir trabajo, incluso nos decía una vecina «para ser alguien en la vida».

Los actores entrevistados expresaron que el Centro Cívico apareció como «el corazón del barrio», «el alma del barrio», «la cabeza del barrio», desde que se inauguró le dio una nueva organización con un enfoque social y comunitario articulando las voces de los vecinos con las posibilidades municipales e interinstitucionales. En un territorio compuesto por varios barrios con rasgos particulares, historias e identidades propias, e incluso «hay a nivel del barrio unas micro-territorialidades que son muy fuertes» (J.P.).

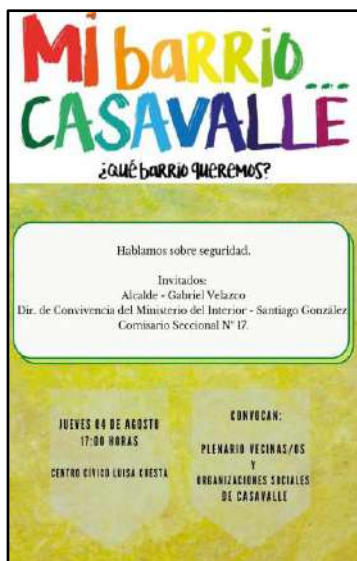
Los medios informativos publican noticias acerca del barrio sobre los incidentes relacionados a la inseguridad, violencia, delincuencia y el narcotráfico, un lugar peligroso, inseguro, catalogado «zona roja».¹⁸ En entrevista con el Coordinador de las actividades de la plaza compartía que frente a «situaciones de mucha violencia, el centro cívico se

¹⁸ Una zona donde hace cierto tiempo los narcotraficantes tienen gran influencia “disputan territorios y tienen atemorizada a la comunidad”, lo que impacta directamente en cómo se puede usar el espacio público, la Plaza Casavalle, el Centro Cívico, la Policlínica, los centros educativos, las calles y sus veredas. Un fenómeno que está generando una necesidad de mudanza de muchos vecinos (Lieberman, 2019, p. 11).

mantuvo abierto. Nos ofrecieron sacarnos del barrio con escolta oficial, nos ofrecieron cerrar el servicio antes, y se resolvió —con la cabeza de Marisa y a nivel de colectivo— no, nosotros tenemos que estar». Si el Centro Cívico no otorga sus servicios, la gente no accede a estos, «eso el barrio lo ve, el barrio lo siente. Está esa típica frase ‘el barrio te cuida’ y es real» (J.P.).

En entrevista con la Coordinadora del Centro Cívico, al evaluar los impactos de la pandemia, nos decía que ve al barrio «20 años peor. Las líneas de pobreza bajaron a mucha gente y muchos escalones en una vulnerabilidad muy grande. Está pasando de todo y la gente está pasando muy mal. No recuerdo haber visto Casavalle como ahora, para mí es terrible» (M.L.). Condiciones de vida que antes eran extremadamente difíciles para muchas familias y que con la pandemia se agravaron. Además agregó «me entero de cosas que pasan que no me entran en la cabeza, la peor película de estas que andan en la vuelta no le llegan a los talones a las cosas que andan en la vuelta que he escuchado. Está complicada la cosa» (M.L.).

Este año, vecinos y referentes organizaron reuniones del Plenario de Vecinos y con la Intersocial coordinadas desde el Centro Cívico Luisa Cuesta para abordar el tema de la Seguridad como prioritario, debido al alto número de muertes.¹⁹ Reuniones acompañadas de distintas acciones y movilizaciones, comunicaciones, paros, concentraciones y marchas para visibilizar la intranquilidad que vive el barrio. Desde años atrás es el foco de las políticas estatales en materia de seguridad. Un tema que aumenta la estigmatización del barrio y de sus habitantes.



¹⁹ Si observamos el último informe del Ministerio del Interior sobre homicidios en el país, la Seccional 17 —ubicada frente a la Plaza Casavalle— en el 2021 registró 22 homicidios, al 2022 concentró el mayor número en Montevideo de 34 homicidios (15,7 %) (MI, 2023, p. 47). Si esto se lee por zonas policiales, la Jefatura de Zona Operacional 3, que integra las seccionales número 8, 12, 16, 17, 18, 19 y 25 (del barrio, aledaños y cercanas), concentró alrededor de 120 homicidios al 2022 (p. 49), mientras que en todo Montevideo 216 y Uruguay 383 (p. 4).



Estos comunicados circularon por redes sociales y en volantes repartidos en mano. Las personas que participaron en el Plenario en el Centro Cívico (primera imagen) muestra un trabajo dialogal de búsqueda de soluciones entre personas preocupadas por la *seguridad* en el vecindario. Participaron el alcalde, junto a las autoridades del Ministerio del Interior y la Comisaría.

Problema que no solo involucra a Casavalle, sino a otros barrios, como se puede observar en la segunda imagen. Aquí el tema es «el derecho a la paz en nuestros barrios», por ese motivo pasa a ser tratado a nivel municipal.

Por último, en esta tercera imagen se organizó una marcha por el centro de la ciudad de Montevideo en donde se encuentra la Torre Ejecutiva. Los relatos de vecinos dan cuenta que la convocatoria fue numerosa y hay conciencia del impacto de la acción colectiva organizada. Los barrios interrumpieron sus actividades para abordar la problemática.

Esto da cuenta de otras formas de violencia que producen y reproducen nuestra sociedad con los actuales sistemas económicos, laborales, habitacionales, educativos y culturales. En el relato de las entrevistas aparecieron los impactos de la violencia, lo que evidencia cómo afectan estas condiciones de inseguridad (pre)existentes, que se agudizaron en 2022, donde la muerte apareció relacionada de distinta manera (con preocupación en anécdotas, miedos y ansiedad, hasta naturalizada en bromas o comentarios). Esto demuestra que estas prácticas se están sedimentando y naturalizando, lo que nos exige pensar y discutir colectivamente la complejidad del fenómeno en vista de problematizar y deconstruir las causas locales, sociales y globales que llevan a ello.

Estas situaciones de inseguridad condicionan la vida en el espacio público común y el desarrollo de actividades de las distintas instituciones del territorio. Instituciones que buscan garantizar el acceso a conocer y ejercer sus derechos. Evidencia condiciones de desigualdad de derechos como el derecho a la paz para un pleno desarrollo de nuestro ser. En este sentido y en este contexto, las instituciones tienen el doble desafío de: desarrollar las acciones de su trabajo cotidiano; y, (re)pensar estrategias para salvaguardar la vida de cada persona y buscar soluciones colectivas para vivir en paz.

El CEA n.º178, al inicio de clases cuando realizamos la entrevista a su Coordinadora Mariela Sosa junto con Antonio Lapeire, referente del programa *Casavalle en Acción* de la Administración Nacional de

Educación Pública (en adelante ANEP),²⁰ surgió con preocupación la temática de la violencia y Lapeire dio a conocer esta propuesta. Este programa se fundamenta en que «existen territorios con realidades específicas que impactan negativamente en los logros y continuidad educativa de miles de estudiantes» (ANEP, 2021, p.5). Por lo cual, este programa se orienta a fortalecer el trabajo de las comunidades educativas y potenciar «dispositivos, programas, estructuras, capacidades con que se cuenta para que la intervención que se lleve adelante logre un mayor y efectivo impacto, dotando de mayores y mejores herramientas a las comunidades educativas» (*Ibídem*). De este modo, se propone una política focalizada para articular distintos recursos y servicios dentro de la ANEP y con otras instituciones estatales para alcanzar su objetivo de mejorar los procesos socio-educativos de educandos, familias y docentes.

Por otro lado, el CEA n.º178 tiene sus particularidades desde una política educativa que surge en 2017 en la que se asocian recursos y esfuerzos de la DGEIP y la DGETP para garantizar la continuidad educativa.²¹ Además de las características que poseía, pasó a enmarcarse en 2021 en la nueva política de *Centros María Espínola*, mediante la cual se procura cambiar la matriz de la organización de la

²⁰ ANEP en Acción tiene como principal objetivo “mejorar las cifras de desvinculación y repetición de la zona” y para Casavalle tiene como cometidos fortalecer los “procesos de enseñanza y de aprendizaje, la mejora de los logros académicos en los distintos niveles educativos y la protección de las trayectorias”. Pretende promover la comunidad educativa (con el involucramiento de estudiantes, docentes y familias); apoyar las expectativas laborales y educativas de los estudiantes y sus familias con “foco en una mejor inserción social” así como “establecer acciones de acompañamiento y desarrollo profesional docente” (ANEP, 2022a).

²¹ Las características de la política CEA fueron descritas en un trabajo anterior, ver Arias *et al* (2021).

educación media básica.²² En este modelo de gestión educativa la autonomía se ejerce en la elaboración, implementación y evaluación del proyecto institucional con la «participación democrática, activa y responsable de todos los actores de cada comunidad educativa, actuando siempre en el marco de los lineamientos generales y las metas establecidas por la ANEP». A modo de garantizar la continuidad se basa en dos fundamentos: el seguimiento «cercano y permanente de los procesos educativos de los estudiantes» y la orientación y «apoyo de la labor docente a través de diferentes herramientas por parte de los equipos de gestión». Para lograr esto propone «facilitar entornos de trabajo educativo cuyo eje articulador son los procesos de enseñanza y la mejora de los aprendizajes», lo que generaría «trayectorias fluidas», «reducción del rezago» y mayor «retención» (ANEP, 2020b, p. 7).

La escuela primaria, por una parte, comparte el territorio y recursos con el CEA n.º178 y, a su vez, se enmarca en una política educativa escolar focalizada denominada APRENDER.²³ Esta se caracteriza por habilitar y promover un trabajo contextualizado, articulado y coordinado que busca dar mayor acompañamiento pedagógico de los niños articulado con distintos programas (Maestros Comunitarios, Escuelas Disfrutables, Tecnologías Educativas Aplicadas y

²² Esto busca fortalecer la autonomía de los centros educativos y la participación de la comunidad educativa desde la gestión de los centros. Se suma una extensión del tiempo pedagógico, un acompañamiento socio-emocional-educativo, una adaptación curricular orientada al desarrollo de competencias y un enfoque didáctico basado en la interdisciplinariedad, el aprendizaje en acción y el trabajo por proyectos (ANEP, 2020b).

²³ La sigla refiere al programa escolar de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas, que desde la política educativa de la DGEIP (ex CEIP) reconoce “la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables” (<http://ceip.edu.uy/programas/aprender>).

Virtualidad, ProLEE, Biblioteca Solidaria, entre otros). También, establecen tutorías de acompañamiento en vista de fortalecer logros académicos y proteger trayectorias educativas. El *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP* estableció la posibilidad de extender el tiempo pedagógico en los quintiles de menores ingresos, por lo cual a esta escuela le corresponde por ser quintil 1 (ANEP, 2020a).

Su directora mostró preocupación por los niveles de violencia y su propuesta fue trabajar este tema con toda la comunidad educativa, con proyectos «micro» y con proyecciones a largo plazo. Respecto a los talleres en DD.HH., destacó que es necesario conocer los derechos y que sería bueno que estos estén orientados a docentes, padres y niños, a modo de que se acceda a esta información. Remarcó los impactos de la pandemia en la escolarización, sobre todo, teniendo presente las desigualdades que atraviesa el barrio (conectividad, dispositivos, posibilidad de acompañamiento familiar). Emergió la preocupación por los problemas de la nutrición en la niñez, el acceso al alimento y la necesidad de una política más integral.

En el *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, se señalan altos porcentajes en materia de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). El informe indica que el conjunto de barrios ubicados en la «periferia montevideana presentan altos valores de población con carencias críticas (entre 40 % y 60 % del total de su población)» siendo Casavalle uno de los barrios «en peor situación» con un 60 % de la población con al menos una NBI (Calvo *et al*, 2013, pp.34-35). Una de las NBI considerada es la no asistencia a un centro educativo formal de al menos un integrante del hogar, con edad

comprendida entre los 4 y los 17 años. Es importante sumar a esto que el mayor nivel educativo alcanzado por encuestados y entrevistados fue primaria (B.D. 2022). Con lo que se constata la vulneración de este derecho.

La Coordinadora del CEA nos comentó que hay que contemplar «con qué docente trabajamos la problemática de este alumno», hacer hincapié de trabajar desde «lo humano», discutir «hasta dónde van los derechos, hasta donde no, por qué son derechos; cuáles son, sí son o no son». Ahí se debe «hilar finito» en un trabajo con docentes, familias y estudiantes para reconocer y defender «un derecho que tiene su hijo». Un desafío que se manifestó en esta experiencia y otras anteriores. Como mencionó Mariela no es solo lo teórico que importa, también «es otro tema, porque hay que sentarse ahí y hay que tratar de llegar a cada persona».

En entrevistas con los vecinos Amanda Brum y Juan Bautista apareció su historia de pequeños con la «escuela del barrio, la escuela de la zona», que da cuenta de la transformación y avance demográfico y de construcción de centros educativos. Nos contaban de los cursos de alfabetización para adultos y capacitaciones que esta escuela brindaba a contraturno. Remarcaron que ahora faltan propuestas de alfabetización y formaciones para adultos. Respecto al derecho a la educación para adultos, a lo largo de toda la vida, el referente de *Casavalle en Acción* —que estaba presente— tomó nota para analizarlo y ver de articular esfuerzos y avanzar en esto.

Otra vecina, Marjorie problematizó sobre los derechos «¿de qué manera tengo cubierto el derecho?» y relacionado a esto planteaba que hay necesidades urgentes como «la vivienda, la salud, la alimentación y eso lleva a que no pensemos acerca de los derechos», o sea, reflexionar sobre ellos: «tengo mi derecho a la alimentación vulnerado, la solución que me dan es ir a la olla, pero ¿por qué no me dan un trabajo?» La vecina afirmó que «estamos tan vulnerados que llega un momento que no se sabe qué derecho debo pedir y ejercer primero».

Algo que complejiza lo anterior es el estigma social creado sobre este territorio que apareció en varios relatos, como el de esta vecina que nos decía:

A mí socialmente me vulneran por vivir en Casavalle. Tengo derecho a trabajar, pero ¿por qué si vivo en tal zona o por mi edad no? ¿Y mi derecho a trabajar? Yo quiero trabajar para tener dignidad y hacer con eso lo que yo quiera. Si vos no sabés sobre la vulnerabilidad, no tenés forma de quejarte respecto a eso.

Ella dio cuenta de que es necesaria esta información, hay «derechos cotidianos que no son sabidos». A su vez, se cuestionaba por el empoderamiento de los DD.HH. «¿Cómo acceder a esos derechos, de qué manera, y cómo lleva su proceso?». Nos decía «muchas veces es más lento de lo que debería». De este modo, nos decía algo más, algo que mencionó al principio de la entrevista que «es necesario re-educar sobre DD.HH.»

Primeros pasos: acercamiento y construcción de demanda -
Nicolás Da Silveira

Para este equipo, encontrarnos nuevamente con el territorio requirió revisar el proyecto inicial de forma integral, ajustar elementos menores

con la finalidad de elaborar la planificación estratégica entrecruzada los propósitos, las metodologías y los marcos teóricos. Diseñamos la estrategia de trabajo con los colectivos, lo que implicó alcanzar acuerdos. La primera etapa de acercamiento y relevamiento, consistió en una serie de acciones dentro del cronograma general para construir la demanda. El primer momento, residió en la concreción de entrevistas a las tres direcciones institucionales y, posteriormente, la presentación del proyecto a los colectivos de las tres instituciones. El segundo momento, consistió en la materialización de cuestionarios a personas del barrio que acudían al Centro Cívico, de evidente importancia dado que nos permitiría orientar con mayor precisión la temática acerca de los intereses y necesidades del barrio. En el tercer momento, por una parte, desarrollamos 16 de entrevistas a referentes locales, que posibilitaron indagar con mayor profundidad en la demanda, y, por otra parte, presentamos el proyecto a los docentes de la escuela y el CEA, en donde solicitamos completar un cuestionario, que sumado a los otros insumos, nos permitió alcanzar un panorama importante para poner a dialogar en los primeros talleres.

En otro orden, el acercamiento al territorio del grupo de estudiantes del EFI a cargo de la profesora Cecilia Sánchez y el profesor Pablo Martinis resignificó el procesamiento de datos en esta etapa. A continuación intentaremos describir, por un lado, en qué se basó cada momento y cuáles fueron las acciones y decisiones que discutimos *a priori*, y, por otro lado, dónde colocamos el énfasis para elaborar los talleres.

Presentación y entrevistas a referentes institucionales

«En los derechos humanos no hay acciones asociadas, hay vulneraciones, hay frustración. Entonces, yo creo que hay que lograr cómo accionar algo concreto, que te permita hablar de eso y ahí ir avanzando»
(Marisa Ledesma)

Este proyecto de extensión contó con la ventaja de conocer —de antemano— a una de las instituciones. El desafío fue presentar el proyecto ante las nuevas. Si bien trabajamos hace algunos años en el sistema de enseñanza público, admitimos que los rituales protocolares tienen su propia impronta. No obstante, el Centro Cívico fue el punto en donde situamos el proyecto, por ello, procuramos escuchar y observar su funcionamiento con delicada atención en esta etapa.

Las tres entrevistas a las referentes institucionales se agendaron en diferentes días. En la entrevista a la Directora de la escuela, participó todo el equipo, en las otras dos participamos en duplas. La elaboración de la entrevista ocupó tres semanas de trabajo, cuya discusión la fuimos resolviendo hasta llegar a un buen repertorio de preocupaciones. A lo largo del proyecto asumimos entrevistas semiestructuradas, debido a que tuvimos aspectos jerarquizados, aspiramos que la persona entrevistada desarrolle el punto con flexibilidad. La duración de la entrevista se supeditó a cada caso, y en todas, primero, solicitamos el consentimiento y, segundo, fundamentamos el uso ético de las fuentes para alcanzar reflexiones genuinas del barrio.

La entrevista a la Coordinadora del Centro Cívico, Marisa Ledesma, la dividimos en tres bloques conteniendo diferentes acentos, por un lado, se preguntó sobre la trayectoria laboral en la institución y los roles en

que se había desempeñado. Aquí la entrevistada nos relató su antecedente en la gestión del centro SACUDE,²⁴ que consideramos de mucha relevancia. Por otro lado, consultamos acerca de las líneas de acción vigentes del Luisa Cuesta, sus relaciones con los DD.HH., y las dificultades que se presentaron al momento de abordar esta temática. La coordinadora señaló que desarrollan un conjunto de coordinaciones que abordan los requerimientos de las personas del barrio en clave de derechos. En torno a las dificultades, la imposibilidad del contacto cuerpo a cuerpo en la pandemia produjo la búsqueda de herramientas desde el centro con la finalidad de mantener los vínculos comunitarios. También, preguntamos respecto a los aportes que podrían arrojar los talleres de DD.HH. para el centro y los vecinos, en particular en educación. Finalmente, las preguntas fueron sobre los espacios educativos con los que cuenta el Centro Cívico y sus relaciones con el territorio. En este sentido, ampliamos el mapeo de organizaciones que trabajan por la defensa de los DD.HH. y su educación en la zona.

