

Romina Hortegano
COORDINADORA

SISTEMATIZACIÓN DE **EXPERIENCIAS**

Interseccionalidad y justicia epistémica: propuesta
para la construcción de saberes situados

Espacio de Formación Integral en centro de
madres en situación de vulnerabilidad

80
años

FHCE



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS,
INTERSECCIONALIDAD Y JUSTICIA
EPISTÉMICA: PROPUESTA PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE SABERES SITUADOS

*Espacio de Formación Integral en centro de
madres en situación de vulnerabilidad*

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, INTERSECCIONALIDAD Y JUSTICIA EPISTÉMICA: PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES SITUADOS

*Espacio de Formación Integral en centro de
madres en situación de vulnerabilidad*

Romina Hortegano
Coordinadora

Lucía Barreto, Ileana Castro, Pedro da Costa Rosselló, Mariana Ferrere,
Edinson Gil, Sofía Gonzáles, Víctor González, Fabiana González
Alzamendi, Romina Hortegano, Antonia Irazábal, Ximena Nievas, Laura
Paulo, Verdún Peña, Andrea Rondeau, Natalia Sepúlveda, María Inés
Soul, Eugenia Villarmarzo



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

Convocatoria «Apoyo a publicaciones EFI 2022»

Organización: Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República
Eugenia Villarmarzo, Carla Bica

Edición revisada y diagramada por Silvia Rodríguez Gadea y Maura Lacreu de la Unidad de Comunicaciones y Ediciones, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Diseño de tapa: Paula Dopazo

© Los autores, 2025

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2025

Uruguay 1695

11200, Montevideo, Uruguay

(+598) 2409 1104

www.fhce.edu.uy

ISBN: 978-9974-0-2284-3

CONTENIDO

PRÓLOGO.....	5
<i>Eugenia Villarmarzo</i>	
INTRODUCCIÓN	9
<i>Romina Hortegano</i>	
I. TEJIENDO MIRADAS:	
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y GIRO INTERSECCIONAL.....	17
<i>Romina Hortegano</i>	
ANTECEDENTES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	18
APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	23
INTERSECCIONALIDAD Y JUSTICIA EPISTÉMICA EN LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	25
LA METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN Y SU IMPLEMENTACIÓN EN ESTE ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL	28
II. MARCO INSTITUCIONAL Y RECONSTRUCCIÓN	
HISTÓRICA DE LA EXPERIENCIA	43
PRESENTACIÓN DEL CENTRO	44
<i>Víctor González</i>	
RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXPERIENCIA	52
<i>Edinson Gil</i>	
III. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL,	
FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	63
POLÍTICAS PÚBLICAS Y POBLACIÓN VULNERABLE	64
<i>Laura Paulo</i>	
DERECHOS DE INFANCIA	73
<i>Víctor González y María Inés Soul</i>	
GÉNERO Y EQUIDAD: ELEMENTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES EN LA FORMULACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD.....	76
<i>Mariana Ferrere, Andrea Rondeau, Natalia Sepúlveda, Sofía Gonzáles y Lucía Barreto</i>	
«LAS SIN PARTE(S)». INDICIOS PARA PENSAR EL GÉNERO EN MUJERES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL Y SUS IMPLICACIONES EN EL EJERCICIO DE LA MATERNIDAD	82
<i>Antonia Irazábal y Pedro da Costa Rosselló</i>	

IV. ANÁLISIS DE LOS EJES DE SISTEMATIZACIÓN Y SUS EMERGENTES.....	89
DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS A LOS EGRESOS: EL PAPEL QUE JUEGA EL CENTRO 24 HORAS	91
<i>María Inés Soul e Ileana Castro</i>	
CONCEPCIONES Y ROLES DE GÉNERO EN DISPOSITIVOS 24 HORAS	101
<i>Verdún Peña y Fabiana González Alzamendi</i>	
LA CRIANZA Y SU EJERCICIO EN CENTROS 24 HORAS	109
<i>Ximena Nieves</i>	
V. CONSIDERACIONES FINALES: TRIANGULACIONES Y CIERRES	115
<i>Romina Hortegano</i>	
VI. ALGUNAS LÍNEAS PARA SEGUIR TRABAJANDO	133
REFERENCIAS	135
ANEXOS	141

PRÓLOGO

No es común encontrar un libro que sintetice de manera clara el proceso y los aprendizajes que resultan de una sistematización de experiencias. Tampoco que de una experiencia curricular de un semestre y de un Espacio de Formación Integral (EFI) surja un producto tan concreto y tangible como lo es este libro. Sin embargo, en este documento los/as autores/as lograron plasmar todo eso y más. En Sistematización de experiencias, interseccionalidad y justicia epistémica: propuesta para la construcción de saberes situados, además de la narración detallada de las instancias de trabajo, los emergentes, las decisiones metodológicas que debieron ser tomadas en el camino y la síntesis de los aprendizajes, se puede encontrar un potente desarrollo tanto de lo que implica la sistematización de experiencias como de los aspectos teóricos y epistemológicos que guían la mirada crítica sobre los dispositivos dirigidos a mujeres en situación de vulnerabilidad que tienen a cargo niños/as.

Esta obra es fruto de la experiencia desarrollada en el EFI «Sistematización de experiencias en centros de atención a mujeres con niños/as en situación de vulnerabilidad» presentado al llamado 2022 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar). El EFI se propuso desarrollar una experiencia en la que los/as estudiantes pudieran acercarse a la elaboración y el desarrollo de un plan de sistematización y así además obtener créditos para sus propias carreras. Entre los objetivos, los académicos eran precisamente

promover la producción escrita de saberes colectivos a partir de experiencias concretas en las que se problematice la integralidad de funciones, las políticas para población vulnerable, los enfoques de equidad y de género y generaciones, y los corpus teóricos implicados en tales áreas.

Las estudiantes participantes fueron parte del colectivo de sistematización junto con sus docentes, así como técnicos y profesionales del Centro para el Desarrollo de Intervenciones y Estudios Socioculturales (Centro DIES) Piccioli en que se insertó la propuesta, y pudieron además ser autoras de este libro.