La entrevista a la Directora de la escuela, también fue dividida en tres partes, en primer lugar, se consultó acerca de su trayectoria en la educación pública y su vinculación con la escuela involucrada con el proyecto. La entrevistada señaló conocimiento de la zona por haber trabajado en una escuela próxima. En el año 2022 logró la efectividad en el cargo de dirección. En segundo lugar, preguntamos sobre las relaciones entre la educación y los DD.HH., la posición que admite en los procesos de escolarización, y las prácticas o actividades que se habían desarrollado en la escuela alrededor de los DD.HH. Se refirió a

²⁴ La sigla corresponde al [Complejo Municipal Salud, Cultura y Deporte](#).

las políticas educativas de avanzada del último quinquenio y a proyecciones de trabajo de «sensibilización». En seguida, preguntamos sobre el abordaje de la temática, los lugares de coordinación y las principales inquietudes de los colectivos, recibimos respuestas sobre el alto estado de violencia en los grupos de clases. El tercer bloque, tuvo como tema las instituciones del territorio con las que se tenía contacto, dificultades y desafíos al momento de abordar los DD.HH., en ocasión durante la pandemia. Por último, indagamos sobre las contribuciones que podrían efectuar los talleres de DD.HH.

La entrevista a la Coordinadora del CEA, Mtra. Téc. Mariela Sosa, se realizó junto a Antonio Lapeire de *Casavalle en Acción*, primero preguntamos acerca del trabajo en DD.HH. en el último año, identificaron prácticas, actividades puntuales y lineamientos para abordar en los talleres. En el segundo bloque, la coordinadora indicó, el lugar que ocupa la educación en DD.HH., y los desafíos o dificultades de abordaje. Nos detuvimos en el impacto de los procesos educativos durante la pandemia, y en las estrategias para pensar las prácticas educativas en DD.HH. En este escenario, consultamos sobre las inquietudes del colectivo docente y en las coordinaciones entre instituciones del territorio. Finalmente, enfocamos la entrevista con preguntas que nos posibilitará orientar aportes sustantivos para los talleres.

Cuestionarios a usuarios del Centro Cívico Luisa Cuesta

Nos propusimos la realización de cuestionarios a vecinas y vecinos del barrio que acudían al Centro Cívico, como método de relevamiento de

las preocupaciones y necesidades de la zona. Esta instancia la practicamos una vez a la semana, en las mañanas, durante un mes entre mediados de julio y agosto. La manera eficaz que encontramos con la Coordinadora fue acudir en el horario en que se ofrecen los servicios a la comunidad.

Los cuestionarios fueron leídos en la mayoría de los casos y completados por un integrante del equipo, manteniendo lo mejor posible la neutralidad de las palabras, otros fueron completados por las personas encuestadas. Luego del primer rodaje de cuestionarios, encontramos puntos para mejorar las planillas, aunque fuimos cuidadosos de no modificar la estructura para lograr una sistematización adecuada. En este sentido, la coordinadora complementó con aportes oportunos.

Dentro de la primera sección del cuestionario, se preguntó género, edad, barrio del que proviene y hace cuánto tiempo vive en el barrio. Aquí encontramos una sorpresa, que muchas personas usuarias del Centro Cívico no residen en Casavalle, sino en las cercanías. La segunda sección remitió a la importancia de esta institución y los principales aportes. El tercer apartado se asoció a: la actividad laboral del momento, el máximo nivel educativo alcanzado, instancias previas de formación en DD.HH. y sus principales aportes, se consultó sobre el valor de la educación. Finalmente, preguntamos por los derechos que se encontraban más vulnerados en el barrio.

Difusión y Presentación del proyecto a los colectivos

En el Centro Cívico a medida que realizamos los cuestionarios y las entrevistas con vecinos les comentábamos que en breve iban a ver un afiche en la cartelera con la fecha del primer taller y lo comunicaríamos con las figuras referentes para que nos ayuden con la difusión.²⁵ En cambio en los centros educativos organizamos una presentación colectiva de manera presencial, como veremos más adelante.

A través de los siguientes afiches promovimos la difusión del proyecto y los primeros encuentros. Esto mediante afiches papel puestos en las carteleras institucionales y por vía de las redes de comunicación. Además, del diálogo con quienes nos fuimos encontrando a medida que avanzamos en el proceso colectivo.

²⁵ Las figuras referentes del CC en esta ocasión fueron la Coordinadora, el Coordinador de las actividades de la Plaza Casavalle, la Bibliotecóloga, junto a vecinos clave que fuimos identificando y entrevistando.



Fuente: a la izquierda, afiche de presentación del proyecto para los vecinos del CC con un QR para que puedan acceder a la Declaración Universal de los DD.HH. A la derecha, aprovechamos la plantilla del afiche creado por el equipo en 2020, con autorización de los demás integrantes. Utilizamos un fragmento de la ilustración de Mariel Fonsalía para el PNEDH (SNEP, 2017). El afiche para el CEA n.º178 contó con el mismo diseño, solo cambia la fecha e incorpora el enlace y QR al cuestionario específico.

Cuestionarios a docentes

El cuestionario estandarizado fue similar para ambas instituciones educativas, se aplicó en formato virtual, contenía 14 preguntas divididas en 6 secciones. Una de las devoluciones partidas por el colectivo docente del CEA fue que la extensión era algo extensa. El cuestionario fue anónimo y tuvo el propósito de procesar y sistematizar la información para planificar actividades en los espacios de taller.

La primera parte tuvo el cometido de identificar los roles, el tiempo de antigüedad y los motivos de la elección del centro. Las secciones siguientes se refirieron a: la temática de DD.HH., el grado de conocimiento, interés y formación en la temática, vulneración de derechos, promoción del trabajo en DD.HH., recursos del centro educativo, efectos de la pandemia para garantizar el acceso a la educación, y, conocimiento de organizaciones sociales que defienden la educación como un derecho.

Entrevistas a referentes locales

Por cierto, estas entrevistas fueron muy oportunas para pensar los talleres en tanto, manifestaron en primer orden, un gran conocimiento de las principales necesidades de la zona. Así mismo, los relatos permitieron describir con detalles el alcance y los significados del CC en cada caso. Nos pareció sustancial consultar acerca de los aportes más relevantes para la comunidad desde el surgimiento hasta ese momento. En segundo orden, las preguntas acercaron reflexiones sobre las implicancias del CC en diálogo con los DD.HH., y en el valor de la educación. Por último, de suma importancia consultamos acerca de los derechos más vulnerados, a propósito para el abordaje en los talleres. En este marco, encontramos convergencia entre los cuestionarios estandarizados y las entrevistas a referentes locales.

Primeros Talleres

A través de otros afiches en cada centro comunicamos la fecha en que íbamos a realizar los primeros talleres. Estos se pusieron en los espacios habilitados en formato papel y circularon también por las

redes de comunicación de cada institución. Contaban con enlaces web y códigos QR para que las y los docentes pudieran completar los cuestionarios que nos ayudarían a pensar y planificar los primeros talleres.



Fuente: aprovechamos el afiche creado por el equipo en 2020, con autorización de los integrantes. Utilizamos parte de la ilustración de Mariel Fonsalía del PNEDH (SNEP, 2017). El afiche de la escuela es de diseño similar, solo cambia la fecha e incorpora el enlace a su cuestionario.

Primer Taller: escuela primaria²⁶

La escuela se encontraba con las puertas abiertas, tanto el portón de la vereda como las del pasillo de acceso a las demás instalaciones. Al entrar, nos ubicamos bajo el árbol más grande del patio. Aguardamos

²⁶ Apartado redactado por Santiago Arias, se basó en los registros de la comisión encargada de la redacción que integró junto a una maestra y Agustina Cardozo.

la hora acordada al sol de media mañana, de los primeros días de setiembre –para ser exactos el día diez–.

Se nos habilitó realizar el taller en el tiempo-espacio de la sala docente.²⁷ Al acercarnos, se estaba dando una discusión pedagógica muy interesante sobre la actual «transformación educativa» (ANEP, 2022b, s/p).²⁸ Esta presenta cambios importantes que repercuten en los roles de las maestras y el desarrollo de sus prácticas.

Entramos al aula, por invitación del colectivo, dejamos todo listo para dar comienzo gracias a la ayuda de varias maestras que nos trajeron todo lo necesario para proyectar una presentación, armada a modo de compartir la organización del taller.

Previos del taller

Agradecemos el espacio y tiempo brindado de la sala docente, a sabiendas que tenían muchas cosas para discutir y trabajar. Se presenta lo que se iba a abordar en el espacio taller. Dimos inicio acerca del

²⁷ Las escuelas APRENDER cuentan con tiempos destinados a salas docentes en vista de analizar y discutir situaciones particulares o temas de interés a modo de planificar y realizar acciones en estos sentidos.

²⁸ Las modificaciones llevadas a cabo por la ANEP son entendidas como una transformación profunda del sistema educativo con un pilar centrado en la “educación de calidad” basado en un enfoque competencial y otro pilar en el modelo de gestión de los centros escolares. Para una lectura en profundidad ver ANEP (2022b). Asimismo, desde otras miradas la misma es denominada como una “reforma educativa” ([El Observador, 31/08/22](#); [Subrayado, 6/10/22](#)). Esto se debe, principalmente, a que la dimensión del cambio pretende modificar la estructura curricular y la función del sistema educativo. No es algo nuevo la idea de reformar, desde el gobierno anterior se viene planteando la necesidad de “cambiar el ADN”, con ánimo de cambiar la estructura organizativa, curricular y funcional del sistema. Los cambios en 2022 se introdujeron a partir de la Ley de Urgente Consideración N° 19.889 de 2020, el *Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2020-2024*, la reestructuración de programas de educación obligatoria y formación docente con el *Marco Curricular Nacional* de 2022, las Mallas Curriculares y los programas de cada unidad curricular.

avance del proyecto y las dinámicas de taller. Estas últimas consistirían en tres partes: primero, la lectura de algunos datos recogidos a partir del cuestionario del colectivo de maestras y maestros; segundo, una lectura en grupos de dos textos para luego debatir en colectivo; y tercero, una dinámica en el espacio como ejercicio de posicionamiento y argumentación frente a distintas consignas, la idea era que luego la pudieran replicar con los educandos.

Hicimos un breve resumen de cómo íbamos trabajando en territorio, en la escuela, el Centro Cívico y el CEA. Las entrevistas a las referentes de los 3 centros ya habían sido realizadas y también a varios vecinos, 13 de las 16 pautadas. Comentamos que concluimos con los cuestionarios en el Centro Cívico debido a que muchas personas eran de barrios lejanos. Por ello, priorizamos hacer entrevistas a vecinos referentes del barrio, con la Coordinadora del Luisa Cuesta elegimos vecinos y vecinas por su recorrido, historia y experiencias significativas para pensar los talleres y dejar sus huellas y memorias.

Los integrantes del EFI se presentaron para que el colectivo les conociera y sepa que les verían con relación al proyecto. Si bien en el encuentro anterior mencionamos la articulación con el EFI, consideramos importante que se conocieran y supiesen que en esa segunda mitad del año iban a desarrollar sus prácticas en el territorio.

Comunicamos que recibimos una donación de libros sobre DD.HH. para la Biblioteca *Carlos Villademoros* del Centro Cívico, por parte de

la INDDHH.²⁹ También, que tuvimos respuesta de parte del MEC para recibir otros libros en la temática.

Compartimos que nos parecía interesante que el 2º taller fuere de manera interinstitucional con los 3 centros (Centro Cívico, CEA y escuela). La fecha posible era el sábado 22 de octubre, de mañana, a definir en brevedad. La propuesta interinstitucional permitiría intercambiar lo generado en los primeros talleres por centro. Enriquecer esto con una producción colectiva más plural. Acordamos articular los aportes en los ejes del derecho a la educación, los DD.HH. y su educación.

Para el 3er taller estábamos viendo la posibilidad de organizar actividades dirigidas a las infancias, las adolescencias y la comunidad. Desde la construcción de demanda apareció lo recreativo, lo lúdico, el arte, el deporte como espacios y formas para pensar y manifestar derechos. Esta iba tomando sentido hacia actividades en los alrededores.³⁰ Expresamos nuestro interés en realizar la actividad de muralismo que propuso María José Bolaña y que estábamos viendo con ella la posibilidad de conseguir fondos para las pinturas y talleristas. La maestra secretaria compartió que estaban buscando recursos y posiblemente se iba conseguir una parte o una donación.

²⁹ En la imagen de la [página 27](#) se pueden apreciar los textos recibidos.

³⁰ Aprovechamos para comentar que a través del Coord. de las actividades de la Plaza Casavalle se estaba planificando la realización de mosaicos de mariposas con el motivo de trabajar y promover la cultura de paz. Una actividad realizada en el marco del *Proyecto Mariposas* que impulsan Fundación RechingU, Fundación Escuelas Vinculadas y la organización sin fines de lucro B'NAI B'RITH Uruguay.

Antes de empezar, planteamos definir una dinámica de registro colectivo. Propusimos conformar una comisión integrada por una persona del colectivo docente, otra de los estudiantes del EFI y otra del proyecto. La propuesta fue aceptada.

Inicio de taller

Repasamos la organización del taller e iniciamos con la presentación de los datos sobre las respuestas y temas visibilizados en los cuestionarios. Esto con el objetivo de saber qué opinión tienen y comparar las respuestas. Aclaramos que solo 10 de 25 maestros respondieron, igual representa más del tercio y permite conocer algunas tendencias y aspectos interesantes para el taller.

Sobre el interés en la temática de DD.HH. todos expresaron interés: 60 % mucho interés, 30 % bastante, 10 % mediano. Lo que alienta a trabajar la temática. Luego, en cuanto a si habían trabajado DD.HH. en clases u otras actividades un 60 % dijo que sí, un 83 % dirigido a estudiantes y un 17 % a docentes. Planteamos que podría ser una línea interesante ampliar a otros actores de la comunidad, como familiares y vecinos. Demostraron interés en esta idea para reforzar el conocimiento en derechos y libertades fundamentales en el barrio.

En torno a la motivación en la escuela de trabajar en DD.HH. un 70 % percibía que Sí y un 30 % que No. Un 60 % expresó que «No tienen acceso a materiales con la temática de DD.HH.», un 30 % «Muy pocos insumos» y solo un 10 % que «Sí». Al comentar esto, tres maestras compartieron que acaban de recibir juegos didácticos que tienen como tópico los derechos de la niñez. Aspecto muy interesante, ya que a

través del juego los niños se expresan y socializan sus conocimientos y experiencias. Comentamos que en el espacio de la Biblioteca *Carlos Villademoros* se estaba desarrollando el proyecto de «Pasaporte lector».³¹

Luego vimos las valoraciones en torno al acceso a la educación en la pandemia, donde el 60 % expresó que fue mala y el 100 % indicó que la accesibilidad en la modalidad virtual fue nula. La discusión aquí fue muy prolífera, se problematizó sobre las particularidades del territorio y las barreras de acceso a dispositivos tecnológicos y a la conectividad. Expresaron preguntas como «¿qué va a pasar con estos niños? ¿En qué lugar quedan? ¿Su derecho a la educación está siendo garantizado o vulnerado? ¿Cómo pensamos el derecho a la educación?»

Respecto a estas interrogantes, compartimos claves de lectura de Flavia Terigi (2020) que indican cómo se acentuaron las brechas de desigualdad existentes que la pandemia en general y en la educación en particular. Esto se puso en relación con la reducción del tiempo escolar, sobre todo cuando el acceso a dispositivos y conectividad era poco o nulo. Desigualdad que se complejiza aún más si pensamos que las instituciones educativas son las que estimulan la circulación de capital cultural y el ejercicio de capital simbólico, desde la lectura de

³¹ En síntesis, dicho proyecto busca promover el préstamo de libros, que las y los lectores los evalúen y a final del año se realice una puesta a punto de las valoraciones de cada persona sobre los libros seleccionados.

Bourdieu (2015), en territorios atravesados por desigualdades simbólicas, educativas y culturales.³²

Destacamos que si la problemática se analiza por quintiles y nos detenemos en los sectores más desfavorecidos (quintiles 1 y 2) esta realidad fue otra, debido a la dificultad de acceso a dispositivos tecnológicos y a la conectividad. Lo que confirma el rol de la escuela para que los estudiantes puedan ampliar su capital cultural y ejercitar nuevas formas de capital simbólico. Esto permitió abrir la discusión, apareció la superposición de dificultades en los hogares de los alumnos y docentes (no contar con espacios para trabajar, tareas de cuidados, imposibilidad de acompañamiento, prioridades de salud y económicas). Luego, pasamos a presentar los temas que asociaron a los DD.HH. en la siguiente nube de ideas.

³² Lecturas que discutimos desde una investigación presentada en el *Congreso Interdisciplinario COVID-19, pandemia y pospandemia* (2022). Santiago Cardozo junto a colegas (Udelar, DICE-ANEP), resaltaron la desaceleración de los aprendizajes en el mundo, debido a la reducción del tiempo escolar en el período de confinamiento. En el mundo los aprendizajes se desaceleraron a la mitad y en Uruguay a un tercio, debido al Plan Ceibal, la conectividad brindada por ANTEL y convenios con otras operadoras de telefonía celular.



Fuente: elaboración propia (B.D., 2022).

Se compartieron en el orden que aparecieron con mayor coincidencia.³³ El resto de las nociones aparecieron solo 1 vez.³⁴ Nos interesó preguntar si además de estas nociones había otras, las cuales viesan necesario trabajar o profundizar.

Acerca de la noción Historia, un maestro hizo hincapié que para él la historia se refiere a cómo la contamos, cómo la narramos. Destacó que la historia en general es una historia de violación a los DD.HH. En el caso de Uruguay, señaló «el etnocidio fundante de la patria que extinguió a los pueblos originarios», evidenció una historia humana de sucesivas violaciones sistemáticas de los derechos fundamentales de la niñez, mujeres, afrodescendientes y pueblos originarias, en el marco de

³³ 5 personas coincidieron en Ciencias sociales, 4 en Educación, 4 en Salud, 3 en Derecho, 3 en Historia, 3 en Vivienda y 3 en Ética.

³⁴ Campo político y social; Convivencia; Cultura; Derechos de niños; Derechos universales; Formación ciudadana; Historia reciente; Igualdad; Justicia; Memoria; Planificación a futuro; Política; Resistencia; Respeto; Seguridad; Vida; Visión humanista.

batallas, exterminios, dictaduras y distintas formas de terrorismo de Estado. Una reflexión necesaria a tener en cuenta en relación con la violencia estructural en la que estamos inmersos para deconstruir dichas prácticas.

Pasamos a la noción de educación y compartimos que para los vecinos encuestados no se considera que esta esté vulnerada en Casavalle, ya que se ha avanzado en muchas propuestas. En cambio, señalan que el derecho al trabajo, a la vivienda y al alimento se encuentran vulnerados de manera preocupante. Una maestra dijo «esto puede deberse a que existen otras prioridades como la comida, o el trabajo». Aquí surgieron las preguntas, «¿qué implica la educación para los vecinos?», con los importantes sacrificios que exige en economías de infraconsumo y con dudosas garantías de movilidad social, «¿para qué?». A su vez, varios vecinos dijeron que la «educación habilita otras puertas», «te permite ser alguien en la vida», «la educación es todo».

Una maestra problematizó «la urgencia de lo que no está cubierto», esto en «un Estado que no está presente, un rol de educador como asistencialista, un educador que termina haciendo tareas que no le corresponden». Esto se problematizó en el sentido de que la educación cumpla su propósito y no acabe cumpliendo otras funciones de las que tiene que efectuar, lo cual fue remarcado por todo el colectivo.

Con motivo de adentrarnos más en la temática compartimos la noción de DD.HH. expresada en el preámbulo de la Carta de la Declaración Universal de los DD.HH. (ONU, 1948). Ello permitió articular esta con la definición de educación en DD.HH. del PNEDH que la define como

toda práctica educativa que tiene por objeto favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de estos derechos, por lo que entiende al ser humano como sujeto de derechos. Reconoce las dimensiones social, política e histórica de la educación, se funda en el respeto y vigencia de valores, principios y mecanismos de protección de estos derechos en su integridad, en su vinculación con la democracia (SNEP, 2017). Con esto invitamos a reflexionar acerca de la práctica educativa para fortalecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de la cultura de derechos.

Pasamos a trabajar en la segunda actividad de lectura en grupos. Los textos seleccionados fueron uno de Miguel Soler (2016) «Las misiones de ayer, hoy y mañana», que recibió la mayoría de los grupos, y otro de Philippe Meirieu (2004) *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un mal entendido?* que solo le tocó a un grupo. Visto el tiempo que quedaba distribuimos apartados a cada grupo. El colectivo se organizó en grupos por cercanía. Entregamos unas preguntas guía para invitar a la reflexión y luego debatir.

Al mediodía hubo maestras que se tuvieron que retirar. Asimismo, varias personas se quedaron. Hicimos una puesta a punto del texto de Soler. Los intercambios fueron más ricos debido a la cantidad de grupos que lo trabajaron. Abrimos la discusión con la pregunta: ¿Cuál es el posicionamiento del autor en su análisis de las misiones? Surgieron posiciones en sintonía como la idea de Soler de que no se deben imponer las políticas educativas armadas por otros países u organismos. Se discutió en torno al Plan Ceibal y las Pruebas estandarizadas PISA. Se consensuó en esta idea y se destacó la

necesidad de partir de una evaluación integral para ver qué ocurre en cada área de la educación. Construir junto a los docentes, los educandos y la comunidad educativa. Una maestra señaló «no podemos dejar afuera a quienes son parte de la educación». Esto condujo a subrayar la necesidad de una educación contextualizada y «con cambios desde adentro».

Sobre la idea de Soler en torno a la subfinanciación de la educación, problematizaron el presupuesto nacional otorgado a la educación y la necesidad de no depender de financiamientos internacionales que inciden en las políticas curriculares. Un maestro dijo «tenemos que pensar en clave de soberanía» y retomó la idea de que los docentes deben ser parte de la decisión para producir el cambio. Añadieron cómo inciden en las condiciones de aprendizaje, los factores socioeconómicos, el medioambiente, el territorio.

Los intercambios en torno al texto de Meirieu, fueron acotados, pero significativos. Comentaron que es un texto enfocado a la primera infancia. Recuperaron la idea de no tomar al niño como un «adulto miniatura», y de que muchas veces no se lo tiene en cuenta como sujeto de derechos. Se cuestionó cómo se vive en la niñez el derecho al juego, el estar con la familia, tener su espacio de intimidad, y que no se les fuerce a ser adultos. Se demostró interés en concientizar el momento único de la niñez y el rol clave como educadores en ello.

La tercera actividad, sobre el uso del espacio para mostrar el posicionamiento personal frente a una consigna definida y argumentar,

no se pudo desarrollar. Les agradecemos el espacio y tiempos compartidos.

Segundo Taller: CEA n.º 178³⁵

El proyecto tenía pautado ofrecer un primer taller con el colectivo del CEA n.º178, el cual involucró a docentes, administrativos y coordinadores. En esta instancia, se acordó con la coordinadora Mariela Sosa emplear parte de la coordinación del centro para desarrollar el encuentro. La finalidad fue compartir el trabajo que se estaba desarrollando en la escuela y el Centro Cívico Luisa Cuesta. Además, en este encuentro se integraron también los estudiantes del EFI, se buscó que puedan presentarse y que acompañen las actividades. En este sentido, el taller fue un punto de encuentro para poder desarrollar intercambios y poder dialogar sobre la importancia de la educación y los DD.HH. en el territorio de Casavalle.



Fuente: Foto del espacio taller tomada por el equipo de dirección del CEA n.º178.

³⁵ Apartado redactado por Freddy Cuello, utilizó los registros de la comisión encargada de esto que integró junto a Claudio Sebastián Rodríguez y Marcos Fernández.

A partir del cuestionario completado por parte del colectivo docente, se planificó colectivizar los datos relevados.³⁶ El primer indicador que se presentó fue el interés por la temática de los DD.HH., todos expresaron interés: 60 % mucho, 30 % bastante, 10 % mediano. Se constató la receptividad de la temática para ser trabajada.

También los cuestionarios permitieron relevar si en el centro educativo había disposición para abordar la temática de DD.HH. Se constató que la mayor parte indicó que «Es algo que nos involucra a todos», «Es necesario» y «Es importante». Lo que nos llamó la atención es que solo 7 personas habían realizado actividades en la temática. Principalmente, clases y salidas didácticas, donde solo 1 persona la llevó a cabo con estudiantes de este centro.

Se evidenció que el 90 % del colectivo no trabaja la temática de DD.HH. y surgió una interrogante del grupo para pensar colectivamente «¿Cómo abordar esta educación desde las diferentes disciplinas?» La profesora de Matemática hizo hincapié en trabajar «desde la vinculación de los chicos».

Los docentes expresaron que falta acceso a materiales en el centro educativo para trabajar sobre los DD.HH. Este aspecto se constató en el relevamiento del cuestionario y luego lo volvieron a destacar en el taller.³⁷ Los pocos materiales que acceden son principalmente «Con actividades para los estudiantes», luego de tipo «Informativo» y de

³⁶ Es importante mencionar que si bien los cuestionarios no fueron completados por la mayoría de los docentes, el mismo permitió conocer algunas de las percepciones sobre la temática para ser trabajada en los talleres.

³⁷ En el cuestionario vimos que solo 2 (o 17 % de) personas afirman acceder a materiales, 5 (41.5 %) a muy pocos materiales y 5 (41.5 %) que no acceden.

«Cartelería». La falta de materiales didácticos para los colectivos docentes de la zona, marcó una fuerte preocupación para el equipo. A partir de ello, se buscó acceder a través del MEC a otra donación de libros para la biblioteca del Centro Cívico. En este sentido, se compartió los textos que había donado la INDDHH, se promovió participar de la biblioteca y sus actividades para vecinos, así como también para los docentes y estudiantes de los centros educativos.

En el taller se mostraron las nociones que asociaron a los DD.HH., establecimos algunos posibles análisis para trabajar con estudiantes o en las coordinaciones. Se presentaron en orden de mayor coincidencia en relación con el tamaño, visibles en la siguiente imagen.³⁸ El resto de las nociones aparecieron solo 1 vez.³⁹



Fuente: elaboración propia (B.D., 2022).

³⁸ 7 personas coincidieron en Educación; 5 en Salud; 3 en Alimentación; 3 en Vivienda; 3 en Dignidad; 2 en Ciudadanía; 2 en Humanidad.

³⁹ Estas fueron: Accesibilidad, Constitución, Cultura, Democracia, Derecho, Educación Social, Familia, Historia, Normas jurídicas, Policía, Religión, Salud mental, Social, Trabajo, y Vida.

En el encuentro con los docentes del CEA, se trabajó con una serie de textos para promover la discusión sobre DD.HH. y su relación con las prácticas educativas. Se presentó una parte del Preámbulo de la declaración Universal de los DD.HH., con la finalidad de definir algunas nociones clave sobre la temática y el rol de los estados con estos derechos. El segundo documento que se abordó fue el PNEDH. A través de este, se compartió su definición de educación en DD.HH.

Se entiende por educación en Derechos Humanos la práctica educativa que tiene por objeto principal favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de ellos, considerando al ser humano como sujeto de derechos.

Es toda formación que, reconociendo las dimensiones social, política e histórica de la educación, se funda en el respeto y vigencia de valores, principios y mecanismos de protección relativos a los derechos humanos en su integridad e interdisciplinariedad, en su vinculación con la democracia y el desarrollo. (SNEP, 2017, p.14)

Luego, el encuentro permitió reflexionar sobre el impacto de la pandemia, causada por el Covid-19, en docentes y educandos. La no presencialidad, la dificultad de conectividad y los pocos medios tecnológicos que los estudiantes tuvieron para poder acceder en la modalidad virtual, fue un aspecto preocupante para el colectivo. Se destacó la vulnerabilidad económica de los estudiantes para sostener la virtualidad y los impactos en sus aprendizajes. Este aspecto se vio reflejado en los cuestionarios, donde un 46 % evaluó la asistencia de los estudiantes en las propuestas virtuales como «Media», 17 % «Mala» y 33 % «Pésima».

Es importante destacar el trabajo realizado por los docentes para sostener el vínculo con los estudiantes y sus familias, acompañándolos

para que sostengan el año lectivo, con estrategias de acompañamiento diversas. El contexto de la pandemia aumentó las brechas de la desigualdad en general y en especial las educativas, como lo señalamos también en el taller en la escuela desde la lectura de Flavia Terigi (2020) y otros informes oficiales de la ANEP. Se pensó la etapa de pospandemia como un escenario para apostar al refuerzo de los vínculos, la convivencia y promover estrategias que disminuyan la creciente violencia y mejoren las situaciones económicas familiares. Donde se dio relevancia a garantizar el acceso al derecho de la educación como una problemática estrechamente relacionada con la salud, la alimentación, la dignidad, la vivienda, en clave de «dignificación de estos derechos». A su vez, ello condujo a pensar en la revalorización de «¿cuál es la importancia de la educación?» el «¿por qué de estudiar?» y «¿cómo trabajarlo con los chicos?» Esto requirió dialogar formas de garantizar el derecho a la educación para poblaciones que se encuentran sumamente vulneradas.

Ello permitió pasar a la otra dinámica del trabajo en el texto de Soler (2016) —que trabajamos en el taller de la escuela— para comparar los desafíos de las misiones sociopedagógicas de ayer y los desafíos actuales. Las reflexiones mostraron una «absoluta vigencia del texto» respecto a la situación que se estaba viviendo en relación con la política educativa en contexto de la planificación nacional. Se vio pertinente promover una apropiación de la visión del autor de la «educación de la comunidad educativa» y al acceso a una «cultura bidireccional». Los intercambios promovieron un fuerte optimismo respecto a su intencionalidad en el cambio educativo con los docentes.

Tercer Taller: Centro Cívico Luisa Cuesta⁴⁰

La planificación del primer taller en el Centro Cívico constó de significativas horas de trabajo, que ponen de manifiesto una considerable expectativa al respecto. En las primeras reuniones seleccionamos los contenidos que surgieron de la construcción de la demanda y elaboramos una presentación para promover el diálogo con referentes barriales. En este sentido, procuramos que la conducción del taller surja de forma colectiva. Durante esta etapa compartimos nuestro propósito y la posible metodología con la profesora Cecilia Sánchez y estudiantes del EFI. Además, coordinamos detalles para el día del taller.

El equipo siempre acudió minutos antes de la hora agendada, en esta ocasión llegamos incluso antes, debido a la relevancia del asunto. La coordinadora del Centro Cívico nos recibió de manera afectuosa y en seguida acordamos adecuar la biblioteca para el plenario.



Fuente: Foto del Centro Cívico Luisa Cuesta tomada de la web - Municipio D.

⁴⁰ Este apartado fue redactado por Nicolás Da Silveira, quien integró la comisión encargada del registro junto a la funcionaria practicante Mélanie Dos Santos del Centro Cívico y Carminia Santana.

En la parte inicial del taller, luego de la presentación del equipo, compartimos generalidades del proyecto con la finalidad de iniciar el intercambio. Los aspectos preliminares rondaron en reflexiones compartidas acerca de la educación en DD.HH. en experiencias con docentes de un CEA en 2020. A continuación, fundamentamos la continuidad del diálogo con este tipo de institución educativa y, a su vez, la propuesta de extendernos a la escuela y al Centro Cívico Luisa Cuesta. En este punto, compartimos la donación de libros de la INDDHH.

La parte central, consistió en compartir la sistematización de la construcción de demanda que fuimos relevando en el Centro Cívico acerca del derecho a la educación, la formación en DD.HH., la importancia de la educación, los derechos que se ven más vulnerados y la situación laboral y educativa. De las personas que completaron los cuestionarios 37 % se encontraba trabajando y el 63 % buscando empleo. En torno al ejercicio del derecho a la educación y el nivel educativo alcanzado un 41 % cursó solo educación primaria, un 57 % educación media y solo un 2 % educación superior.⁴¹ A su vez, el valor de la educación fue destacado por todas las personas que completaron el cuestionario.

En relación con la educación en DD.HH. la formación relevada en vecinos es mínima o nula y refiere principalmente al abordaje en un momento en la escuela, liceo u otra institución que brindó una

⁴¹ Presentamos los datos desagregados por nivel que corresponden a un 15 % primaria incompleta y un 26 % completa, un 33 % educación básica incompleta y un 15 % completa, un 9 % educación media superior incompleta y un 2 % educación terciaria incompleta.

capacitación puntual. Igualmente, acerca de los DD.HH. vulnerados se observó una fuerte conciencia, en primer orden se expresó la vulneración del derecho a la Vivienda, al Alimento y al Trabajo. Luego, en menor aparición apareció la vulneración del derecho a la Salud, a la Cultura y al Transporte. Finalmente, en una menor proporción apareció vulnerado el derecho a la Educación.

Desde las entrevistas a referentes barriales compartimos que el valor de la educación fue consensuado como sumamente importante para «los proyectos personales de vida», para «conseguir trabajo», «para ser alguien en la vida». Se visibilizó que los DD.HH. promovidos desde el Centro Cívico parten de un trabajo desarrollado desde sus inicios con sus distintos servicios, espacios de consulta, escucha y contención. Aquí también expresaron la necesidad de tener derecho a seguir estudiando en el barrio, a contar con capacitaciones diversas, formaciones en oficios, preparación para acreditar los niveles de primaria como ciclo básico y poder seguir sus estudios.

Entre los temas y las formas a trabajar una educación en DD.HH. destacamos que se expresó de manera recurrente la necesidad de enfocarse en las infancias y adolescencias con la participación de familias y vecinos. Esto con posibilidad a ser abordado desde el deporte, el juego, el baile y la recreación, como desde el arte. El tema de la seguridad —por lo visto antes— conllevó al reclamo manifestado de poder vivir en paz y contar con una protección social. Esto para que se dé una unión fraterna entre los barrios, sobre todo, pensando en la felicidad de la niñez y la adolescencia. Algo muy interesante que apareció, fue la necesidad de pensar de manera colectiva cómo

promocionar el trabajo de huerta y las elaboraciones de sus productos para mejorar la alimentación y economía de los hogares.

Esto permitió delimitar conceptualmente la educación en DD.HH. desde el territorio e introducir otras nociones promovidas desde discursos e instituciones nacionales e internacionales, como la del Preámbulo de la Declaración Universal de DD.HH. y la del PNEDH. En tercer lugar, compartimos unas preguntas disparadoras para pensar de modo colectivo las formas de trabajo de los DD.HH. Para ello proyectamos las interrogantes ¿Qué implica educar en, desde y para los DD.HH.? ¿Cuáles son los principales desafíos? ¿Cómo podemos trabajarla con la Escuela y el CEA en el 2º taller juntos? ¿Y por dónde seguir pensándola para trabajarla en las propuestas y actividades del 3er taller con todos?

La parte final residió en la puesta a punto del debate, donde se retomó parte de la construcción de la demanda vista. En las consideraciones finales de la jornada, situamos el derecho a la educación en personas adultas como uno de los temas de mayor preocupación, seguido por el interés de pensar actividades lúdicas y artísticas para las infancias y juventudes. Puntos a seguir trabajando en los siguientes talleres.

Taller interinstitucional⁴²

Este taller fue considerado un encuentro fundamental, en tanto representaba un espacio de diálogos e intercambio de miradas. Implicó un desafío por su complejidad operacional. La instancia requirió una

⁴² Del registro inicial estuvieron a cargo Nicolás Da Silveira, Freddy Cuello y Santiago Arias.

extensa tarea de coordinación previa entre el Centro Cívico, el CEA n.º178 y la escuela para articular una jornada de trabajo entre todos los involucrados, y al mismo tiempo, para poder organizar el encuentro entre las respectivas agendas.

Por primera vez, en el marco del proyecto, nos reunimos los colectivos de las distintas instituciones en un espacio de taller para dialogar sobre DD.HH. El día acordado fue el sábado 22 de octubre en la mañana, dado que las instituciones educativas tenían establecida su día de coordinación y sala docente. Los colectivos estaban en conocimiento del taller interinstitucional que se desarrollaría en el salón multiuso de la escuela. La dirección y coordinación de cada centro facilitó el encuentro, esto gracias a la difusión de la actividad a referentes locales y a la circulación del afiche de difusión en los respectivos centros.



Fuente: Afiche de elaboración propia.

Organización y trabajo del taller

«Nos preguntamos seguido con colegas, si la educación que estamos dando, hoy, no vulnera el derecho a la educación de los niños. Si en lugar de fomentar sujetos críticos y emancipados, no estaremos yendo hacia otra dirección.»

(Trabajo en comisiones: maestro de la escuela).

La planificación de la jornada contó con tres momentos, primero nos organizamos en una considerable ronda de sillas en el salón multiuso de la Escuela. Comenzamos con los agradecimientos correspondientes por compartir el espacio y el tiempo para poder llevar a cabo esta actividad.