El libro es resultado de las actividades llevadas a cabo en el marco del EFI, a saber: 1) planificaciones y elaboración de la propuesta del espacio en formato plan de sistematización (con su eje, objeto, objetivos y actividades), 2) encuentros de discusión teórica, 3) talleres temáticos, 4) encuentros de revisión de la metodología, 5) reconstrucción histórica que guía la sistematización, 6) análisis de los registros y elaboración de categorizaciones, 7) entrevistas y 8) análisis crítico a través de la triangulación. Esta última etapa brinda algunos resultados que permiten volver al inicio de la espiral de sistematización, es decir, volver a la experiencia con nuevas ideas y aprendizajes.

El proceso de interpretación crítica que supone la sistematización de experiencias no sería completo si no se pudieran plasmar en productos sus resultados.

En general, se llama la atención sobre la importancia de la escritura y el aprendizaje que esta supone para los equipos y los participantes. En este caso, el libro, como producto de la sistematización, ha sido también una experiencia en sí mismo. Oscar Jara, uno de los principales exponentes de la sistematización de experiencias, habla, entre otros, del esfuerzo de interpretación crítica que esta implica y de que no se trata simplemente de escribir un documento, sino que la escritura debe ser de utilidad o atender a un fin. En este caso, el propósito es claro al señalar no solo las contradicciones que están insertas en los modelos de atención a esta población, sino, además, los retos y las frustraciones que estas contradicciones acarrearán para los equipos de trabajo. Por lo dicho, este texto parece de mucha utilidad para otros colectivos que trabajen con poblaciones vulnerables y también para quienes desarrollen las políticas públicas de atención.

El libro se estructura de modo que ilustra claramente la metodología y los componentes teóricos que están detrás de la sistematización de experiencias. Su estructura se encuentra también sintetizada con claridad en la introducción. En el primer capítulo, encontramos un interesante desarrollo sobre los aspectos históricos y teóricos de la sistematización. La autora expone algunos aspectos clave que constituyen el lugar de enunciación de la experiencia. En particular me interesa destacar el trabajo en torno a la interseccionalidad, concepto y marco de referencia visible en el análisis final y desde el que se da cuenta de varios de los aspectos críticos y las contradicciones a las que referimos más adelante.

En el segundo capítulo, para dar contexto a la experiencia e invirtiendo el orden real de los pasos metodológicos de la sistematización para mejor comprensión del texto, se presenta la reconstrucción histórica para dar paso luego, en el tercer capítulo, a la presentación de las referencias en las que se sustentó el trabajo del EFI y en particular los fundamentos teóricos a través de los cuales se aborda el trabajo concreto en el Centro DIES Piccioli. El marco conceptual se presenta en varios apartados en función también de los ejes en que se estructuró el análisis de la sistematización (las políticas públicas de atención, los derechos de la infancia, género y equidad, discapacidad y derecho a la maternidad).

El cuarto capítulo sintetiza los análisis de las estudiantes a partir de los registros y la visibilización de los nudos críticos en tres aspectos: los emergentes que resultan al analizar cómo se expresan en la práctica concreta las políticas públicas y su orientación hacia el egreso; las nociones de género y maternidad, y por último las infancias y los aspectos de crianza y cuidados. Por supuesto, este análisis se suma a una vasta producción académica que deja evidencia sobre el nudo crítico de la desigualdad: el tema de los cuidados y sus efectos en la vida de las mujeres, sobre todo en la vida de las mujeres en situación de vulnerabilidad.

Por esto mismo es tan importante que el trabajo se haya realizado con una perspectiva basada en la justicia epistémica y desde el diálogo de saberes. El conocimiento en este trabajo fue construido desde la labor conjunta y los intercambios. Los resultados sobre las tres unidades de análisis —las categorizaciones, la

identificación de los nudos críticos y la triangulación para el análisis crítico—surgen de este intercambio entre los/as participantes, si bien el alcance que puede tener el desarrollo dentro de un espacio curricular y los tiempos académicos de la universidad fueron una limitante. Al mismo tiempo, y a pesar de esto, el trabajo de las estudiantes participantes del EFI introduce también aspectos de interés desde la antropología social, la educación y la educación social.

De la interpretación y el análisis surgen algunas ideas fuerza y temas para abordar en una posible agenda de trabajo del centro que son retomados en el capítulo de cierre. Hay varias categorías emergentes y útiles para seguir pensando el espacio de trabajo y el dispositivo. Una de ellas es la mirada en escalera sobre las políticas de atención a la población vulnerable, una noción de tránsito escalonada dentro de los dispositivos que muchas veces no es coincidente con los tránsitos reales o las posibilidades de egreso. De hecho, uno de los nudos críticos emergentes son los egresos y la meta de un «egreso positivo».

Así se afirma y se van abriendo reflexiones tales como que esta búsqueda del proceso de autonomía, que es parte de la intervención en la esfera social de las residentes, tiene como finalidad el egreso de ellas y de sus hijas e hijos. Esto conlleva entender este tipo de política social como doble propósito, mientras que a la vez es una solución a una urgencia social, es también un mecanismo que permite —o al menos busca— el desarrollo personal de quienes son parte del programa.

Las grandes problemáticas que aparecen anudadas como obstáculos para el egreso siguen siendo el trabajo y la vivienda.

Tal como describe el texto, se evidencia un entramado complejo de nudos críticos que están íntimamente relacionados entre sí, y la interpretación y el abordaje de esta trama necesitan de enfoques como el desarrollado en este libro, que impliquen múltiples miradas, interrelaciones complejas, con participación de las mujeres y —como indica la agenda que se desprende del trabajo— también con los/as niños/as.

Por último, queremos indicar que el texto plantea interesantes señalamientos acerca de las experiencias curriculares de extensión en la Udelar, aunque resultan breves por el objetivo de la obra. En particular, el texto nos invita a pensar en el acompañamiento docente, lo acotado de los tiempos y de los espacios para dar profundidad a los aprendizajes y las enseñanzas que trae el campo (como espacio de práctica). Asimismo, refiere a problemas en el sostenimiento de estos espacios, las inscripciones, quiénes participan y la permanencia de los/as estudiantes. En definitiva, que es necesario pensar y rediscutir el papel y el alcance de los EFI para el desarrollo integral de nuestras/os estudiantes.