El primer momento, se basó en la presentación de la jornada, luego comunicamos los «previos», estos fueron: el grado de avance en el que estaba el proyecto, la finalización de los primeros talleres y la construcción de la demanda. Comentamos el inicio cercano de los talleres de muralismo con estudiantes de los centros educativos y que estábamos pensando y dialogando para ver de organizar un taller lúdico-recreativo con jóvenes. Por otro lado, Lourdes, la bibliotecóloga del Centro Cívico, comentó acerca de los nuevos libros donados por el MEC, mediante la articulación del proyecto.

El segundo momento, luego de ponernos de pie, comenzamos con unas dinámicas lúdico-corporales a modo de romper el hielo y acercar los distintos colectivos. Realizamos un primer contacto visual y expresivo con un juego de sonidos corporales al unísono. Luego, entregamos a todas las personas una lapicera y una hoja que contenía lo siguiente:

Conseguir los nombres de personas que...

Cumpla años en octubre	tenga 35 años	enseñe en la escuela	viva a menos de 5k del barrio
conozca el Centro Cívico	conozca un DDHH conquistado	le guste el TIEMPO LIBRE	enseñe en el CEA
estén en el barrio hace más de 3 años	habite el barrio por primera vez	conozca un DDHH vulnerable ¿cuál?	asista tres veces por semana a Casavalle

Fuente: elaboración propia para la dinámica.

El juego consistió en completar la hoja con nombres de participantes en el menor tiempo posible. Esto nos exigió conocer a los demás participantes e identificar sus nombres sobre la base de las características presentes en la tabla y escribirlo utilizando alguna parte del cuerpo del otro como forma de apoyo. Se consultó antes de comenzar, si alguna persona requería colaboración para leer los requisitos de la tabla. Al finalizar, conformamos una ronda y se preguntó sobre los recuadros de la tabla y los nombres con la finalidad de continuar conociéndonos.



Fuente: registro fotográfico del equipo de la actividad del taller.

Luego de estas actividades, pasamos a otra de lectura, discusión y escritura en tres grupos conformados de forma aleatoria e intentando que en cada grupo hubiese representantes de cada centro. En esta actividad propusimos tres dimensiones: el derecho a la educación, los DD.HH., y la educación en DD.HH. Para ello propusimos 3 breves lecturas en relación con las dimensiones a modo de introducir y dar lugar a la discusión colectiva promovida por medio de preguntas disparadoras para cada una de las dimensiones.

Para la dimensión del derecho a la educación se compartió el artículo 1º de la Ley n.º 18.437, la educación como derecho humano fundamental. Invitamos a pensar acerca del acceso y cobertura del derecho a la educación en el barrio para las distintas edades y distintos tipos de propuestas, tanto para culminar primaria o ciclo básico como para la continuidad en educación media superior. Esto estuvo acompañado de las preguntas: ¿Qué lugar ocupa la educación de los adultos mayores en la zona de Unidad Casavalle? ¿Cuáles son las dificultades que entendemos que tienen los vecinos en el acceso a

propuestas educativas? ¿De qué manera consideramos que los centros educativos, el Centro Cívico y otras instituciones pueden contribuir a garantizar el acceso educativo en la comunidad? ¿Cómo entendemos que se debe trabajar en una educación orientada hacia la infancia, la adolescencia y otras personas ubicadas en situación de discapacidad?

Luego, en la dimensión de DD.HH., pusimos el artículo 4º de la Ley n.º 18.437, los DD.HH. con referencia al derecho a la educación. Esto fue complementado con lo relevado en los cuestionarios, sobre la vulneración de derechos, y las necesidades expresadas en las entrevistas de contar con espacios de recreación en el barrio, tanto lúdicos como deportivos, de carácter intergeneracional e inclusivo, que respete la diversidad y promueva la no discriminación. Esto fue acompañado de las preguntas: ¿Qué otros derechos entendemos que están siendo vulnerados en el barrio? ¿Cómo podemos actuar para visibilizar estas vulneraciones de derechos y buscar alternativas de manera colectiva?

Finalmente, en la tercera dimensión de educación en DD.HH., compartimos la definición del PNEDH, que favorece el (re)conocimiento, su defensa y la promoción de estos derechos, que entiende al «ser humano como sujeto de derechos». Una formación que se funda en el respeto de valores, principios y mecanismos democráticos (SNEP, 2017, p. 14).

Visto el aumento de la violencia en la cultura y la cotidianeidad, a nivel global y en el barrio Casavalle en particular, en suma a lo que se desprendió de las entrevistas e intercambios, apareció la necesidad de

replicar una cultura de: paz, derechos e igualdad de género. Una cultura que promueva una convivencia pacífica para el cuidado y desarrollo de toda persona, con énfasis en la infancia y la juventud. Esto fue acompañado de las preguntas: ¿Qué aportes consideramos que tiene la educación en derechos humanos para promover una convivencia pacífica? ¿Qué estrategias podemos desarrollar para reducir las situaciones de violencia en la que se encuentra el barrio? ¿Qué rol consideramos que debe tener el Estado en la promoción de una cultura de derechos?

El equipo repartió estos materiales y dejó a libre elección que eligieran el o los ejes que deseen abordar. Destacamos la importancia de continuar discutiendo y produciendo en un sentido acumulativo a lo producido en las instancias anteriores, por ello estas dimensiones. En vista de promover la producción de conocimiento colectivo pusimos a disposición hojas de papelógrafo y marcadores de colores para cada grupo. La síntesis de cada comisión quedó registrada en los papelógrafos y fue compartida de manera oral por representantes de cada comisión.

La comisión 1, en primer lugar, planteó una discusión acerca de la «educación de calidad» expresada en el artículo 1º de la Ley n.º18.437, se remitieron a los procesos educativos de acuerdo al contexto del barrio y a los intereses personales. Por otra parte, este grupo evidenció la preocupación de la educación de los adultos mayores en la zona. En este sentido, describieron que las dificultades que presenta la educación de los adultos mayores podrían resumirse en: poca difusión, falta de inversión, necesidad de comunicación y coordinación, falta de

iniciativa y apoyo de las familias. En otro orden, la comisión indicó que el derecho a la educación debe estar orientado hacia la infancia, la adolescencia y otras personas en situación de discapacidad. Para ello debe garantizarse: la accesibilidad, la integración, la adecuación y los recursos necesarios.

La comisión 2, seleccionó el derecho a la educación. El grupo mencionó que una de las problemáticas vigentes en la zona es la falta de coordinación para generar propuestas educativas. En este sentido, el grupo cuando presentó su discusión manifestó escasa oferta educativa en el barrio dirigida a adultos mayores, esto se puso en relación con la historia del barrio que promovía esto desde la escuela y su centro nocturno. Se identificaron otras propuestas como la de los liceos públicos, de la UTU, del liceo Impulso o Jubilar y la del Complejo Municipal SACUDE, y otras de educación no formal. Señalaron la falta de coordinación entre los recursos existentes.

Finalmente, la comisión 3 seleccionó la temática de DD.HH. El equipo describió dos columnas en torno a: por una parte, dimensiones de derechos vulnerados, y por otra parte, acciones para contrarrestar situaciones que se ubican en contextos desiguales. La comisión indicó, primero, vulneraciones a una convivencia sana y la libre circulación por el barrio, segundo, a la desprotección de la libertad de expresión y las condiciones de vida de las familias. Las acciones identificadas por la comisión con la finalidad de abordar estas situaciones de desigualdad fueron: organizar talleres con familias y estudiantes, promover becas de estudio y contar con una mayor presencia del Estado con políticas involucradas a las preocupaciones de la zona.

①

- Falta de coordinación para generar propuestas

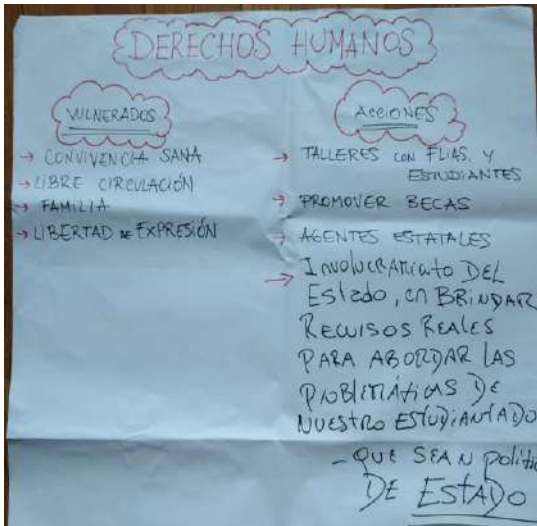
Poca oferta educativa para adultos mayores

- Jubilación
- Sencilla (no formal)

TEMA: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

* "EDUCACIÓN DE CALIDAD" (Ley n° 18437)
(De acuerdo al contexto del barrio y a los intereses personales)

- La educación de los adultos mayores en la zona ocupa un lugar práctico (Talleres)
- Dificultades: (según percibimos nosotros).
 - ↳ Poca difusión
 - ↳ Falta de inversión
 - ↳ Comunicación y coordinación.
 - ↳ Falta de iniciativa de las familias y apoyo por parte de ellas
- Trabajando sobre las dificultades planteadas en el punto anterior.
- Educación orientada hacia la infancia, la adolescencia y otras personas ubicadas en situación de discapacidad
 - ↳ Accesibilidad
 - ↳ Integración
 - ↳ Adecuación
 - ↳ Recursos



Fuente: papelógrafos, arriba izquierda comisión 1, derecha comisión 2, abajo comisión 3.

En el último momento, hicimos una síntesis de lo intercambiado, se subrayaron los puntos en común en relación con el derecho de la educación, los DD.HH.

y las formas de educar en ellos. Quedaron pendientes las evaluaciones, ya que habíamos pasado el mediodía y las personas se retiraban. De igual modo, con quienes se quedaron logramos intercambiar apreciaciones y perspectivas, les consultamos sobre la organización, las dinámicas, los temas y el espacio de discusión en comisión.

Talleres con estudiantes de la escuela primaria y del CEA n.º178 - Santiago Arias

Pudimos organizar una serie de actividades con las y los estudiantes y de la escuela y 2 egresadas del CEA siguiendo la demanda producto del diálogo que pudimos entablar con las distintas personas con quienes fuimos trabajando. Así lo expresaron desde la coordinación del CEA y del Centro Cívico, la dirección de la escuela, los vecinos entrevistados y los colectivos docentes. Pudimos llevar a cabo primero una serie de talleres de muralismo con estudiantes interesados de los 6^{os} años de la escuela primaria y de un 2º año del CEA. También,

actividades realizadas con un 3er año del CEA a cargo del grupo de estudiantes del EFI. Finalmente, actividades lúdicas con el otro 2º año del CEA planificadas y desarrolladas con actores del territorio.

Talleres de muralismo⁴³

Después de haber tenido el primer taller en la escuela y hablado con Marisa del Luisa Cuesta y la Secretaria de la escuela, entramos en contacto con María José Bolaña con quien analizamos la posibilidad de realizar un mural participativo con los educandos. Desde la primera reunión hubo interés en trabajar a través del arte, de un modo dialogal donde niños y adolescentes piensen que quieren comunicar al barrio a través de los muros. Ella nos dijo que se pondría en contacto con los coordinadores del colectivo *Contra La Pared* (CLP), Marianela Fernández Villa y Guillermo Fernández Villa, quienes trabajan desde un abordaje social, artístico y participativo con distintos colectivos en la elaboración de murales.

Acordamos un encuentro para recorrer los muros y otros espacios con potencial comunicativo al barrio y analizar costos. Pasamos a planificar el conjunto de actividades para empezar con el mural. Desde coordinar las fechas y los espacios en que íbamos a trabajar, pasar a explicar la propuesta a los grupos de 6º de escuela y 2º del CEA, armar las listas de quienes querían participar desde un interés socio-artístico, elaborar los permisos para las familias y los derechos de imagen,

⁴³ La redacción de este apartado estuvo a cargo Santiago Arias y contó con la colaboración de M^a José Bolaña, Marianela Fernández Villa y Guillermo Fernández Villa para la revisión del mismo.

conseguir los materiales para cada instancia de trabajo, entre otras. Ello en vista de ejercitar el derecho a la expresión en su amplio sentido.

La experiencia socioestética logra activar un proceso artístico donde el obra es mucho más que una mera representación, es un complejo procedimiento de las distintas intersubjetividades que se encuentran con un interés común y discuten elementos e interpretaciones internas y subjetivas «que posibilitan la proyección simbólica [...] el arte permite la expresión, la exteriorización de un mundo interior que para cada sujeto constituye una construcción en la que entran en juego una multiplicidad de elementos» (Moya, 2008, p. 22). El arte una vez exteriorizado se convierte en «un campo de confrontación» (*Ibid*) donde se pueden contraponer las distintas representaciones de cada persona o grupo, en este caso de las y los distintos artistas que buscan crear objetos y generar sentidos en torno a sus derechos. Un trabajo que posibilita para todo quien lo practica una transformación del «mundo interno y externo», «transformar lo despreciable en bello», comunica elementos de profundidad humana, da sentido «hacia su realización con el mundo», al tiempo que permite penetrar en «ese mundo interno aparentemente incomprensible para la racionalidad consciente» (p. 27).

Este tipo de actividades permite el surgimiento de posibles, una experiencia de arte al alcance de todos quienes deseen explorar(se) y comunicar en un lenguaje colectivo, plural.⁴⁴ Un arte que fomente la

⁴⁴ El lenguaje colectivo es un formato comunicativo al que no estamos acostumbrados a recurrir y por lo tanto se nos hace difícil ejercerlo pero cuando lo logramos su impacto y recepción es mucho más rico y de mayor alcance. Esto nos recuerda las

integración social y espacial, conocer otras miradas y otros espacios de manera colectiva de la escuela y del CEA. Luego de tener a nuestro alcance la lista de interesados que nos brindaron las docentes, el colectivo CLP nos compartió la planificación de la primera actividad y tuvimos una reunión para revisar detalles.

El primer encuentro para dar comienzo al taller de muralismo con los educandos interesados se llevó a cabo –luego de almorzar todos juntos– en el salón polifuncional de la escuela. Los coordinadores presentaron el porqué de este taller y el proyecto y las actividades previstas para este primer taller. Esto dio pie a empezar con la primera dinámica «rompehielo» en donde cada integrante se presentó dando a conocer su nombre y un derecho que creyéramos tener. Ahí se quedaba con el cabo del ovillo de tela y pasaba este ovillo a la siguiente persona, quien mencionaba el nombre y el derecho de la anterior y continuamos hasta tener una hermosa tela de araña tejida a partir de esta dinámica, como se puede apreciar en la foto.

palabras de Eduardo Rinesi en la conferencia [*La educación es democrática si es verdaderamente de la más alta calidad para todos*](#), dictada en Uruguay en 2018, donde aclara que el rol universitario de producción de conocimiento sobre todo en extensión universitaria debe ir hacia este sentido.



Foto: estudiantes y coordinadores en la primera actividad del taller. Fotografía de Marianela Fernández.

Luego pasamos a hacer una síntesis de los derechos que fuimos mencionando y distintos estudiantes lo registraron en un papelógrafo ubicado en el centro. Al mismo tiempo que realizamos este ejercicio de abstracción discutimos de manera crítica a qué nivel tenemos y ejercemos cada persona estos derechos. Con ello se invitó a pensar cuál o cuáles eran el o los significantes que deseaban comunicar a través del arte, donde aparecieron con mucha presencia las nociones diversidad, no discriminación, derecho a estudiar y al juego, la familia, todas articuladas con la de respeto.

Pasamos a la siguiente dinámica de trabajo en «Mesas Creativas» con visión del papelógrafo desde cada mesa. Allí cada educando fue reinterpretando lo dicho en esa transformación de lo subjetivo e interno hacia ese papel y esa exterioridad manifestada a través del dibujo, el collage, la pintura y la escritura. Una instancia de trabajo acompañada por música de fondo, un elemento que Marianela destacó su aporte para la concentración.



Fotos: estudiantes y coordinadores en la segunda actividad del taller. Fotografías tomadas por el equipo.

Terminadas las obras, los coordinadores las pusieron todas juntas para que puedan ser analizadas por el colectivo de manera detenida. Nos reunimos alrededor de ellas invitados a generar una alter-lectura que permitió conocer otras sensibilidades y expresiones. A través del análisis de los mensajes, de las formas, los colores y las texturas el realizador artístico explicó que es bueno acostumbrarse a una mirada más amplia, de posible mural. Esto permitió a los talleristas pensar y diseñar un boceto de mural para la siguiente instancia. Ello a modo de poder seguir trabajando en la definición colectiva de lo que quisieran expresar en la obra, lo que diga esa pared al barrio.



Fotos: estudiantes y coordinadores en la segunda actividad del taller. Fotografías tomadas por el equipo.

En el segundo encuentro, de la serie de talleres de muralismo, habíamos acordado reunirnos en el Salón de Usos Múltiples del CEA, un salón multifuncional. Al principio había solo estudiantes de la escuela debido a que los del CEA tenían una salida didáctica. Se repasó lo que hicimos en la sesión anterior y se presentó lo planificado para esta jornada. El CLP aprovechó para proyectar y analizar otros trabajos que había realizado con otros colectivos y explicar las metodologías utilizadas. Una maestra comunitaria,⁴⁵ que acompañó los talleres por su experiencia en otros murales que participó con la escuela, contó y mostró la elaboración de uno de los últimos murales colectivos que abarcaba la pared que separaba la escuela del barrio. Un mural que tenía a distintas personas de la comunidad, de diversas edades, unidas y con expresión de felicidad frente a la cancha de fútbol, como espectadores de cada partido.⁴⁶ Una anécdota que nos

⁴⁵ El rol de la maestra comunitaria permite trabajar en espacios de enseñanza flexibles, de manera activa, que busca adecuar la educación a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.

⁴⁶ El muro donde estaba esta intervención artística, fue derribado para construir el CEA. Al respecto han aparecido distintos conflictos producto de sentimientos encontrados por haber perdido la cancha de fútbol y a su vez haber ganado una propuesta de educación media básica para los educandos de la escuela. Hoy hay unos

vuelve a mostrar el valor del deporte como potente herramienta de cohesión social y cómo el arte logra immortalizar por cierto tiempo estos valores y sentimientos compartidos.

Durante la explicación de la modalidad de trabajo de los murales colectivos y el análisis de los trabajos anteriores por parte del colectivo CLP, fueron llegando los estudiantes del CEA. Se hizo una síntesis de lo visto hasta entonces y pasaron a presentar el boceto de mural –que se ve a continuación– para analizarlo, discutirlo, rediseñar sus elementos e incorporar otros que considerasen necesario que estén para comunicar lo que empezamos a proponer la sesión anterior.



Foto: pared del CEA escogida para pintar el mural y el primer boceto. Fotografía: Marianela Fernández.

Los educandos al primer momento de ver el boceto expresaron cierto agrado por esos colores vivos y de fuerte contraste, lo interno o subjetivo en contraste con lo externo e intersubjetivo. Este primer bosquejo comenzó a ser problematizado por los talleristas abriéndolo a la crítica colectiva y constructiva. La primera pregunta de una escolar

pocos muros, en lugar de ellos se optó por un tipo de enrejado intervenido con distintas variedades de plantas. De esta manera lo educativo se abre un poco más al barrio, le permite ver hacia sus espacios de esparcimiento de los centros educativos.

fue hacia el formato del texto «¿qué es Pies y Peto?», lo que demuestra lo necesario de releer con otros el mensaje que queremos emitir. El estilo de la palabra «respeto» y su escritura en dos líneas evidenció que complicaba su lectura. Pasamos a discutir dónde y cómo expresar ese significante que había emergido en el primer encuentro relacionado a otros derechos y nociones. Y acá decidimos ir a ver la pared en cuestión para apropiarnos del espacio comunicativo.

Luego, se dio lugar a pensar en la imagen de la niña y el niño que están regando el árbol con las ideas fuerzas que surgieron en el taller anterior. Primero, se discutió si tenían que tener una identidad definida, con el semblante de los educandos. Asimismo, una estudiante preguntó si el mensaje no debería incorporar a alguien en silla de ruedas y otra estudiante, que había egresado del CEA y de la escuela, quería compartir una idea de su compañera también egresada que le pareció muy potente. Ahí esta estudiante se animó y compartió que por qué en vez de tener una identidad cerrada no le incorporamos una perspectiva de género. Todos quedamos asombrados y en acuerdo.

Los talleristas aprovecharon estos nuevos aportes para invitar a elaborar nuevos bocetos y avanzar en definir cómo podríamos expresar estas nociones de igualdad en clave de inclusión y de diversidad. Fue una forma de recuperar lo que expresaron en los conceptos, las formas y los colores de los trabajos realizados en las mesas creativas. Allí se pusieron a trabajar con música de fondo en plena inmersión para predefinir estas ideas en las hojas en blanco que aguardaban el encuentro de esos colores guiados por sus imaginaciones y el trabajo paciente de una técnica que se aprehende en el ejercicio de ella. A su

vez, aparecieron otros elementos a tener en cuenta para la composición del mural. Al cierre, se comentó cómo seguirían las siguientes instancias de trabajo y lo que necesitábamos organizar.

Llegaron los días de pintar el mural colectivo.⁴⁷ Un primer momento fue el marcado de la pared por parte del tallerista artístico inspirado en lo discutido y definido en las instancias anteriores, lo que guió el trabajo de los siguientes días. Al siguiente día empezó la jornada de pintada colectiva. Este momento fue una jornada de sol a sol en donde los estudiantes del taller y otros se sumaron al acto de transformación y de comunicación colectiva. Ahí se fueron definiendo los colores, la organización de nuevos elementos, que entre pausas e intercambios con las nuevas miradas y aportes se redefinían y reorganizaban.



Foto: estudiantes y coordinadores en la actividad pintada del mural participativo del taller. Fotografía de Marianela Fernández y Guillermo Fernández.

El último día de detalles de terminación del mural estaba previsto que trabajase solo el tallerista artístico en dar los detalles finales. El sentido de apropiación de esta creación artística fue tal por parte de los

⁴⁷ Algo que es necesario remarcar es que este mural fue posible gracias a la colaboración de muchas partes. El personal del Plan Juntos colaboró en prestarnos unas escaleras, malla sombra para protegernos del sol y otras herramientas. El Centro Cívico nos proveyó de pinturas y pinceles al igual que la escuela y el CEA, entre otros insumos.

educandos que siguieron participando hasta el último momento del día. Un mangangá que merodeaba el cielo del mural quedó allí inmortalizado como parte de ese momento de creación colectiva de un taller que buscó invitar e integrar a todos quienes sintieron interés en ser parte y dejar su huella.

A los pocos días autoridades educativas nacionales e internacionales pasaron de visita por el CEA y demostraron mucho interés en compartir y difundir esta experiencia. Una experiencia que –junto a muchas otras que suceden día a día– da cuenta que, por más que el contexto esté entrecruzado por complejas situaciones de pobreza y desigualdades económicas, sociales y culturales, inserto en un escenario de recurrente violencia e inseguridad, la esperanza perdura en la juventud que anhela comunicar otros posibles a construir. Otros posibles cuando estamos abiertos al diálogo, en el sentido de aquella perspectiva atenta a la escucha de otras voces portadoras de saberes que es necesario escuchar para transformarnos y cambiar lo común.

Construcción del taller lúdico de derechos humanos⁴⁸

«... me encantaría algo con los gurises. Es una pasión de reflejar a los gurises en un futuro muy bueno. Porque los gurises —como lo dije y lo digo siempre— tienen que ser el centro, tenés que mostrarle algo bueno. Tienen que crecer en una sociedad buena, no donde una persona es mala y ellos tienen que ser malos, no le tenemos que presentar eso a los gurises. Creo que eso sería lo más lindo, trabajar con los gurises sobre el sistema, sobre la educación de ellos, que tienen que ser felices. A pesar de todo.»
(Entrevista con Víctor)

⁴⁸ La redacción de este apartado estuvo a cargo de Santiago Arias, contó con la colaboración de Juan Pablo Abellá, Marisa Ledesma y Sonia Albarenga. El taller se planificó junto a Juan Pablo, con la colaboración de Lucía Fabra, la participación del Prof. Jorge Nicolai, estudiantes del CEA, Marisa, Mary y Santiago.

Al principio vimos que la propuesta de trabajar con la niñez y la adolescencia surgió de la demanda enunciada por varias personas del territorio. Como Víctor que nos comentaba que le gustaría que se hagan talleres para «mostrarle algo bueno a los gurises».⁴⁹ En la entrevista nos dejó en claro que estaría bueno que estos talleres logren enfocarse en la niñez y adolescencia, que compartan valores y permitan cuidar ese momento único para jugar y crecer. Esto lo vimos en el primer taller en el Centro Cívico, el interés de vecinos y actores institucionales en contar con propuestas deportivas, recreativas, artísticas y lúdicas. Algo para el barrio en clave inclusiva e intergeneracional, que promueva la no discriminación.

Fuimos pensando el encuentro entre los DD.HH. y lo lúdico. Juan Pablo nos decía,

... acá tenemos la Plaza Casavalle y la Biblioteca *Villademoros* donde también articulamos todos estos otros derechos, que si bien desde el Plan Cuenca están centrados en otra institución como el SACUDE, también vamos a trabajar de acá. La parte del derecho al deporte, a la recreación, al juego, al esparcimiento, al tiempo libre, derecho a la cultura, derecho al acceso a la información.

⁴⁹ Víctor relató su experiencia en la que destacó la necesidad de realizar ciertas acciones para ser aceptado por un grupo, formas de ganarse el respeto y un lugar en una sociedad violenta. Acciones que muchas veces te llevan a la privación de libertad o incluso la muerte. Esto le ocurrió a él siendo aún menor de edad. La privación de libertad le produjo una profunda reflexión sobre las decisiones y acciones que lo llevaron a esa situación. Esta reflexión lo llevó a compartir su mensaje con la juventud de su barrio y otros barrios, con esperanza de que no caigan en esa situación. Víctor compartió uno de sus proyectos, el cortometraje [Romeo y Julieta de los palomares](#). Se proyectó en el Centro Cívico visto con vecinos de distintas edades y permitió problematizar los conflictos familiares, territoriales y de bandas que suelen resolverse de manera violenta, en encuentros faltos de diálogo y que afectan la vida de muchas personas.

Los eventos de violencia, mencionados antes,⁵⁰ crearon una situación de inseguridad que dificultó realizar actividades en la Plaza Casavalle. Esto nos exigió pensar cómo y dónde llevar a cabo esta actividad.

En las entrevistas apareció la posibilidad de convocar a los vecinos en la plaza con música, repartir volantes y algún juego (Juan Bautista Fleitas). Amanda Brum (vecina que vive de niña en el barrio) compartió que es necesario pensar en los adultos, tanto para poder seguir estudiando (educación obligatoria para adultos y otras capacitaciones o estudios universitarios) como para contar con propuestas deportivas y corporales (de danza) en el barrio Casavalle.

En reunión con ambos vecinos, la docente, los integrantes del EFI y Antonio Lapeire surgió la discusión de que hay propuestas con estas características en el SACUDE y en el CEDEL,⁵¹ pero Bautista y Amanda aclararon que para ellos el barrio Coppola o el Municipal (barrios donde se encuentran dichas instituciones) no son Casavalle, ellos necesitan propuestas en el barrio. Algo que da cuenta que las identidades están relacionadas a (micro)territorialidades, identidades intersubjetivas y locales expresadas por las voces del barrio.

Lo más interesante es que los vecinos nos recordaban como la escuela, años atrás, contaba con propuestas de educación a contra-turno para que los adultos puedan culminar la primaria y también con oficios de zapatería y corte y confección, entre otros. Algo muy importante para

⁵⁰ Ver el apartado de [Territorio de Casavalle](#) - Santiago Arias.

⁵¹ La sigla corresponde al [Centro de Desarrollo Económico Local](#).

Antonio Lapeire de retomar en el marco de Casavalle en Acción, ya que es un complejo educativo estratégico.⁵²

A partir de la entrevista con Juan Pablo nos invitó a pensar y buscar formas de materializar esta articulación de derechos y juego. Problematicó la relación entre lo dicho y lo hecho «... —tenés derecho al juego— bueno juguemos —¿a qué podemos jugar, qué es jugar, quién puede jugar?— juegan los niños —si, vamo arriba— por eso tenemos tanto programa de actividades lúdicas para niños.» Esto en diálogo con lo que dijo antes Amanda y seguir reflexionando sobre la intergeneracionalidad en el juego, nos decía Juan Pablo, es que:

Pasa en el CAIF y en el Jardín, cuando los adultos participan, los padres y las madres juegan mucho más y se copan mucho más que los gurises. [...] Hablamos —en algún momento tuviste que tener que dejar de jugar, porque ya está, había que empezar a encarar otras cosas—. El juego nos reconstruye, el juego es eso [te re-creás]. En un momento trabajaba la recreación como re-creación, volver a conectar con eso.⁵³

Algo que decía es que hay que hacer la apuesta a nuestras convicciones y luego «esto es de largo aliento y es una cuestión de fe [risas]. Es

⁵² En 2023, en consulta con Antonio Lapeire y de la página web de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la ANEP, constatamos que se abrió el Curso de Adultos n.º 9 que desarrolla sus actividades en el espacio de la escuela n.º178 a partir de las 17:30 horas. El mismo permite finalizar la educación primaria y ofrece un espacio de taller recuperando el rol histórico que ha tenido la escuela para la comunidad.

⁵³ Si queremos entender más en profundidad el abordaje de re-crearse en la recreación debemos entender que la experiencia y formación de Juan Pablo es amplia, como nos dijo trabaja “en circo social y una de las cosas que se manejan es eso, [...] que me vuelve a conectar con esa cosa que me permite generar otra transformación. Sino, solamente trabajo malabares. Si yo hablo con la persona, problematizo y charlo, bueno —¿qué atravesaste para llegar a ser esto?—. Lo visualizo, trasciendo el hecho de los malabares. Sino, no deja de ser tirar 3 pelotas al aire. La idea es que vos, yo, el programa trascendamos en el tiempo, que podamos hacer algo.”

como cuando hacemos las actividades en la plaza y [nos preguntan] —¿cuánta gente viene?— y no sé de 15 a 500 personas. Nosotros hacemos lo mejor que podamos». Un trabajo que «es de largo aliento y es una cuestión de fe» nos comentaba que el trabajo sostenido en el barrio durante años tiene sus efectos. Esto se puso en relación con el caso de un niño que empezó a venir a los 7 años y «ahora viene casi con 20 y lo que hicimos 10 años atrás fue una cuestión de fe, fue una cuestión de confiar en lo que estábamos haciendo y en creer en el camino. 10 años más tarde viene la persona y decís —era por acá—.»

Esto sumado a lo que nos dijo en entrevista Sonia «Mary» Albarenga, quien desde 1999 integra el equipo del SACUDE como vecina con vínculos deportivos y desde 2019 también el Luisa Cuesta, expresó la necesidad de garantizar el acceso a lo deportivo, para todo el mundo, sin discriminación de género ni étnico-racial.⁵⁴ El valor del juego apareció en su experiencia como espacio y dinámica que permite

⁵⁴ Esto lo amplió en relación a otros derechos, compartió que a partir de los talleres que viene participando en el Centro Cívico, viene tomando consciencia del problema de acceso en nuestra sociedad a derechos como el trabajo que es un problema de la sociedad “que no vincula. Acá no corre que si tenés una discapacidad o color, es la sociedad la que tranca”. A estas formas de exclusión le añadió una crítica a la educación y su relación con el trabajo “a veces depende mucho de los estudios, si vos no tenés tal estudio no podés hacer nada” y añadió en el sentido de la educación a lo largo de toda la vida “este año yo tendría que estar cursando 4º de liceo —[te dicen] ¿con la edad tuya vas a estudiar?— y si lo voy a hacer y lo voy a terminar, no sé cuándo pero lo voy a terminar”. Después, problematizó la relación del estudio, sus supuestos méritos y la experiencia laboral exigida al momento de conseguir un trabajo, “él optó por irse, optó por volar porque no le quedaba otra, se daba contra las paredes, quería laburar [...] hizo el curso de bombero, las pasó todas con 12 y ahí estaba esperando el llamado. Entonces al adolescente eso lo choca, porque para qué estudiás, para qué te matás estudiando si después se te cierran las puertas, ni siquiera vamos a llamarte a probar. ¡Algo! Pero no. A los adolescentes también se le cierran puertas y eso te choca, porque yo hago el sacrificio de darle todo a los 4 para que estudien, como cuida coches, todos estudiaron, pero todos tuvieron que agarrar por distintos caminos porque acá no hay ventaja de trabajo para los adolescentes. El ¿por qué? No tienen experiencia”.

generar un acercamiento a la otra persona y (re)conocerse con ella. Nos decía,

En el asentamiento a mí me pasó, en el 24 de enero, donde yo empecé con la escuelita [de baby fútbol], empecé con una pelotita y se iban presentando. Una diferencia de una cuadra y no se conocían. Estaban en el mismo asentamiento y no se conocían. Entonces tuve que hacer un juego con una pelotita, porque así —yo te conozco sí, si vos vivís allá abajo— y después se hicieron re-amigos. Entonces como que vos tenés que arrancar con algo para que ellos se involucren.

Esto nos recuerda que todo referente desea propiciar reflexiones, un pensamiento autónomo para mejorar la convivencia, donde el juego es un medio (espacio y momento dinámico) que permite transformar formas de conflictos o resistencias en desafíos que posibilitan los aprendizajes para la convivencia (Dinello, 2007). Posibilita concentrar la atención en la actividad articulando conocimientos previos con la creación de nuevos saberes, entre los saberes subjetivos que se tejen en una nueva trama intersubjetiva. De esta manera los «juegos van introduciendo al individuo en las reglas de superar las adversidades» (Dinello, 2005, p.194). Pasamos de saberes como las normas conocidas a otras desconocidas, que son apropiadas, como los derechos del niño o los DD.HH., que desde la *praxis* lúdica cobran un nuevo sentido para cada participante, en la experiencia del juego y el diálogo se forja un nuevo saber que es puesto en juego.

Algo que pensamos bastante con Juan Pablo fue cómo llevar a cabo estos talleres desde una *praxis* que incorpore la perspectiva lúdica de Dinello. Él en formación docente da circo social y comentaba

... los talleres los hacemos en una lógica práctico-teórica. Cuando la gente se anota en el curso, yo les digo que no es un error de tipeo, es una cuestión de darle la vuelta a la cosa ¿por qué? porque cuando trabajamos en territorio [...] nuestra principal herramienta somos nosotros. Nosotros poniendo el cuerpo acá y ahora en el barrio con el vecino, con la vecina, o sea, estamos acá, y el vecino también. Entonces, pongamos el cuerpo en juego, hagamos que nos atraviese, juguemos con todo eso y después sí sentémonos y reflexionemos.

Esto llevó a discutir las lógicas de educación vareliana que parten de lo teórico, de los libros. En la Licenciatura de Educación Física, después de 4 años de formación hay que «salir a hacer lo práctico» y «lo práctico difiere de lo teórico a kilómetros». Por eso hizo énfasis en que el taller debe «poner el cuerpo a atravesar y eso que nos atravesó ponerle palabras, ahí sí armar la parte teórica. Vamos a jugar, hagamos un espacio de juego.»

En esta primera entrevista concluíamos que podemos trabajar un derecho desde esta *praxis*: «práctica-reflexión-práctica». Emergieron aportes del campo de la psicología social «las personas puedan volver en esta lógica espiralada de lo que es el proceso de: pongo el cuerpo, lo reflexiono, lo pienso, le ponemos las palabras y lo vuelvo a sacar y lo vuelvo a reflexionar y lo vuelvo a sacar». En síntesis, el punto de partida para pensar y planificar el taller lúdico debía permitir crear una experiencia y un saber significativos para cada participante, una «apropiación real» de lo que estemos trabajando.

Algo que remarcó como un desafío es la convocatoria para «que la gente venga a jugar». Al estar reunidos, luego de hacer la práctica, problematizamos «¿a qué juegan? ¿a qué jugaron? ¿a qué jugaban

ustedes? ¿cuándo está permitido? [...] ¿por qué? ¿cómo te sentiste? Bueno, eso que sentiste está enmarcado en un derecho, que todas y todos tenemos derecho a jugar.»

Últimos ajustes para comenzar a jugar

Nos encontramos en la plaza con Juan Pablo y Jorge Nicolai (Prof. de Educación Física del CEA n.º 178). Retomamos la dificultad de pensar la convocatoria, surgió que lo mejor era hacerlo con un centro educativo, con algún grupo que no hayamos trabajado. Jorge nos dijo que tenía todos los grupos y había un 2º año que no participó del taller de muralismo. Ese mismo día Jorge confirmó que resultó de interés para el grupo. Consultamos a la Coordinadora si le parecía relevante y nos motivó a llevarlo a cabo.

Es importante pensar el lugar, entre diálogos surgió como idea el espacio de esparcimiento de la Biblioteca *Villademoros*. Marisa y Lourdes nos autorizaron. Días antes nos reunimos con Juan Pablo y Lucía Fabra (su dupla para las actividades de la plaza) y revisamos la planificación para ese espacio y grupo en particular.