EUGENIA VILLARMARZO

Unidad de Extensión

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

INTRODUCCIÓN

ROMINA HORTEGANO¹

La propuesta de este libro nace de una convicción, o varias. En principio, la de creer firmemente que el saber construido en conjunto y a partir de intercambios plurales es mucho más enriquecedor desde el punto de vista personal, social y profesional. En segundo lugar, la certeza de que la producción de conocimiento sobre lo social debe implicar a las personas que hacen parte de las diversas experiencias y no solo ser utilizados/as como informantes de quienes se «extrae» información.

Seguidamente, la certeza de que la producción de saberes en América Latina pasa por una serie de problematizaciones acerca del valor epistemológico y social de dichos saberes, frente a una academia atravesada por la mirada positivista de la ciencia, que legitima ciertos conocimientos y no otros, que estandariza la forma de producirlos y que acepta como válidas ciertas producciones en detrimento de otras.

Por otro lado, también tenemos la certeza de que es posible construir saberes a partir de experiencias propias en contextos concretos, y que tales saberes se forjan en el marco de una reflexión movilizadora acerca de nuestras prácticas. Y cuando decimos *movilizadora*, nos referimos a una reflexión que nos interpela en nuestros roles y como seres humanos, en medio de las diversas relaciones que forman parte de prácticas profesionales y relaciones intersubjetivas.

Partimos también de la certidumbre de que la indagación sobre situaciones concretas requiere de rigurosidad metodológica, pero esto es posible de alcanzar no solo desde el consabido método científico, basado en la premisa de la comprobación de hipótesis con variables controladas/controlables o manipulables. Esta rigurosidad es posible desde metodologías que apuestan a la construcción colectiva de conocimientos, donde lo cualitativo no resulte solo una etiqueta de ocasión, sino el compromiso de desarrollar niveles de implicancia tales que sea posible identificar núcleos de sentido y unidades críticas en el marco de procesos sociales complejos y atravesados por multiplicidad de factores y elementos.

Esto nos conduce a considerar la sistematización de experiencias como una apuesta metodológica coherente con todo lo mencionado anteriormente. Supone un proceso colectivo de interpelación sobre nuestras prácticas, roles e intervenciones, mediado por la organización de un relevamiento y un análisis que implican

¹ Profesora adjunta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, y educadora en centro 24 horas de mujeres en situación de vulnerabilidad hasta marzo de 2023.

compromiso con la experiencia y con el colectivo. Todo ello, en diálogo con fundamentaciones teóricas con las cuales se contrasta a partir de lo que aporta la práctica concreta en el seno de ciertas experiencias.

En tal sentido, entendemos que la sistematización de experiencias conlleva varios retos epistemológicos y metodológicos. Uno de estos es que gira en torno a una experiencia concreta en el amplio campo de acción o intervención social. Esto supone un reto en un escenario en el que llevar adelante una investigación social está en medio de la tensión entre la investigación cuantitativa y cualitativa, que no supera la impronta positivista, fenomenológica o descriptiva, todas propias del marco epistemológico que impone el pensamiento moderno-colonial. Y entendemos por *moderno-colonial* un pensamiento y un modelo civilizatorio y epistemológico (modernidad) que se expandió por el mundo de la mano de la colonialidad, y, de acuerdo con Andrea Díaz (2022),

entendemos que la colonialidad tiene que ver con múltiples aspectos que la convierten en un fenómeno global, tales como la raza y su incidencia en la división del trabajo a escala planetaria, el capitalismo y el patriarcado. Asimismo, se acompaña de diversos mecanismos para sostenerse, entre los cuales se encuentran: 1) la colonialidad del poder, centrada en la idea de raza y en cómo esta incide en la división internacional del trabajo y las riquezas (Quijano, 2000); 2) la colonialidad del saber, fundamentalmente pensada desde la imposición de la episteme moderna en el mundo globalizado y los mecanismos para su reproducción (Restrepo y Rojas, 2010), y 3) la colonialidad del ser, que incluye discusiones en torno al sujeto, la identidad y la interculturalidad, al tratarse de la rama más intersubjetiva y cultural para el sostenimiento de la modernidad y el capitalismo global (Mignolo, 2003) (p. 9).

A este modelo se le antepone (entre otros) el pensamiento decolonial, que debate y problematiza varios aspectos fundamentales asociados a la modernidad y la colonialidad. Entre otros, el capitalismo, el patriarcado y el racismo, así como otras muy variadas formas de segregación que responden a las lógicas de la sociedad moderna occidental. Desde esta perspectiva, la decolonialidad

también propone visibilizar las apuestas alternativas y disidentes del mundo, las cuales dan cuenta de formas de pensar y vivir distintas a las de Occidente, con lógicas que retan nuestra forma de pensar, basada en dicotomías excluyentes y en la comprobación de verdades fácticas, es decir, en la razón instrumental como eje del modelo cartesiano y el pensamiento único. Hablamos, entonces, de conocer y estudiar las expresiones de resistencia en las luchas por la supervivencia en un contexto opresor, que han comenzado a constituirse en una otredad epistémica (Hortegano, 2022, p. 131).

En este sentido, la propuesta que desarrollamos en esta experiencia pasa por mirar la sistematización como una propuesta decolonizadora, situada en otro lugar de enunciación, desde el cual la investigación en lo social no puede seguir siendo extractivista. Por el contrario, debe desarrollarse desde el lugar que ocupan

las personas más vulnerables y contemplar las voces que dialogan en un escenario concreto.²

Se trata de una experiencia desarrollada en el Centro para el Desarrollo de Intervenciones y Estudios Socioculturales (Centro DIES) Piccioli, un centro 24 horas³ dirigido a mujeres en situación de vulnerabilidad que tienen a cargo niños, niñas y adolescentes. El centro es administrado por la organización de la sociedad civil (OSC) Centro DIES, en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y bajo la órbita del Programa para Personas en Situación de Calle. Operamos en este dispositivo desde diciembre de 2019, y en una nueva casa desde febrero de 2020.

Hay otra importante convicción que también condujo al proceso que hoy se recoge en este libro: la de contar en este centro 24 horas con un equipo de trabajo que, desde sus perspectivas profesionales y experiencias propias, está dispuesto a interpelar su rol y a problematizar sus prácticas cotidianas en búsqueda de una mejora continua en la tarea. Por ello, el equipo de trabajadoras/es nos atrevimos a pensar en sistematizar la experiencia de este dispositivo, y lo propusimos como un Espacio de Formación Integral (EFI) en el llamado anual que hace la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, donde una de nuestras educadoras, Romina Hortegano, trabaja como profesora adjunta en la Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Nuestro EFI tuvo por título «Sistematización de experiencias en centros de atención a mujeres con niños/as en situación de vulnerabilidad».

Esto también tiene que ver con una postura clara de promover y participar en los EFI como espacios de articulación de la universidad con el medio, desde una perspectiva integral. Trabajar en territorio es una manera de *hacer universidad* con pertinencia y pertenencia social, anclada en realidades concretas que permitan construir conocimientos y saberes a partir del diálogo entre la teoría y la práctica. Una práctica que muchas veces nos supera, nos interroga, nos cuestiona y nos interpela, como es el caso aquí presentado.

Ya situados en este lugar de enunciación, elaboramos una propuesta en la que se combina la sistematización de experiencias con la interseccionalidad y la injusticia epistémica. Esto tiene que ver también con el crecimiento y la evolución que ha venido teniendo la sistematización de experiencias en América Latina, nutriéndose de aportes, miradas, enfoques y giros que tributan a la construcción de conocimientos situados, a través de la participación activa de las personas que hacen posibles las experiencias concretas. Personas que están atravesadas por realidades interseccionales que operan de muy diversas maneras (esta selección metodológica y epistemológica se explica dentro del libro, específicamente en el capítulo 1).

2 A este respecto, se sugiere ver el texto de Ghiso (2019).

3 Para simplificar, a partir de aquí se nombrará como centro 24 horas o centro Piccioli. El capítulo II explica detalladamente en qué consiste este tipo de dispositivos.

En este sentido, se ratifica la mirada decolonial que se imprime a este enfoque, lo cual constituye un lugar de enunciación que no admite la tercera persona propia del lenguaje académico (que desplaza a todo sujeto, lo invisibiliza y anula, en una pretendida distancia entre un sujeto y un objeto de conocimiento). Rescatamos por ende en este escrito las diversas voces desde las que se escriben los apartados, los cuales a su vez conforman un entramado que constituye el texto completo que hoy presentamos. De allí que aparecerá una primera persona cada vez que necesitemos nombrar las decisiones que tomamos en este devenir, pero, fundamentalmente, porque la mayoría de las personas que aquí escribimos estuvimos implicados/as en esta experiencia de una forma u otra, en especial quienes pertenecemos al equipo de trabajo dentro del centro antes mencionado.

Los contenidos de esta publicación están asociados a la forma como fue estructurada la propuesta metodológica y sus ajustes finales, por lo que hay una relación interna que concatena los capítulos entre sí, pese a que fueron escritos por personas diferentes. Veamos.

El capítulo I, «Tejiendo miradas: sistematización de experiencias y giro interseccional», desarrollado por Romina Hortegano, presenta un desarrollo histórico y teórico de la sistematización de experiencias, y ofrece una aproximación conceptual derivada de esta experiencia en específico. Asimismo, se describen todas las etapas del proceso, desde la planificación hasta los productos finales, pasando por una detenida descripción de los procesos de recolección y análisis de la información en el marco de la reconstrucción histórica de la experiencia.

En este apartado es importante señalar que el colectivo resolvió no comenzar la estrategia de trabajo con dicha reconstrucción y su narrativa, en vista del sesgo habitual de suponer que la sistematización de experiencias llega hasta allí. Por ende, se organizó un plan de trabajo que aparece descrito con claridad en este primer capítulo.

Por su parte, el capítulo II, «Marco institucional y reconstrucción histórica de la experiencia», contiene, por un lado, una «Presentación del centro», elaborada por Víctor González. Allí se ofrece una amplia contextualización de lo que es este dispositivo, sus características y el equipo de trabajo. Por otro lado, se expone la «Reconstrucción histórica de la experiencia», organizada por Edinson Gil, en la cual recoge el trabajo que se hizo de forma colectiva a través de una línea de tiempo en el marco de las reuniones de equipo semanales. Este apartado se presenta como parte del segundo capítulo porque consideramos imprescindible contextualizar el trabajo antes de avanzar a los marcos teóricos; sin embargo, metodológicamente se resolvió realizar este proceso a la inversa: discutir primero los ejes temáticos y teóricos en lugar de desarrollar la reconstrucción histórica, ante el riesgo de quedarnos en una narrativa.

El capítulo III, «Marco teórico conceptual, fundamentos teóricos y metodológicos», reúne los diversos ejes temáticos que no solo constituyeron las fundamentaciones teóricas de esta propuesta, sino que se convirtieron en los ejes

articuladores de los análisis en función de los nudos críticos que atraviesan esta experiencia. Esto tiene que ver con la impronta de comprender que la sistematización de experiencias supone un diálogo entre teoría y práctica, y tal diálogo debe quedar explícito en los análisis que se desarrollan.

Adicionalmente, estos ejes tienen que ver con el enfoque y los fundamentos del proyecto que se ejecuta en el dispositivo. Ese proyecto se inscribe en un programa cuyos sustentos se declaran en las convocatorias a licitación y en los proyectos aprobados, y se constituyen en plataformas que orientan las intervenciones con las familias que residen en cada centro.

En este caso en particular, el primero de los ejes teóricos (y temáticos, como se describirá en el primer capítulo) es el de «Políticas públicas y población vulnerable», elaborado por Laura Paulo, en el cual se propone un recorrido por las diversas concepciones y modelos de tales políticas, especialmente en América Latina y en Uruguay. Este apartado ofrece elementos que luego se retoman a lo largo del libro, en el entendido de que este tipo de dispositivos representan la implementación de políticas de atención a población vulnerable.

A continuación, se encuentra el eje «Derechos de infancia», presentado por Víctor González y María Inés Soul. En este acápite se desarrolla el marco normativo que rige en materia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y el modo como esto se concibe desde este tipo de dispositivos en tanto garantes de tales derechos. También se vuelve sobre estos elementos en varios de los análisis que se desprenden de esta experiencia.

En tercer lugar, se encuentra el eje «Género y equidad: elementos teóricos fundamentales en la formulación de políticas de igualdad», desarrollado por Mariana Ferrere, Andrea Rondeau, Natalia Sepúlveda, Sofía Gonzáles y Lucía Barreto, en el cual no solo se establece un importante marco conceptual para comprender el género como categoría y constructo social, sino varias de las problematizaciones que atraviesan tal categoría desde el punto de vista interseccional. Entendemos fundamental este eje en un dispositivo dirigido a mujeres madres cuyas historias de vida están marcadas, principalmente, por las discriminaciones de género de la sociedad moderno-colonial.