A jugar

Nos encontramos con Mary en la puerta del Centro Cívico y fuimos a la Biblioteca para organizar todo antes de que lleguen las y los educandos. Armamos una rueda de sillas con una funcionaria que nos ayudó. Llegaron Juan Pablo y Marisa, escondimos una selección de 15 piezas de derechos de la niñez por distintos lugares de la biblioteca, un derecho para cada educando. Aprovechamos los íconos del texto de

Unicef (2019) *Conocé tus derechos. Libro de actividades e imprimimos las piezas en una buena calidad para la «cacería de derechos».*



Foto: material para la «cacería de derechos» del taller.

Mientras terminamos de poner el material en los respectivos espacios y repasamos la planificación, llegó Jorge con los estudiantes. Le confirmamos que todo estaba pronto y empezamos. Nos sentamos en ronda y comenzamos con la primera actividad «mamá pato», que trataba de que cada uno dijese su nombre y lo que le gustaba comer, primero con una pelota grande. Luego debía pasar la pelota a alguien de la ronda para que haga lo mismo, lo divertido es que si se le caía a alguien debíamos recomenzar en el mismo orden. A medida que completamos un primer pasaje por las manos de todos los participantes, íbamos agregando una pelota de menor tamaño (la mamá pato y sus patitos), lo que desafiaba la motricidad. Esta y las siguientes

actividades fueron acompañadas de mucho humor, de la mano de Juan Pablo y que quedó resonando en todos.

Ahí hicimos una serie de preguntas, si conocían los derechos de la niñez, si sabían por qué y hasta qué edad rigen estos derechos, mientras íbamos mostrando un ícono en grande del primer derecho, que define al niño como toda «persona menor de 18 años». Explicamos que al momento de pensar este taller consideramos que la mejor forma de aprehender nuestros derechos es jugando. Por ello, les pasamos a explicar la siguiente actividad: la «cacería de derechos». Les dijimos que pasaríamos a nombrar de a un derecho y debían encontrarlo por algún lugar de la biblioteca, todos tenían que alcanzarlo porque son derechos de todas y todos, nadie podía quedar afuera excluido y debían ayudar a los demás a encontrarlos.



Foto: tomada por el equipo mientras se desarrollaba la «cacería de derechos».

Luego de encontrar todos, les pedimos que trajesen un derecho por persona. Volvimos a sentarnos en ronda para dialogar cuáles conocían y cuáles no de los que fuimos nombrando. Les invitamos a que lean el título del derecho que tenían en sus manos y la breve descripción —

como se ve en imágenes más arriba— para intercambiar interpretaciones y profundizar el conocimiento de derechos. Al momento de leer el número 16, sobre el derecho a la privacidad, se abrió un debate interesante acerca de las distintas interpretaciones sobre los aspectos privados de la vida y el derecho a la imagen.

La vecina Mary demostró interés en problematizar y reconocer este derecho, «tenemos derecho a la vida privada, quiere decir, que tenemos derecho a la privacidad. Si estamos en el baño que nadie tiene porqué meterse a no ser que pidamos ayuda para algo o le demos permiso». Una estudiante compartió que «muchas veces en casa se meten al baño sin preguntar». Mary volvió a hacer énfasis en lo anterior. Marisa reflexionó que lo mejor es primero dialogar con los adultos responsables del hogar para que ellos protejan nuestra privacidad. Esto siempre que las condiciones lo permitan, porque sabemos que a veces somos numerosos o hay prisas.

Pasamos a la siguiente dinámica sobre el derecho al buen trato, hacia uno mismo, hacia las otras personas y del medio ambiente. Hablamos de las problemáticas ambientales actuales en relación con el agua, el aire, los alimentos, la matriz de energía y sus efectos en la capa de ozono. Esto en relación con los residuos y la necesidad de pensar estrategias como las 3 R: reducir, reutilizar y reciclar.⁵⁵ Al respecto las y los participantes demostraron interés y dieron importancia a

⁵⁵ Regla introducida en 2004 por Japón de la mano de Koizumi Junichiro (Primer Ministro) que busca generar una cultura de reciclaje y reducción de nuestro impacto en el planeta. Para una lectura más amplia ver el trabajo del Instituto de Ecología de México <https://www.inecol.mx/inecol/index.php/es/2013-06-05-10-34-10/17-ciencia-hoy/413-las-tres-r-una-opcion-para-cuidar-nuestro-planeta>

incursionar en energías renovables, así como aprovechar y cuidar los recursos evitando toda forma de contaminación.

En este sentido, Juan Pablo trajo un «dominó recreado» que creó con su hijo en la pandemia, las similitudes a asociar son el color o el símbolo circense. Esto sirvió para mostrar cómo podemos aprovechar materiales que tenemos en casa, jugar en familia con un cartón que resignificamos con unas tijeras, unos colores y un marcador. Nos pusimos a jugar de manera colaborativa donde la idea es ayudar a que todos puedan colocar sus piezas.

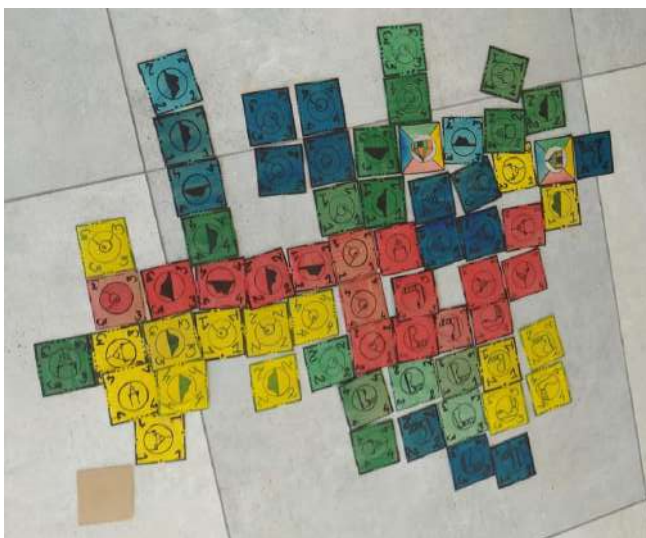


Foto: tomada por el equipo del «dominó recreado».

Finalmente, les invitamos a acercarse a la mesa que tenía distintos juegos de malabares para jugar y reforzar desde la *praxis* —que expresaba Juan Pablo— y ejercer el derecho al juego y al esparcimiento, inspirados en la noción de pedagogía lúdico-creativa de

Dinello. Compartimos una merienda mientras jugábamos e intercambiamos sobre lo importante que es conocer nuestros derechos, defenderlos y promoverlos con los demás. Antes de retirarse, para que luego consulten, les dejamos a cada persona una selección del material de Unicef (2019). Quedó pendiente realizar una evaluación formal, de todas maneras desde los intercambios que pudimos tener, como equipo consideramos muy positiva la instancia y quedamos con ganas de replicar esto con otros grupos y en distintos espacios.

Experiencia con adolescentes del CEA de Casavalle: acercamiento a las trayectorias educativas de los adolescentes que egresan - Agustina Cardozo, Marcos Fernández, Mariano Rodríguez y Carminia Santana⁵⁶

Presentación

El presente texto tiene por objetivo presentar a las y los lectores el trabajo realizado en el territorio de Casavalle en el marco de la segunda parte del módulo del EFI «Pedagogía, Política y Territorio» cursado en el segundo semestre del 2022. Este se creó a partir de la incorporación al proyecto «Diálogos sobre Derechos Humanos con la comunidad educativa de una escuela, un Centro Educativo Asociado y de un Centro Cívico de la zona Metropolitana de Montevideo (2022)». El objetivo general es promover la educación en DD.HH. desde un diálogo con los proyectos pedagógicos de los centros educativos seleccionados y la comunidad educativa del territorio delimitado. Nuestro grupo estuvo conformado por estudiantes de Educación Social (en adelante CFE), Facultad de Psicología y un docente de Geografía, dando como resultado una heterogeneidad de trayectorias que nos permitieron constituir una mirada multidisciplinar. Integrarnos al proyecto nos permitió involucrarnos en diferentes actividades: participamos de visitas y observaciones en el territorio; coordinaciones docentes del CEA; entrevistas con vecinas y vecinos; y diferentes talleres. En este sentido, participamos en talleres sobre el derecho a la educación y DD.HH. con vecinos del Centro Cívico, maestras y maestros de la escuela y docentes del CEA. Esto nos permitió generar cierto anclaje territorial en estas instituciones desde un lugar de

⁵⁶ Este apartado aparece incorporado a partir del diálogo con Cecilia Sánchez y los estudiantes a modo de que se pueda consultar esta experiencia en la presente memoria.

participación y de intercambio y conocer tanto el territorio y sus actores.

Fue un proceso continuo de participación, observación, registro e intercambio, lo que sirvió de base para pensar con qué actores queríamos trabajar y desde qué lugar nos íbamos a posicionar como estudiantes universitarios. Es interesante poder mencionar que el proyecto al cual nos integramos tiene un enfoque de trabajo que abarca a docentes, maestras y vecinos, y luego incorporó a alumnos de 6° la escuela y de 2° del CEA a través de una actividad de muralismo. Desde este antecedente, nos parecía que faltaba, de cierta forma, el trabajo con adolescentes del CEA. Realizamos una entrevista a una vecina del barrio que nos dio una idea sobre qué podíamos trabajar: la incidencia del embarazo adolescente en el derecho a la educación. Al evaluarlo, decidimos desestimarlo por entender que carecemos de las herramientas para trabajar tan compleja temática. Así, el foco se puso en que las adolescencias no estaban consideradas en el proyecto inicial hallando su incorporación desde una perspectiva de trayectorias educativas. Esto habilitó un nuevo intercambio de discusión y valoración para pensar qué sucede con las trayectorias de estudiantes de 3° próximos a egresar de ciclo básico que además ese egreso tiene una carga de dejar un centro educativo que les es parte de su identidad, de historias y encuentros. Esta idea fue pensada y presentada a la docente referente y finalmente aceptada, lo cual se une —como ya fue mencionado— con el objetivo de la práctica de abocarnos al derecho a la educación pensando desde las trayectorias educativas, lo que buscó revalorizar los saberes y aprendizajes que ellas y ellos han incorporado

hasta ese momento y cómo ello puede servir para sus proyecciones educativas y de vida.

El Territorio

Nos encontramos en un territorio integrado por vecinas y vecinos preocupados por su realidad concreta. El territorio no solo es una construcción material concreta, sino también, como plantea Arzeno (2018), es una construcción simbólica a partir de las miradas y percepciones tanto internas como externas al territorio. Esta apropiación se encuentra en conflicto y tensión ya que se intenta construir una visión hegemónica y juiciosa desde los medios masivos de comunicación, presentado como lugar inseguro. La desigualdad es una de las características que define a los territorios urbanos contemporáneos y Casavalle no es la excepción, esta desigualdad y fragmentación se construye y se sustenta desde distintas variables, empleo, vivienda, transporte, pero también desde la educación. En el territorio de Casavalle se han instalado instituciones educativas públicas de gestión privada, como es ejemplo el Liceo Impulso, el cual representa el único bachillerato completo en la zona, lo que evidencia una de las carencias que identificamos en territorio: la falta de propuestas educativas para educación media y educación media superior. Desde el territorio concreto es donde se pueden identificar otras múltiples problemáticas que abarcan dimensiones económicas-sociales así como cuestiones ambientales. Se lo puede definir como un espacio apropiado y apropiable de distintos grupos sociales, pero también sujeto a distintas miradas institucionales y construcciones simbólicas. Nuestra práctica apuntó a tratar de interpretar los saberes,

experiencias y problemáticas que observamos y crear un línea de intervención valiosa en esos sentidos.

Se pueden identificar instituciones públicas instaladas en Casavalle, reunidas en el Centro Cívico «Luisa Cuesta», pensado parte de una intervención integral estatal para dar respuesta unificada y planificada a la demanda de los vecinos. Por otro lado, las instituciones educativas públicas como la escuela primaria de la DGEIP, que trabaja con infancias del barrio y del entorno más inmediato y, por otro lado, el CEA n.º178, donde concentramos nuestra práctica.⁵⁷

Las y los adolescentes son actores claves que constituyeron la población objetivo pensada por el equipo para problematizar sus trayectorias educativas. La mayoría de quienes están cursando en el CEA provienen de la escuela contigua. Considerar a los adolescentes como actores es, a la vez, un posicionamiento político y pedagógico ya que se les considera protagonistas de sus trayectorias educativas, sujetos con capacidad de reflexión sobre sus propias prácticas, sobre su experiencia.

En la intervención realizada, quedó evidenciado esto en la medida en que ellos mostraron su capacidad para pensarse, para pensar sus recorridos y los aprendizajes adquiridos. Esto resultó ser un posicionamiento distinto al que se observa en el sistema educativo formal, el cual suele colocar a los sujetos en un lugar pasivo, sujetos

⁵⁷ Estos últimos son una propuesta de la ANEP que vincula en un mismo predio una escuela de primaria y una UTU (DGETP) a partir de lo que se denomina Ciclo Básico Tecnológico, teniendo como principal objetivo pedagógico asegurar y fortalecer la continuidad educativa entre primaria y el ciclo básico de educación media.

que deben recibir, que desconocen la capacidad de apropiación y transformación de lo que el aparato escolar les proporciona. Pudimos identificar con los adolescentes la preocupación e incertidumbre por el cierre de un ciclo educativo, por esto nos resultó de importancia indagar y poner en diálogo qué recursos y conocimientos consideran haber adquirido en este ciclo del CEA y cómo sirven de base para dar continuidad a su proceso educativo.

La experiencia

El tiempo compartido por el equipo y la población objetivo es base esencial en estos acercamientos con la comunidad. En el sentido, de llegar y habitar los espacios en su cotidianidad, aun teniendo una planificación demanda flexibilidad y desestructuración ante una rutina desconocida, como la del funcionamiento de los centros. El primer acercamiento tuvo lugar en el Centro Cívico donde se intercambiaron posibles líneas de continuidad en el territorio, se verbalizaron algunas proyecciones. Como personas *extranjeras* —que nos consideramos— conocer y poner otra mirada en una determinada población, pero al mismo tiempo —y como parte del ejercicio de conocerse y conocer implica para las y los protagonistas la necesidad de rememorar ciertos eventos, características personales de los lugares. Esta metáfora de lo *extranjero* significa entonces una ruptura con lo naturalizado, esta articulación entre lo que se observa y se vive abre a la posibilidad de problematizar lo que quizás nunca pensamos. Crear un vínculo implica interpretar el relato de narrativas singulares, y esto puede resultar tedioso o, por el contrario, una vía para dar a conocer aspectos que de

otra manera no sería posible o que podría resultar de interés para una población muy específica.

Siguiendo esta forma de entender la extensión, adoptamos la técnica de observación participante como el hecho de formar parte de la cotidianeidad de los espacios, intercambiar con las personas mediante conversaciones casuales, es decir, pusimos nuestros sentidos a disposición de lo que sucediera. El hecho de hacer presencia, de manera corporal y racional, quiere decir formar parte de las situaciones, interpretar, traducir los significados y sentidos que vecinas y vecinos, agentes educativos y adolescentes, ponen en las cosas. De esta manera, damos lugar a la experiencia como eso que nos atraviesa, pasa por nosotras y nosotros generando una transformación, un cambio en la forma en que percibimos algo, en los conceptos y significantes que tenemos.

En este sentido, la entrevista con una de las vecinas, mujer madre y trabajadora, fue un suceso clave en nuestra experiencia. Su relato de vida nos resultó interesante y provocador. Provocador en el sentido de movilizarnos, tocó fibras íntimas, generó sensibilidad, captamos algunas experiencias de una vida particular, como todas, pero en este caso de una persona con una trayectoria compleja. Compleja en tanto dificultosa, de idas y venidas, de mucha fuerza y potencia, una vida obstaculizada en relación con el ejercicio de derechos. Una persona con un nivel de conciencia muy profundo, con una capacidad de mirarse exhaustivamente, con una facultad rigurosa de analizar sus experiencias, su situación social, económica y cultural, entre otras. En

suma, una persona que provocó una serie de reflexiones que nos movilizaron desde lo emocional a lo académico.

La llegada puede resultar de múltiples formas y eso significa que lo metodológico tiene que ver con, en primer lugar, encontrar un sentido a lo que sucede en tal contexto. De hecho, esto fue lo que más pienso implicó a nosotras y nosotros como grupo: ¿a qué venimos? ¿Tiene sentido pensar una intervención a partir de un conjunto de situaciones tan distantes entre sí? Como la entrevista a un vecino que con cierta nostalgia narra los orígenes de la zona, o el taller con otras y otros vecinos donde se dan tensiones con respecto a concepciones y significados que dejan entrever un pensamiento machista en uno de ellos, y en otro extremo esta entrevista que, refleja crudeza. Entonces, para poder continuar, fue necesario reorganizar la información recogida, pensar como grupo y decidir qué es lo que sí podíamos hacer, identificar su alcance, las posibilidades, lo que no haríamos y lo que deberíamos hacer. La incertidumbre y lo inesperado formaron parte de ponerse en situación con otros y a lo que se añade la movilidad, en el sentido de lo «no estático», que significa el encuentro de aquellas singularidades.

Construcción de la demanda

Este proceso fue definiendo un problema al trabajar con actores del territorio —adolescentes por egresar del CEA— sin haber tenido contacto directo. Si bien en algunas entrevistas o encuentros enmarcados en el proyecto de DD.HH. nos encontramos con discursos que puntualizan dificultades en relación con el derecho a la educación,

la definición del problema no fue específicamente enunciada por los involucrados. En tal sentido, podríamos traer aportes de Marcelo Luis López (2011), cuando, al problematizar la construcción de la demanda, explica que en los pedidos de ciertos actores de un territorio «hay objetivos y contenidos que se hallan ocultos y que el agente extensionista, si quiere gestionar una respuesta significativa, deberá intentar revelarlos para hacer emerger la demanda con la mayor complejidad posible» (p.66).

Un conjunto de elementos fueron determinantes en este proceso. Por un lado, como se mencionó, visualizamos que en el marco del proyecto no se habían realizado intervenciones con los y las adolescentes del CEA, una de las instituciones que formó parte del proyecto de DD.HH. siendo los y las adolescentes actores fundamentales y el centro de esta institución educativa. Por otro lado, visualizamos en algunas entrevistas o encuentros, discursividades sobre las y los adolescentes del CEA, sobre los problemas que ciertos actores depositaban en estos sujetos. Se sumó una preocupación por el egreso de estudiantes de una política educativa como es el CEA, inquietud de vecinas y vecinos y de los docentes del centro. Por otra parte, existió algo del orden del deseo de nuestra parte de trabajar con adolescentes. Este no fue un elemento menor, ya que a la hora de pensarnos interviniendo, creíamos no estar preparados para ensayar alguna respuesta a determinadas demandas enunciadas.