El cuarto eje se titula «“Las sin parte(s)”. Indicios para pensar el género en mujeres con diversidad funcional y sus implicaciones en el ejercicio de la maternidad» y fue elaborado por Antonia Irazábal y Pedro da Costa Rosselló. En esta sección se incluye el tema de las discapacidades vinculadas al ejercicio de la maternidad. Fue incluido en este proceso fundamentalmente ante la necesidad manifiesta en el equipo de trabajar esta interseccionalidad, a raíz del ingreso de varias mujeres con discapacidad al dispositivo. Ello implicó un nuevo reto en la labor cotidiana, y movilizó mucho al equipo.

Así pasamos al capítulo IV, «Análisis de los ejes de sistematización y sus emergentes». Este apartado se divide en tres análisis, elaborados por las estudiantes. Para llegar a estos análisis, como se verá en la descripción metodológica del primer

capítulo, se realizaron categorizaciones y triangulaciones que permitieron identificar los nudos críticos de cada eje teórico-temático en contraste con la experiencia dentro del dispositivo, y elaborar análisis críticos a partir de lo identificado y aglutinado de forma colectiva. Esto dio lugar a unas *unidades de sentido-análisis* que permitieron desplegar el complejo corpus de asuntos que interseccionan este dispositivo.

El primero de los análisis se titula «De las políticas públicas a los egresos: el papel que juega el centro 24 horas», elaborado por María Inés Soul e Ileana Castro. Aquí se aglutinan varias de las categorías emergentes que aparecen al aplicar la categorización, generando unos nudos críticos complejos. Estos se analizan en función de cómo tales aspectos se expresan en la realidad concreta del dispositivo, visualizando las contradicciones que atraviesan la práctica y poniendo esto en diálogo con la teoría desarrollada en el capítulo III. Se discute sobre políticas públicas, egresos positivos, empleo y vivienda, junto con otros emergentes que complejizan el escenario y su análisis.

El segundo tiene por título «Concepciones y roles de género en dispositivos 24 horas», y fue elaborado por Verdún Peña y Fabiana González Alzamendi. En esta sección se analizan los nudos críticos vinculados con la noción de género y el rol materno, discapacidad y violencia de género y generaciones, fundamentalmente. Este análisis observa cómo estos roles y nociones se expresan en el dispositivo y en las actividades cotidianas, en diálogo con lo dicho en la sección teórica del capítulo III.

El tercer y último análisis se titula «La crianza y su ejercicio en centros 24 horas», y fue elaborado por Ximena Nievas. Aquí se concentran los emergentes vinculados con crianza y crianza positiva, puesta de límites y maltrato infantil, en particular tomando en cuenta lo que surgió en los intercambios vinculados a derechos de infancia. Se suma un taller final sobre atención a primera infancia, donde fue especialmente importante todo lo discutido en torno a crianza y puesta de límites.

A continuación, el capítulo V presenta una serie de «Consideraciones finales: triangulaciones y cierres», y condensa las diversas discusiones, debates e intercambios que se suscitaron entre los distintos tipos de participantes de este EPI (estudiantes, equipo técnico, coordinación, educadores/as, mujeres del dispositivo). Muchos de estos intercambios se dieron en el marco del cronograma diseñado para la sistematización en sí misma. También se discutió en las reuniones de equipo para analizar los escritos elaborados por las estudiantes y para identificar los hitos en la reconstrucción histórica de esta experiencia. Adicionalmente, se debatió en grupos reducidos del equipo para cerrar los análisis de lo escrito por las estudiantes a raíz de las categorizaciones.

Los resultados de tales instancias y de la revisión de los análisis del capítulo IV y de la reconstrucción histórica de la experiencia se condensan en unas unidades de análisis que se desarrollan en este capítulo, haciendo foco en nudos críticos

tales como el empleo, los cuidados, las intervenciones, las políticas, la crianza y el propio EFI. Todo esto con la finalidad de puntualizar las principales contradicciones que emergieron de este proceso y apuntalar aspectos en los que hay que seguir trabajando, en el ejercicio de seguir transformando y mejorando la práctica.

El análisis desarrollado en este apartado incluye la identificación, fundamentalmente, de *injusticias hermenéuticas*. Esto como parte de la injusticia epistémica incorporada al enfoque de sistematización de experiencias que se propone como herramienta para el análisis interseccional.

Cerramos el libro con el capítulo VI, que contiene «Algunas líneas para seguir trabajando» que no quisimos dejar diluidas en el texto y consideramos importante puntualizar.

No es posible cerrar esta presentación sin decir que esto no es un trabajo acabado, sino apenas un abreboca sobre temas en los que hay que seguir profundizando, en este y otros dispositivos, en los que se pueda apuntar a fortalecer los debates y problematizaciones en la interna del equipo. Esto solo es posible con un equipo comprometido con la tarea, que ha sido nuestro caso.

Asimismo, no podemos dejar de agradecer a todas las personas que se implicaron con excelente voluntad en este trabajo, brindando sus mejores y más sinceros aportes, aceptando invitaciones arriesgadas y encarando tareas extra que dieron como resultado el trabajo que aquí presentamos.

I. TEJIENDO MIRADAS: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y GIRO INTERSECCIONAL

ROMINA HORTEGANO

Hay que producir condiciones en que sea posible aprender críticamente... que seamos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. La curiosidad, como inquietud indagadora, como búsqueda de esclarecimiento, forma parte integrante del fenómeno de la vida. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos...

—Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*

ANTECEDENTES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Este capítulo se propone dar a conocer la metodología utilizada para desarrollar el Espacio de Formación Integral (EFI) «Sistematización de experiencias en centros de atención a mujeres con niños/as en situación de vulnerabilidad», así como sus fundamentaciones epistemológicas, en atención a la implementación de la sistematización de experiencias (en adelante *SE*) en conjunción con la interseccionalidad y la injusticia epistémica, constituidos como aportes que dan cuenta de un lugar de enunciación desde el cual se desarrolla todo el abordaje.

Luce reiterativo afirmar que la *SE* tiene ya muchos años de desarrollo en América Latina, con sus orígenes en los planteamientos de la educación popular. Cuentan como antecedentes las iniciativas del Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, que a principios de la década de los ochenta trató de formular tipologías para comparar experiencias. Posteriormente, el Centro de Estudios de la Educación, en Chile, en conjunto con Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) sistematizaron experiencias de educación popular, tratando de caracterizar los procesos y las relaciones que surgían en intervenciones sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO, por sus siglas en inglés] y Programa Especial para la Seguridad Alimentaria [PESA], 2004). Es de especial interés el aporte de Sergio Martinic en ese volumen, quien elaboró una propuesta para la sistematización a partir de unas *categorías de análisis* fundamentalmente centradas en la comunicación, bajo el enfoque de la *acción social* y más pensada desde la intervención de *expertos*, que serían los promotores sociales de la época.

Más tarde, la Red Alforja en Centroamérica¹ promovía una nueva postura según la cual la sistematización debe ser ejecutada por quienes participan directamente en la experiencia, y no solo por externos. En esta corriente se ubica Oscar Jara, uno de los promotores de la *SE* tal como la conocemos hoy en día y cuya propuesta metodológica ha sido utilizada y adaptada por numerosos colectivos desde su aparición hasta la actualidad. En esta metodología se basa, inicialmente, nuestra propuesta para este EFI.

Tal como señala Teresita Pérez de Maza (2016), hay tres elementos clave en las primeras propuestas de sistematización de los ochenta: «1) Comprender la acción en toda su dimensión. 2) Identificar las lecciones aprendidas. 3) Visibilizar el aprendizaje generado, con el propósito de producir conocimiento para mejorar

1 Sugerimos visitar el sitio web de la Red Alforja, que aloja gran cantidad de material en diversos formatos (<https://redalforja.org.gt/>) y la Biblioteca Virtual del Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (<https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=698>).

la eficacia y efectividad de la experiencia en curso u otras experiencias similares» (p. 10). Estos elementos, con sus actualizaciones y adaptaciones contextuales, siguen permeando las iniciativas de sistematización a lo largo del tiempo.

Varios/as autores/as de la SE afirman que la implementación del modelo neoliberal en América Latina hacia la década de los noventa y principios del siglo XXI afectó estas iniciativas al imponer programas económicos, sociales y educativos que apuntaban a una lógica instrumental de la intervención social² y a la perspectiva del *capital humano*, bajo la impronta de una forma extractivista de producir conocimientos. Aun en este contexto, la SE se fue fortaleciendo, evolucionó epistemológica, teórica y metodológicamente, contribuyó en movimientos populares y comunitarios que, al margen de la legitimación académica, han reflexionado y transformado sus prácticas, recogió los aportes de numerosos movimientos del continente³ que se han acercado al pensamiento crítico y tendió puentes entre este y la educación popular.

Del mismo modo, se fueron promoviendo otras formas de hacer investigación social en nuestros contextos —con especial desarrollo de la investigación acción participativa— que han aproximado la SE a las metodologías horizontales y participativas, que crecen cada vez más en nuestros países. Estas posturas con respecto a la investigación van de la mano con posiciones de carácter eminentemente político, en atención a las múltiples luchas que ha transitado América Latina a raíz de los diversos procesos de colonización y colonialidad padecidos, que van desde la conquista hasta una larga historia de dictaduras y democracias simbólicas que dan paso al modelo neoliberal y a la agenda de dominación global.

En la actualidad, la expansión de la SE en la región ha dado lugar a numerosas organizaciones que cuentan, a su vez, con abundantes producciones que permiten visualizarla como una propuesta latinoamericana de gran potencial transformador. Tal expansión se centra en la construcción de saberes situados, con aportes de las múltiples voces que forman parte de contextos sociales muy diversos, y en los cuales continuamente se reflexiona y se hacen aportes altamente significativos.⁴

2 Estos programas, como es obvio, no solo imprimieron su impronta en la intervención social; también afectaron los modelos educativos, las estructuras del Estado, las orientaciones sobre planes económicos y sociales, y otro gran conjunto de aspectos que formaron y forman parte de la agenda neoliberal global.

3 Cuentan entre estos la Revolución cubana, el Movimiento de Teólogos por la Liberación, el sandinismo, el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra, entre otros, que a su vez abrieron paso a numerosas redes de trabajo colectivo que han ido creciendo cada vez más en Latinoamérica.

4 Cabe destacar el trabajo sostenido de la Red Alforja, fundada en 1981, que en la actualidad ha dado cuenta de una importante actualización de sus fundamentaciones epistemológicas y que está integrada por más de 12 organizaciones en calidad de miembro y aliadas de la red. También se pueden mencionar el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (México), el Centro de Estudios para la Educación Popular (Venezuela), la Red de Prácticas Sistematizadas (Argentina) y tantos otros que a su vez agrupan diversos movimientos y colectivos locales que trabajan desde la SE y la educación popular.

Estos procesos tienen como horizonte la emancipación de nuestros pueblos respecto de la dominación moderno-colonial que aún nos atraviesa.

En este devenir, otro de los escenarios de disputa de la SE es la academia. En muchos países de Latinoamérica se han iniciado procesos de transformación universitaria tendentes, entre otras cosas, al reconocimiento de los saberes producidos fuera de la universidad, y que hacen parte de las realidades sociales. Muchas de estas luchas, que van de la mano de las realidades políticas, sociales y económicas de cada país, también pasan por los debates acerca del rol social de la universidad y el papel de la extensión universitaria como espacio integral en el que confluyen la enseñanza y la investigación. Asimismo, estos debates incluyen problematizaciones acerca del modelo científico legitimado por la institucionalidad académica, propio de la ciencia moderna positivista de carácter cartesiano (Martinic, 1999), y que ha dejado de lado todo saber y toda voz que hable de las necesidades reales de cada país y de cada pueblo. De allí que

el sentido inicial con el que se usó el término *sistematización* estuvo marcado por la intencionalidad de recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del servicio social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su estatus ante otras disciplinas (Jara, 2018, p. 28).

En esta búsqueda de espacios de legitimación académica y profesional, la SE ha venido ofreciendo un excelente corpus de herramientas para el trabajo comunitario y educativo en escenarios institucionales y no institucionales, y de todo lo cual se construyen aportes que nada tienen que ver con la pretensión de universalización de la ciencia moderno-occidental.