En este proceso, en relación con la continuidad educativa y el derecho a la educación, se definió la población: adolescentes por egresar del CEA. ¿Cuál sería entonces el problema? La continuidad educativa de

estos adolescentes pensando desde las trayectorias educativas individuales. Es decir, fuimos visualizando cómo los y las adolescentes del CEA, luego de culminar este año lectivo, deberían continuar sus trayectorias educativas en otros centros educativos, en otros barrios, con otras personas, otros compañeros y compañeras. Con situaciones de estudiantes que desde primero de escuela estaban cursando en el mismo predio, mismo territorio, una parcela muy cuidada del universo de las instituciones educativas formales. Si bien, la idea del CEA está íntimamente vinculada a la intención de proteger las trayectorias educativas ¿qué pasa después? ¿cómo se trabaja con ellos y ellas el egreso de una asociación de centros educativos que los contuvo por, en algunos casos, 9 años? Creímos muy pertinente poder trabajar con ellos y ellas sobre los aprendizajes, saberes y habilidades adquiridos en sus trayectorias individuales. Aprendizajes que se capitalizarían en los desafíos que sus propias trayectorias educativas les ofrecerían. Así el problema se concretó en identificar con ellas y ellos los aprendizajes valiosos para valorar las trayectorias educativas de los adolescentes del CEA, con la idea de promover una continuidad educativa al siguiente nivel.

Plan de acción

Se planificó y se llevó adelante una intervención con la intención de problematizar los aprendizajes generados por las y los adolescentes en su experiencia de vida y educativa intentando poner en relieve aquellos que entendemos favorecen la continuidad educativa. Nos preguntamos: a) Qué aprendizajes valiosos para la continuidad educativa generaron las y los adolescentes? b) ¿Qué lugar le asignan a las trayectorias

individuales extra-escolares? c) ¿Qué representaciones tienen sobre la idea de continuar su trayectoria educativa post-CEA?

El primer taller tuvo una presencia importante de lo lúdico. Fueron 4 actividades, en la primera nos fuimos presentando a través de un juego. En la segunda actividad, se pegó en el piso una cinta al medio del salón y se realizaron algunas preguntas y según lo que preferían iban al lado derecho o izquierdo, por ejemplo quienes tenían decidido que hacer el año que viene a la derecha y quienes no a la izquierda, o a quién le gusta la milanesa a la derecha y los que prefieren pizza a la izquierda, quienes fueron a la escuela del barrio a la derecha y quienes no a la izquierda, entre otros. Con esta actividad se buscó conocer al grupo y recabar información acerca de las trayectorias educativas, pero además de generar un ambiente de confianza para las siguientes actividades. En esta actividad participamos haciendo las preguntas y otros en el ida y vuelta motivando la participación en los y las adolescentes.

Como tercer actividad, se planificó el juego de las citas que consistía en completar un reloj de papel que le entregamos a cada uno conectando cada hora con un compañero o compañera diferente. En total el reloj tenía cuatro horas disponibles, con esto se buscó la movilidad de los alumnos por el salón, el ir al encuentro con otro que me permitiera completar mi reloj. Les dimos unos minutos y pasados estos se avisaba que comenzaba la primera cita, que en este caso era la de las doce. Cuando los adolescentes estaban con su cita se proponía la actividad que consistía en reflexionar acerca de una pregunta que les propusimos y así para todas las citas. En el caso de las doce se reflexionó acerca de si habían hecho nuevos amigos en el CEA y a

quién acudían ante un problema. En la cita de las tres, qué características tiene el docente ideal para ellos. En la de las seis, cómo se organizaban para estudiar, qué técnicas de estudio llevaban a cabo. Por último, en la cita de las nueve, qué los había incentivado a transitar estos años en el CEA. En cada cita dimos un block de hojas para que pudieran anotar e intercambiar.

La razón de las preguntas de cada cita estaba motivada por nuestra intención de que ellos y ellas identifiquen las habilidades y saberes que tienen valor para sostener las trayectorias educativas formales y reales, al decir de Terigi (2014). La primera refería a la *capacidad de generar vínculos* siendo estos de gran importancia para sostener y ser sostenidos en un centro educativo, así como la capacidad de identificar a un referente adulto que represente a la institución educativa, de gran importancia para desenvolverse de la mejor manera dentro de un centro. La siguiente, con esto último, buscaba destacar la importancia de identificar *qué características de un docente me son favorables como estudiante*, algo sumamente valioso puesto que como estudiante podría desembocar en la posibilidad de recurrir a un docente en ciertas circunstancias. La siguiente, buscaba capitalizar las técnicas de estudio adquiridas por los estudiantes. La última, intentaba precisar las *razones y motivaciones que los y las adolescentes sostienen en el centro*, de manera que no se pierdan los objetivos a largo plazo que motivan el sostener sus trayectorias.

La última actividad se dividió el grupo en cuatro equipos a los cuales se le entregaba las reflexiones de una de las citas junto a los apuntes que cada uno había sacado, dividiendo los papeles de reflexión por cita. Además, les proporcionamos una hoja A4 para que ellos pudieran sacar apuntes de qué es lo que predominaba en las respuestas. Les dimos unos minutos para el intercambio y luego entregamos por equipo memes,⁵⁸ para que ellos pudieran realizar a partir del intercambio. A continuación compartimos algunos de estos.



Además, de este taller con los dos terceros, se planificó un segundo encuentro con los adolescentes con la finalidad de intercambiar con ellos lo que surgió de un primer análisis de las respuestas en las citas y de los memes. Para esto se procesó la información de cada una de las citas por pregunta y se imprimió en hojas A4 las respuestas generales,

⁵⁸ Los memes son imágenes, textos o videos descriptivos o alusivos a una situación concreta con un contenido humorístico, usados por lo general en las redes sociales.

con el objetivo de que pudieran visualizar sus propias respuestas y las de sus compañeros. Entregamos toda la creación de memes para que circulen dentro del salón. A su vez, a cada cita le agregamos una pregunta disparadora para el intercambio colocando todo el material en el pizarrón para que sea visible.

A las citas de las 12 se le agregó la pregunta «¿será imposible hacer amigos el año que viene?». A las citas de las 3 «¿estos/as profesores/as están solo en el CEA?». En las de las 6 «¿les parece imposible preparar escritos el año que viene con estas técnicas de estudio?». Por último, en la de las 9, «ya llegaron hasta acá, ¿qué tanto falta?». Estas preguntas, tuvieron por objetivo el intercambio y también el poder dejar la idea de que sus recorridos hasta acá sirven como base e impulso para continuar.

Por último, se decidió realizar una devolución con los y las docentes del CEA, con el objetivo de mostrarle los memes que los chiquilines elaboraron y lo que surgió en el taller con ellos y ellas. Además de esto, se planteó una breve consigna para que ellos pudieran discutir acerca de los memes. Es destacable que resaltaron la unión que los chiquilines tienen entre ellos, la importancia que ellos tienen desde el rol de referentes educativos —en tanto muchos de los adolescentes no tienen en su hogar un adulto que tenga este rol—, una docente en particular dijo «es difícil que ellos confíen en nosotros, que no tengan miedo o vergüenza de conversar con nosotros», ven a un adulto como alguien en quien no se puede confiar.

También se resaltó el arraigo que ellos como docentes tienen del

espacio de trabajo. Una profesora al ver la producción de los gurises se emocionó e incluso lloró dado que no sabe si el año que viene podrá trabajar o no en el CEA. De eso surgieron varios comentarios de lo importante que es para ellos el trabajar dentro de un espacio que permite una unión entre docentes y los alumnos, ya que eso no se ve en todas las instituciones. De cierta forma, se vio el arraigo y el vínculo de ellos a este territorio y cómo esto se refleja en los adolescentes al no querer irse.

Reflexiones

Se destaca la visualización que se le otorgó a los diferentes espacios formativos de los y las adolescentes, y cómo esto se compone de espacios y trayectos diversos, no solo lo formal, sino todos aquellos aprendizajes vitales, y cómo nos posicionamos ante estos, cómo los concebimos. La variabilidad de trayectorias y las distintas aristas que pueda tener cada una de ellas, los aprendizajes que se van entramando, van conformando a los sujetos. Fue interesante poder conocer las distintas experiencias que han transitado los estudiantes, tanto en la escuela como en el CEA, quedando reflejado en los intercambios que sucedieron en las actividades, en lo que tiene que ver con aprendizajes con una carga de valor social, como lo es habitar la biblioteca del Centro Cívico, la participación de actividades en la plaza, el cuidado a familiares, practicar deportes. Aprendizajes que fueron y van conformando las distintas trayectorias de los estudiantes.

Otro de los aspectos importantes que queremos destacar, es la preocupación, miedo, incertidumbre que les genera, a la mayoría de

ellos, el salir del entorno del CEA. Recordemos que gran parte de la vida escolar de estos adolescentes transcurrió en un espacio limitado y delimitado por la escuela, y el CEA. Instituciones que se encuentran dentro de un mismo predio.

Nos queda la interrogante de hasta dónde este tipo de políticas educativas focalizadas, concentradas en el mantenimiento de los estudiantes en la educación formal básica, logran generar en los estudiantes una continuidad educativa posterior a este ciclo. Sobre todo teniendo en cuenta, que son pocas las propuestas educativas de educación media superior en el barrio. La incertidumbre ante nuevos desafíos, docentes, compañeros, entornos nuevos es una preocupación que se constató en la intervención con los adolescentes.

Referencias bibliográficas

- Arzeno, M. (2018). «Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la Geografía».
- López, M. (2011). «La demanda en extensión universitaria como problema metodológico.» En *Investigación y Ciencia*, Universidad Autónoma de Aguascalientes. N° 52, pp. 63-69.
- Terigi, F. (2014). «Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas». En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

Algunas reflexiones colectivas

Algo que consideramos importante tener en cuenta en la revisión de este proceso de extensión universitaria, que se redobra a partir de los aportes del texto *Los derechos humanos en la educación y la cultura* (Caride *et al*, 2009),⁵⁹ es que los derechos culturales deben ser los «soportes básicos de las políticas educativas y culturales. Nadie nace siendo solidario, amable, respetuoso y tolerante [...] Son prácticas que hay que promover, enseñar y aprender» (Camps, 2008, en Caride, 2009, p.163). Algo que se pudo observar es el hincapié que en el proceso colectivo se tengan en cuenta las voces de las personas que conforman las respectivas comunidades. Lo vimos en los proyectos institucionales de los centros con que hemos trabajado y lo tuvimos presente en la forma de construir demanda y organizar acciones como fueron los distintos talleres.

Como señala Mari Ytarte (2007), el rol de la cultura en este territorio y en dicho proceso colectivo tiene «pertenencia comunitaria» y cuenta con el «protagonismo de las personas» (en Caride, 2009, p.163). De este modo, se promueve un ejercicio de ciudadanía en condición de igualdad, que fomenta la corresponsabilidad entre personas, colectivos e instituciones, que se encuentran entre consensos y disensos de manera respetuosa. Lo que promueve un trabajo de concientización y transformador en cada sujeto, desde una perspectiva como la desarrollada por Freire (2015), que estimula el ejercicio de una

⁵⁹ Bibliografía adquirida gracias a la posibilidad que ofrece la convocatoria en DD.HH. de la CSEAM, que habilita parte del presupuesto para la inversión bibliográfica. En este caso este texto nos permitió profundizar tanto en lo teórico como en otras metodologías en relación a las políticas culturales en DD.HH.

ciudadanía cultural que revaloriza el protagonismo de las personas del territorio de una manera democrática.

Esto se visualizó desde las encuestas, entrevistas y talleres con las personas del Centro Cívico Luisa Cuesta, de la escuela y del CEA n.º178. Actores que participaron con sus aportes en la creación de la demanda y la planificación de los temas a trabajar en espacios colectivos y plurales. Esto de distinta forma según la lógica, la racionalidad y el propósito institucional de cada lugar.

Se promovió una investigación exploratoria de los 3 ejes en el territorio con quienes trabajamos *in situ*, con vecinos, funcionarios, docentes, estudiantes y referentes de la escuela, del CEA y el Centro Cívico. Participaron con interés y compromiso en las distintas actividades que buscaron romper esa disociación investigador/investigando (Rebellato, 2009). Ello nos sumergió en distintos niveles de indagación, de abstracción, de reflexión, discusión y comunicación según los grados de involucramiento. Esto varió según las posibilidades y el interés de cada persona en cada eje.

Relación entre las prácticas y lo teorizado, en torno a los 3 ejes de la praxis

Vimos que el ***derecho a la educación*** tiene gran importancia en el territorio, se desarrollaron distintas actividades para analizar su efectividad y accesibilidad. Ello permitió indagar en la relación entre el derecho a la educación y el mandato de obligatoriedad en la enseñanza de nuestro país, lo que cuestiona la desigualdad desde una visión multidimensional (Martinis & Falkin, 2017) dilucidando aspectos:

pedagógicos, de política educativa, de dinámicas de exclusión y de resistencia, de corporeidad de las infancias y adolescencias, (de)subjetivaciones.

Constatamos que un alto porcentaje de personas tiene la educación obligatoria incompleta, en especial educación media y superior. Asimismo, el valor de la educación fue considerado como muy importante para la vida personal y laboral. Se discutió acerca de las barreras de acceso a la tecnología y conectividad en la pandemia y sus efectos negativos en la educación. El derecho a la expresión y el derecho a estudiar aparecieron junto con la importancia del respeto a la diversidad y la no discriminación.

También se problematizó acerca de la educación de adultos y adultos mayores, así como la falta de coordinación para generar propuestas educativas en el territorio. En un diálogo reciente con Antonio Lapeire, vimos que se pudo avanzar en la educación primaria para adultos, aún quedan desafíos a modo que Unidad Casavalle se vea como un lugar educativo estratégico. Al cierre de este libro, nos decía:

Ahora lo que nos queda es que haya un vínculo entre todas esas propuestas que le dé sentido —porque vas a tener gurises que empiezan un CAIF— que puedan recorrer CAIF, Jardín, Escuela, la UTU, se supone que un bachillerato a una cuadra y además adultos que puedan tener resueltas sus necesidades educativas. Entiendo que transforma esa manzana en una posibilidad de referencia educativa para todas las personas del barrio, más allá de la franja etaria o de las condicionantes, [...] lo que falta es que todos los actores de las propuestas educativas incorporen esa mirada y se vean como un colectivo abierto a las necesidades de la comunidad y que puedan pensarse interacciones que ayuden desde los más chiquitos hasta los adultos.

Acerca de los **DD.HH.** a partir del relevamiento y la construcción de demanda vimos una fuerte conciencia de la vulneración de derechos, libertades y necesidades básicas. Esto fue discutido y nutrió los distintos intercambios de cada taller en un territorio atravesado por la desigualdad económica, de derechos y libertades. Piketty ha demostrado que toda sociedad históricamente ha buscado justificar las desigualdades estructurales existentes sobre la base de una «idea de utilidad para la utilidad en su conjunto» (en De Rosa, 2021, p. 19). Ideas que ubican a la desigualdad como «incentivo para el esfuerzo» y que lo contrario, o sea, el esfuerzo de una distribución igualitaria, implicaría un «perjuicio para la economía». La evidencia acumulada da cuenta que «las desigualdades de esfuerzo» no explican «las desigualdades de riqueza» (De Rosa, 2021, p. 20), desigualdades (pre)existentes. Un mundo históricamente atravesado por la desigualdad de oportunidades, hoy en el ejercicio de nuestros derechos y libertades fundamentales.

En este sentido, adherimos que persiste, lo que Pedro Nikkens (1994) señaló, un marco histórico de desconocimiento de nuestros derechos. Ello implica ir aún más hacia un proceso de (re)conocimiento de estos derechos con el desarrollo de políticas educativas y culturales públicas. Desconocimiento mayor en territorios atravesados por la desigualdad educativa, de un ejercicio efectivo del *derecho de la educación* que permita el egreso de la educación obligatoria establecida en la ley n.º 18.437. Una norma que establece desde el inicio y a lo largo de su articulado una estrecha vinculación con los DD.HH. y que fomenta su educación. Esto junto a otras políticas como el PNEDH y políticas

curriculares de distintas instituciones con fines educativos (ANEP, MEC, INDDHH, ONG 's, Sindicatos, Municipios, Museos, etc.).

La **educación en DD.HH.** que busca favorecer el conocimiento de estos derechos, su defensa y promoción en otros actores de la comunidad fue expresado de distintas maneras. Desde el inicio del proyecto y en el ejercicio de construcción de demanda apareció poca o nula formación en DD.HH. Relevamos una preocupación por la formación integral de todas las personas, a lo largo de la vida, para personas adultas, adultos mayores y sobre todo con el foco en la niñez y la juventud. Educación mediante la cual se fomente el respeto a valores y principios democráticos de inclusión, integración, convivencia, no discriminación, de paz, entre otros.

Esto se llevó a cabo, por una parte, en las prácticas del EFI en relación con el «derecho a la educación». Desarrollaron actividades con estudiantes del CEA acerca del derecho a la educación, una práctica colectiva que promovió el diálogo y la reflexión sobre las trayectorias educativas previas y las venideras en vista de desarrollar conciencia de la educación obligatoria y el tránsito en el siguiente nivel de educación media superior.

Uno de los temas que estuvo muy presente en las experiencias compartidas fue la situación de inseguridad que se vive en el barrio. En las actividades de taller con los distintos colectivos. Se vio claramente expresada en los talleres de muralismo y lúdicos con el significante «respeto», al derecho a la educación, al juego, a expresar lo que pensamos.



Fuente: lámina producida por una estudiante del CEA el primer día del taller de muralismo.

Vulneraciones que ocurren y requieren no solo de solidaridad, sino de políticas estatales intersectoriales que aborden las principales vulneraciones de derechos, libertades y necesidades básicas expresadas. Que garanticen el acceso a la vivienda, al trabajo, al alimento, a una salud integral, a una educación a lo largo de toda la vida, a una movilidad fluida y propuestas culturales significativas para el territorio.

El territorio se mueve en una acción dialógica entre el miedo, el conflicto, el respeto y la esperanza en una justicia social, económica, cultural y política. Las violencias entre las distintas micro-territorialidades son reflejo de una suma de violencias y desigualdades estructurales y estructurantes de nuestra sociedad. Una violencia visible tanto a nivel del Estado como en toda relación entre los países periféricos y los centrales del sistema mundo.

Finalmente, recuperamos otras formas prácticas de la enseñanza y aprendizaje que a partir de esta *praxis* permite abstraer una educación

en DD.HH. que se vehiculizó por medio de lo lúdico, lo artístico, lo dialogal, del (auto)análisis de nosotros mismos con el otro, que también se ubica en ese lugar. Análisis que partió del conocimiento local pasando por un acercamiento a leyes, políticas y textos como el de Miguel Soler. Textos que nos interpelan y quedaron circulando y resonando en el en el territorio, en cada momento de pensar y que vuelven en otros diálogos.