A su vez, esta evolución va de la mano de los debates que hace décadas se vienen dando en el seno de las universidades, acerca de las metodologías cualitativas, participativas, horizontales y narrativas. A este respecto, es conveniente señalar algunas generalidades:

1. Muchas propuestas cualitativas son derivaciones del paradigma pospositivista, que no se desplaza del todo de la lógica sujeto-objeto y en el cual muchas investigaciones no pasan de un ejercicio fenomenológico y descriptivo.
2. Estas mismas posturas siguen tendiendo a centrar en un experto investigador las tareas interpretativas más importantes, por lo que este se convierte en un tamiz a través del cual se adecúan los hallazgos a los requerimientos de la institucionalidad.
3. Las metodologías más participativas y colectivas requieren desplazamientos epistemológicos y metodológicos con los que no estamos habituados/as, además de requerir mayor cuidado en cuanto a operaciones abstractas que demandan mucho tiempo y dedicación, especialmente para quienes terminan organizando la información.
4. Asimismo, las dinámicas reales de las experiencias situadas no tienen nada que ver con los tiempos administrativos de la universidad, por lo

que muchas veces los trabajos de investigación plantean objetivos inalcanzables en los tiempos académicos o seccionan la realidad en fragmentos que se analizan sin contemplar la complejidad de aspectos que realmente la constituyen.

5. Las metodologías que incluyen prácticas narrativas, por múltiples razones (tiempo, extensión, falta de experticia, complejidad), tienden a quedarse en un ejercicio narrativo que no trasciende hacia el análisis y la reflexión de lo narrado, ni por sus protagonistas ni por sus investigadores, lo que hace un flaco favor a las metodologías alternativas y el lugar que estas ocupan en el mundo de la investigación.

En el marco de estas consideraciones muy generales, la SE ha ido construyendo coherentemente un corpus que permite abordar realidades sociales complejas, siempre y cuando no se pierda de vista que el fin último es promover reflexiones tendentes a transformar nuestras prácticas concretas y situarnos en un lugar más protagónico dentro de tales transformaciones.

Aun así, para quienes consideramos que la SE es una potente alternativa para el trabajo en territorio, persisten dos riesgos importantes: por un lado, el de no trascender un ejercicio de carácter meramente anecdótico que no aporta a la legitimación de la SE como alternativa metodológica ante el contexto académico colonial ni a la reflexión crítica en sí misma. En el otro extremo, que la búsqueda de tal legitimación ante la comunidad académica y científica otorgue demasiada rigidez y se termine perdiendo el carácter realmente participativo y colectivo del trabajo. Tal como señala Teresita Pérez de Maza (2016):

La sistematización, tal como la hemos concebido, coloca en el debate y cuestiona los fundamentos de la investigación tradicional. Se asume que los actores involucrados en el desarrollo de la práctica, quienes ejecutan la acción, son a su vez quienes producen conocimiento, dentro del marco de la vida social. Se experimentan descubrimientos que van emergiendo en la práctica y que empoderan al ser social para asumir nuevas prácticas.

Este empoderamiento proviene de la «reflexividad dialógica», propia de la sistematización. Tal como lo expone Ghiso, cuando trabajamos en el contexto universitario el primer impulso es seguir las rutinas de la investigación tradicional, con un marco de teorías preconcebidas, lo que nos puede llevar a nociones alejadas de la realidad y de la percepción de otros actores sociales. El objeto que persigue la sistematización establece la necesidad de encontrar otras rutas posibles, en las que, antes de adoptar una teoría o un concepto, podamos establecer diálogos con nosotros mismos y con los otros, reconociendo diferentes posturas y construcciones cargadas de objetividad y subjetividad, de sensaciones, percepciones, emociones de cada actor, para llegar a reconocer en colectivo las significaciones y resignificaciones de la práctica social (p. 18).

Finalmente, existen también algunos riesgos y mitos en torno a la SE sobre los cuales es prudente advertir: 1) la SE no es solo la reconstrucción histórica;⁵ 2) no es aplicable solamente en contextos académicos, aunque siempre debe implicar organización, rigurosidad y comunicación de los resultados; 3) es importante que haya un plan ordenado y que este sea inteligible para quienes participan y para su posterior comunicación; 4) la existencia de dicho plan no implica falta de flexibilidad, pues deberán hacerse los ajustes necesarios a la planificación según la dinámica emergente; 5) es cierto que implica niveles importantes de complejidad, pero esta solo es impedimento para quienes no participan de la experiencia.

5 Insistiremos en este aspecto, pues observamos que uno de los ejercicios más frecuentes en prácticas de SE es desplegar consideraciones sobre el método, mostrar el plan y luego solo mostrar la reconstrucción histórica, sin un análisis crítico de lo ocurrido ni aprendizajes identificados.

APROXIMACIONES CONCEPTUALES

A LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Podemos decir, con Marcela Gómez Sollano (2015), que «hay tantas definiciones de sistematización como autores relacionados con el tema, por las particularidades epistemológicas y metodológicas que cada propuesta tiene, así como por los objetivos a los que busca responder» (p. 140). Muchas de estas definiciones han sido sistematizadas en autores/as como Beatriz Borjas (2003), Jara (1994a), Herman Van de Velde (2008), FAO y PESA (2004), Pérez de Maza (2016), entre otros/as.⁶

En este escenario tan nutrido de aportes, consideramos de utilidad destacar algunos aspectos o prácticas que *no* se consideran una SE por sí solas:

- Narrar experiencias (aunque esto sea útil para sistematizar, se debe ir mucho más allá de la narración).
- Describir procesos (aunque es necesario hacerlo, se debe pasar del nivel descriptivo al interpretativo).
- Clasificar experiencias por categorías comunes (puede ser una actividad que ayude al ordenamiento, pero no agota la necesidad de interpretar).
- Ordenar y tabular información sobre la experiencia.
- Hacer una disertación teórica ejemplificando con algunas referencias prácticas (porque no sería una conceptualización surgida de la interpretación de esos procesos) (Asociación de Proyectos Comunitarios, 2005, p. 5).

Con estos señalamientos, que retomaremos más adelante al describir el recorrido metodológico, reiteramos que el trabajo de este EFI tomó como punto de partida las consideraciones de Jara (2018) sobre la SE, en el entendido de que toda práctica social debe abordarse con una mirada integral e integradora y debe tener un carácter situado, especialmente si se considera la gran diversidad de contextos, prácticas e historias que vivimos en América Latina. En definitiva, partimos de la siguiente definición:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.