A diferencia de los comunicados, los diálogos muestran una apertura al otro, una escucha, un ida y vuelta que crea una nueva condición de posibilidad. Una perspectiva que consideramos necesario seguir recorriendo. Diálogos que propicien la reflexión, la (auto)investigación del tema que nos reúne y de nosotros mismos en siguiente pasos. Se promovió una construcción de conocimiento inicial con el territorio que permite conocer recorridos, formación y acercamiento a los DD.HH. Una circulación de saberes que pone desde el territorio y para él la demanda relevada a modo de pensar cómo avanzar en ella, identificar otros desafíos y organizar acciones en próximos proyectos y procesos colectivos.

Evaluaciones

Nos quedamos conformes con la posibilidad de continuar aprendiendo de experiencias integrales como estas, que mediante los procesos de (re)escrituras, (re)lecturas y revisiones colectivas posibilita revivir de otro modo la experiencia. En el campo educativo, Contreras y Pérez para esto proponen «adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en

primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo; esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos» (2010, p.45). A la investigación educativa de base de encuentros anteriores, se añadieron estos (re)encuentros en territorio con personas que permitieron pensar un primer crisol transdisciplinar para trabajar la demanda.

Desde las evaluaciones de las tres direcciones institucionales, se encontró que el proyecto compartió saberes e información relevante. El primer taller fue valorado como bueno, muy bueno. Se sugirió fortalecer el trabajo enfocado en las familias y la comunidad, a modo que se puedan visualizar los diferentes actores que promueven los DD.HH. Además, se destacó la importancia de reforzar este tipo de prácticas que promuevan la reflexión colectiva y considerar este proyecto en un proceso a largo plazo. Por último, mencionaron que es importante que se construya una memoria colectiva de lo vivenciado.

En la segunda mitad del año, se realizó una reunión entre el equipo del proyecto y la profesora y estudiantes del EFI para evaluar la progresión del proyecto y del EFI. El equipo comentó que estaba aprendiendo mucho al trabajar con un grupo diverso con distintos enfoques. Los estudiantes del EFI expresaron que tuvieron cambios en su visión del proyecto en relación con sus representaciones iniciales del curso y del proyecto, en un contexto particular de luchas por la educación pública. Los estudiantes manifestaron que esperaban más orientación del proyecto y del EFI. El equipo explicó que en los proyectos de extensión es algo que ocurre de sentirse desorientado, ya que la orientación del proyecto se construye con la demanda de la gente con

quienes se trabaja en cada territorio. Esta instancia fue valiosa para compartir experiencias, ideas, intercambiar interpretaciones e intereses relevados en el desarrollo del proyecto, que permitieron reorganizar nuestras acciones.

Como equipo llevamos a cabo una autoevaluación periódica que permitió reflexionar sobre el trabajo desarrollado y actualizar la estrategia en adelante. Encontramos debilidades en la articulación interinstitucional y trabajamos para superarlas logrando involucrar a diferentes equipos y personas en la construcción colectiva de una educación en DD.HH.⁶⁰ La experiencia se movió en un co-aprendizaje en los distintos talleres, se discutió en diversas instancias incluyendo el curso y las jornadas de la FHCE.

El equipo constata y remarca el desafío que conlleva intentar promover actividades integrales y esta experiencia invita a seguir aprendiendo en el intercambio de saberes entre las personas que buscan el encuentro en para ello en territorio. Se propuso adentrarnos en nuestros mundos subjetivos e intersubjetivos para tratar de revelar preguntas sociales, históricas, políticas y pedagógicas que nos suscitan las experiencias que estudiamos y pusimos en diálogo. Se logró intercambiar con distintos equipos y personas en una construcción colectiva sobre la pluralidad de posibilidades de educación en DD.HH., que nos permitió

⁶⁰ Algo que deja pistas para ampliar una experiencia de este tipo con más instituciones del territorio como las demás escuelas de la manzana, la Policlínica, la organización Olelé (este año trabajó la diversidad cultural y el racismo en la educación de Casavalle), la escuela especial, el liceo n.º73, entre otras. Olelé este 2022 realizó una serie de visitas guiadas para centros educativos y otras instituciones, con el objetivo de reconocer los aportes africanos y afrodescendientes en la historia metropolitana nacional.

trabajar de manera crítica acerca del derecho a la educación, los DD.HH. y la importancia de su educación, desde miradas y experiencias situadas.

El proyecto de extensión a fin de año fue evaluado por Pablo Martinis, profesor responsable, de manera positiva por las actividades y habilidades técnicas desarrolladas. Así como también por la disposición para el trabajo en equipo con distintas personas (colegas, estudiantes universitarios y colectivos no universitarios).

Futuros pasos

«La consolidación de la demanda requiere la efectiva articulación entre demanda e investigación, para luego implementar resultados; para lograrlo hay que salir de la Universidad. Porque no alcanza con hacer preguntas, no alcanza con responderlas: los resultados, además, deben ser utilizados»
(CSEAM, 2011, p. 57).

Si revisamos la sistematización de las evaluaciones en diálogo con el conjunto de registros de las 20 entrevistas, los 47 cuestionarios y lo producido en los distintos talleres vemos que hay que seguir promoviendo encuentros y experiencias dialógicas. Esto para poder entrar en contacto entre distintas personas del territorio que no se encuentran de manera programada, lo que ayuda a visibilizar y coordinar intereses. —con una escucha atenta a la nueva demanda que vaya apareciendo— a modo de buscar los recursos necesarios, pensar discutir y definir los procedimientos para fortalecer la concreción de estos.

El presupuesto aprobado solo permitía un año de trabajo, por ello solo pudimos sostener estas actividades. Esto en diálogo con la evaluación

nos plantea la posibilidad de pensar en un proyecto con un plazo más extenso para consolidar una plataforma de trabajo en DD.HH. en el territorio. Para un próximo proyecto será necesario ampliar la construcción de demanda y abarcar más espacios y colectivos interesados en la temática.

Si bien hemos tenido avances en la participación de las personas del territorio en la redacción de actas, registros, papelógrafos, aún queda el desafío de buscar otras formas para fomentar una mayor participación en la redacción en un plazo más extenso. Consideramos que en un proyecto de mayor duración esto podría sostenerse mejor.

Queremos también avanzar en la elaboración de una próxima propuesta de extensión con mayor participación de los actores del territorio. En esta ocasión la propuesta de extensión inicial fue planificada por el equipo universitario. Luego en la construcción de la demanda fuimos pensando, planificando y realizando actividades y talleres con actores del territorio. Creemos que la demanda consolidada aquí permitiría dialogar con las personas interesadas del territorio en darle materialidad a un nuevo proyecto recuperando lo hecho en esta experiencia, articularlo con otras que se encuentren en relación y desarrollar nuevas prácticas que recojan las necesidades que vimos aquí y las que surjan de un nuevo proceso colectivo.

Como lo sostiene la Udelar (2020) en el documento *Propuesta al país 2020-2024* es necesario consolidar una plataforma en territorio que pueda poner en diálogo los proyectos universitarios, de instituciones públicas y organizaciones sociales. Esto con el propósito de potenciar

las propuestas que se están desarrollando en el barrio, articular aquellas que cuenten con puntos de encuentro y visibilizar otros procesos que surjan en diálogo con el territorio.

En el intercambio de saberes se fue generando un trabajo colectivo con potencial que hay que revisar para consolidar y ampliar la construcción de demanda en futuras experiencias. Abarcar más elementos en relación con los DD.HH. y otras problemáticas como las ambientales. La experiencia de trabajo con el EFI generó una serie de intercambios sustantivos. Esto nos motiva a pensar nuestra vinculación con este tipo de espacios curriculares en plazos más extensos que enriquezcan la integralidad. En territorio se puede podría promover un laboratorio de investigación en DD.HH., un espacio áulico abierto para compartir las experiencias y formar a estudiantes universitarios junto a vecinas y vecinos. Esto en vista de estrechar aún más el vínculo sociedad-universidad.

Para un futuro proyecto vemos importante seguir trabajando con estos tres centros y otros interesados de la manzana que conforman un complejo educativo, como el CAIF, el Jardín, otras escuelas, la escuela especial y la Policlínica Casavalle, así como fortalecer el diálogo con organizaciones en relación con la temática de DD.HH. y otras interesadas como Olélé, el Museo de la Memoria, la INDDHH, entre otros.

A su vez trabajar con actores que llegan a territorio en las líneas de interés que han surgido en vista de fortalecer la cultura de derechos. Seguir con el trabajo artístico en muralismo y otras posibilidades como

el literario y musical que es un fuerte del territorio. La biblioteca viene con un sólido acumulado en esta línea, que invita a seguir colaborando con la participación de los vecinos y centros educativos que participan e invitar a otros interesados.

Lo lúdico, recreativo y deportivo recuperó lo explorado y el potencial de actores estratégicos como Mary, los coords. de la Plaza Casavalle. Esto invita a acercarnos al SACUDE para potenciar la demanda y seguir profundizando en nuevas formas de articulación con los DD.HH.

El tema de espacios que brinden capacitaciones y acreditaciones vimos que es sumamente necesario, sobre todo para adultos. En especial en temáticas de alfabetización laboral, digital y ciudadana, que permita ampliar: las formas de búsqueda y creación de fuentes de trabajo con acercamientos a instituciones como la DGETP, el INEFOP, el MTSS o la INACOOOP; el conocimiento y apropiación de las herramientas digitales para mejorar el acceso a otras oportunidades; y, promover un conocimiento más amplio de las formas de ciudadanía activa.

El comedor de cada centro escolar es clave para el desarrollo de la niñez y juventud del territorio, ya que la situación de inseguridad alimentaria es preocupante. En este sentido las huertas educativas y comunitarias se vuelven espacios estratégicos para revalorizar lo que nos permite tener una vida saludable y un desarrollo pleno. Esto trabajado en diálogo con espacios como de aprovisionamiento para el vecindario que apoye el trabajo solidario.

El acceso a la alimentación, a la vivienda y el trabajo vienen siendo expresados como derechos vulnerados, por lo tanto, prioritarios a abordar. En este sentido, estrategias cooperativistas para ello junto a la línea de bio-construcción que promueve la FADU serían acciones de mucho valor a seguir explorando y consolidando.

Todo esto tiene que tener un abordaje en diferentes niveles, desde las políticas estatales sectoriales correspondientes en diálogo con el trabajo de la Udelar y sus distintas funciones. Donde la extensión universitaria tiene mucho para aportar en una línea que busque promover prácticas integrales. Todo nos orienta a pensar y planificar un proyecto de extensión de mayor duración, con propuestas de espacios de consulta y construcción de demanda que habilite el desarrollo de talleres integrales con investigación, circulación de conocimiento y promoción de acciones dialogales que respondan a la construcción de demanda que fuimos e iremos alcanzando con el territorio. Donde es importante el desarrollo de la conciencia de la acción individual y su impacto potenciado cuando opera en colectivo al momento de enfrentar los distintos problemas y conflictos que van surgiendo, lo que permite mejorar nuestra interpretación y las formas de abordaje.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2020a). *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>
- ANEP (2020b). Centros María Espínola. Documentos que fundamentan la propuesta. Aprobado por Resolución de CODICEN N°2344/020, Acta N°12 de fecha 2 de diciembre de 2020. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/campanas/Fundamentos%20de%20la%20propuesta%20Centros%20Mari%CC%81a%20Espinol a.pdf>
- ANEP (2021). *ANEP en acción*. Documento preliminar y borrador. Noviembre de 2021.
- ANEP (2022a). «Presentación de «ANEP en acción» en Casavalle y construcción del Liceo N.º 69». Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/noticias/34363-presentacion-de-anep-en-accion-en-casavalle-y-construccion-del-liceo-n-69>
- ANEP (2022b). «Autoridades de la ANEP realizaron nueva presentación sobre Transformación Educativa». Disponible en: (2022). <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformacion-educativa/autoridades-anep-realizaron-nueva-presentacion-sobre-transformacion>
- Arias, S., Cuello, F. & González, S. (2020). «Educación en derechos humanos y el sujeto educativo. Avances y retrocesos para la profundización de la democracia en Uruguay en el siglo XXI». En: *Encuentros latinoamericanos*, CEIL, vol 4, No 1.
- Arias, S., Cuello, F., Da Silveira, N., Estrade I., González, S. & Márquez, J. (2021). *Diálogos sobre educación en derechos humanos: reflexiones en colectivo con la comunidad educativa de un Centro Educativo Asociado del área Metropolitana*, Montevideo (2020). Martinis, P. (Prof. responsable). Montevideo, UCUR.
- Arias, S., Cuello, F., Da Silveira, N. & Estrade, I. (2022). «Reflexiones sobre la extensión y educación en derechos humanos, desafíos de la pandemia». En: *Integralidad Sobre Ruedas*, 8 (1), 25-45.
- B.D. (2022). Base de Datos digitalizada. Encuestas aplicadas en el marco del proyecto por parte del equipo de extensión.
- Bolaña, M. J. (2018). *Pobreza y segregación urbana cantegriles montevideanos. Cantegriles montevideanos 1946-1973*. Montevideo, Rumbo Editorial.
- Bourdieu, P. (2015). «Los tres estados del capital cultural». En *Sociológica*, México, (5).
- Calvo, J., Borrás, V., Cabella, W., Carrasco, P., De los Campos, H., Koolhaas, M., & Tenenbaum, M. (2013). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Fascículo 1. Las Necesidades Básicas Insatisfechas a partir de los Censos 2011*. Montevideo, Trilce.
- Carballido, D. (2013). «Concepto de territorio: ¿arma de distracción masiva?», en *Quehacer Educativo*, octubre de 2013.
- Caride, J. (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- CLP (2022). *Propuesta MURAL en barrio CASAVALLE*. Montevideo, Contra la Pared Colectivo Socio-Artístico, octubre de 2022. Documento sin publicar.

- CSEAM (2011). *Cuadernos de Extensión - N°1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Disponible en: <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-1-integralidad-tensiones-y-perspectivas/>
- CSEAM (2015). *Cuadernos de Extensión - N°4. Formulación de Proyectos*. Disponible en: <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-4-formulacion-de-proyectos-de-extension-universitaria/>
- Contreras, J. & Pérez, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- De Rosa, M. (2021). «La desigualdad en el centro». En Geymonat, J. (coord.) *Los de arriba. Estudios sobre la riqueza en Uruguay*. Montevideo, FUCVAM.
- Dinello, R. (2005). *Artexpresión y creatividad*. Montevideo, Ediciones Nuevos Horizontes.
- Dinello, R. (2007). *Tratado de educación: propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Montevideo, Editorial Grupo Magro.
- EFI (2022). *Espacio de Formación Integral «Pedagogía, política y territorio»*. Disponible en: <https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2022/02/Programa-General-EFI-Pedagogia-Politica-y-Territorio-2022.pdf>
- Freire, P. (2015). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- IM (2013). *Censos 2011: Montevideo y Área Metropolitana*. Disponible en: https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe_censos_2011_mdeo_y_area_metro.pdf
- IMPO (2009). *Ley General de Educación n.º18.437*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Editorial Popular.
- Llanos-Hernández, Luis. (2010). «El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales». En *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7 (3), pp. 207-220. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es
- Liberman, B. (2019). *La experimentación pedagógica de una escuela en movimiento*. Uruguay, Udelar-FHCE-MEC-CEIP. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/experimentacion-pedagogica-escuela-movimiento>
- Martinis, P. & Falkin, C. (2017). «Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación», en Cristóforo, A.; Martinis, P. & Míguez, M^a N. (coords.). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*, Montevideo: Udelar, FCS-CSIC. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20235>
- Mejía-Soto, G. (2014). «Sexting: una modalidad cada vez más extendida de violencia sexual entre jóvenes». En *Perinatología y reproducción humana*, 28(4), 217-221. Recuperado en 25 de febrero de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-53372014000400007&lng=es&tlng=es

- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un mal entendido?* Barcelona, Octaedro.
- MI (2023). HOMICIDIOS. 1º de Enero al 31 de Diciembre (2021–2022). Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad Uruguay. Ministerio del Interior. Disponible en: https://www.minterior.gub.uy/observatorio/images/pdf/2022/HC_del_2022.pdf
- MIDES (2010). *Caracterización socioeconómica para unidades geográficas pequeñas*. Disponible en: <http://guiaderecursos.mides.gub.uy/217/publicaciones>
- Moya, M. (2008). *Miradas profundas. Registros de una experiencia socioestética*. Buenos Aires, Editorial Antropofagia.
- Nikken, P. (1994). «El concepto de derechos humanos». Cerdas, R. & Nieto, R. (comps.). *Estudios básicos de derechos humanos*. Tomo I (pp. 15-37). San José: Prometeo.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Pérez, M., Folgar, L., Cantabrana, M., Bianchi, D., Cano, A., García, R., Caggiani, J. & Cabo, M. (2018). *Universidad y territorio. A 10 años del Programa Integral Metropolitano y 100 de la Reforma de Córdoba*. Montevideo, PIM, CSEAM, Udelar.
- PIM (2022). *EFI Pedagogía política y territorio*. Disponible en <https://pim.udelar.edu.uy/portal/efi-pedagogia-politica-y-territorio/>
- Porto-Gonçalves, C. (2009). «De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana». En *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, No 22, p. 121-136.
- Rivière-Pichon, E. (1985). *El proceso grupal*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; y Elbert, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, CLACSO.
- SNEP (2017). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Uruguay*. Montevideo, Sistema Nacional de Educación Pública. Disponible en: [http://snep.edu.uy/pnedh/wp-content/uploads/sites/23/2013/03/Libro PNEDH digital.pdf](http://snep.edu.uy/pnedh/wp-content/uploads/sites/23/2013/03/Libro_PNEDH_digital.pdf)
- Soler, M. (2016) «Las misiones de ayer, hoy y mañana». En Capocasale, A. & Frugoni, Y. (coords.). *Educación y Derechos Humanos: Modelos a Construir ¿Mirar o Ver?* Montevideo, Ediciones Cruz del Sur, pp. 93-102.
- Terigi, F. (2020). «Escarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades» en REVCOM, 2020, núm. 11, Diciembre-Mayo.
- Udelar (2022). *Inscripciones abiertas al EFI Pedagogía, Política y Territorio*. Disponible en: <https://udelar.edu.uy/portal/2022/02/inscripciones-abiertas-al-efi-pedagogia-politica-y-territorio/>
- Udelar (2020). *Propuesta al país 2020-2024. Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República*. Montevideo, Ediciones Universitarias.

ISBN: 978-9974-0-2040-5