Esta afirmación básica contiene sintéticamente varias afirmaciones particulares:

6 Sugerimos visitar el sitio web de la Red Alforja, que aloja gran cantidad de material en diversos formatos (<https://redalforja.org.gt/>) y la Biblioteca Virtual del Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (<https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=698>).

- Define la sistematización como interpretación crítica, es decir, como el resultado de todo un esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, tomando distancia de ellas.
- Señala que esta interpretación solo es posible si previamente se ha ordenado y reconstruido el proceso vivido en esas experiencias.
- Es una interpretación que se caracteriza por descubrir la lógica con la que ese proceso se lleva a cabo, cuáles son los factores que intervienen en él y las relaciones entre ellos (Jara, 1994a, p. 131).

En el caso que nos ocupa, esta definición y sus afirmaciones se nutrirán con un enfoque específico que explicaremos en el siguiente apartado, pero que apunta a un propósito claro: dar cuenta de la naturaleza de los procesos y de los cambios subjetivos que produce esta experiencia concreta, especialmente en el equipo de trabajo. Todo esto a través de una reflexión y un análisis que pretenden ordenar y comprender lo que han sido la marcha, el devenir y los resultados del proyecto del centro 24 horas, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que tomó el trabajo realizado.

INTERSECCIONALIDAD Y JUSTICIA EPISTÉMICA EN LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Uno de los aspectos neurálgicos que hacen distintiva esta propuesta es la fundamentación transversal en la interseccionalidad como un marco de referencia y un lugar de enunciación para el abordaje de esta sistematización. Esta postura quedó explicitada en el objetivo general que aparece en el programa institucional de este EFI (véase anexo 1):

Generar una propuesta integral en la cual se problematice acerca de políticas de intervención socioeducativa y se promueva la interseccionalidad como herramienta de análisis, implementando la sistematización de experiencias como eje transversal con sus componentes epistemológicos y metodológicos.

La interseccionalidad es una categoría que emerge en el seno de las luchas feministas y aparece conceptualmente a partir de 1989, acuñada por Kimberlé Crenshaw,

en el marco de la discusión de un caso concreto legal, con el objetivo de hacer evidente la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras de la compañía estadounidense General Motors. Con esta noción, Crenshaw esperaba destacar el hecho de que en Estados Unidos las mujeres negras estaban expuestas a violencias y discriminaciones por razones tanto de raza como de género y, sobre todo, buscaba crear categorías jurídicas concretas para enfrentar discriminaciones en múltiples y variados niveles (Viveros, 2016, p. 5).

Aun así, la interseccionalidad como noción está presente mucho antes en diversas pensadoras e investigadoras feministas, especialmente de movimientos afro. Ellas comenzaron tempranamente a plantear la yuxtaposición-imbricación de distintas y variadas discriminaciones que padecen los sectores sometidos y que se agudizan cuantas más razones de discriminación se engranan en cada caso, dejando en un lugar especialmente vulnerable a las mujeres negras y pobres.⁷ La evolución que esta noción ha tenido nos hace plantear más un *giro interseccional* (Viveros, 2016) en términos de enfoque y, como concomitante, pensar en *interseccionalidades*, plurales, diversas y situadas.

Este enfoque habla de desigualdades múltiples e interdependientes, de las cuales puede dar cuenta cada grupo social y cada persona que no pertenezca al reducido sector privilegiado de la sociedad moderno-colonial. Por ende, deviene herramienta de análisis para comprender en profundidad que no hay una experiencia homogénea de estar en el mundo, y que un abordaje socioeducativo y sociocomunitario como el que aquí se efectúa no admite la lógica binaria de la

⁷ Al respecto, Mara Viveros (2016) ofrece una genealogía bastante esclarecedora.

episteme moderna-colonial. Se requiere un abordaje que comprenda el carácter multifactorial de este entramado y que pueda problematizar los sistemas de dominación a partir de estas confluencias.

En tal sentido, es importante destacar que el énfasis de la interseccional o de este giro interseccional no solo se trata de comprender la complejidad del mundo, de los sucesos o de las experiencias humanas. Más allá de ello, la interseccionalidad como herramienta analítica implica considerar los sistemas y relaciones de raza, clase, género, sexuales, capacidades, ciudadanía, religión y otros tantos aspectos que ocasionan exclusión y segregación en el mundo. Verlo desde allí es imprescindible, porque se trata de una herramienta para estudiar cómo opera el poder y su estructura en el marco de la colonialidad, a través de la yuxtaposición de factores situados de opresión y discriminación en el marco de sistemas sociales así estructurados. (Hill Collins, 1998).

Visibilizar las desigualdades concretas que recaen sobre sectores o personas en específico hace parte del elemento epistemológico y metodológico que la interseccionalidad aporta, en especial en abordajes sociales. De allí que lo más significativo de este enfoque es, precisamente, identificar las *categorías de diferencia* (Hancock, 2007).⁸ Otro antecedente importante de este planteamiento lo encontramos en Judith Butler (2007) cuando expresa:

El género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separar el «género» de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y se mantiene (p. 49).

Asimismo, el desarrollo que ha tenido el *giro interseccional*⁹ hace énfasis en la idea de que «la opresión de género no puede ser universalizada ni separada de otras formas de opresión contextualizadas» (Sempol, 2018, p. 34). Por ende, la mirada interseccional consiste en tener en cuenta todas las fuentes de desigualdad que inciden en un determinado grupo (económicas y de clase, raciales y étnicas, religiosas, de género y sexuales, de acceso a las políticas y recursos, de distribución territorial y acceso a la tierra, entre otras), las cuales están estrechamente

8 Ange Hancock (2007) identificará como *categorías de diferencia* cada factor de exclusión que incide sobre un determinado grupo social, y pueden existir varios que se interseccionan en cada caso. En tal sentido, «categories of difference are conceptualized as dynamic productions of individual and institutional factors. Such categories are simultaneously contested and enforced at the individual and institutional levels of analysis. Intersectionality research demands attentiveness to these facts» (p. 251).

9 Es importante destacar que el *giro interseccional* deriva fundamentalmente de estudios y movimientos feministas, de allí que la discusión en torno al género y la identidad sexual estará mencionada en casi todos los trabajos al respecto, como una de las primeras *categorías de exclusión* a analizar, seguida de la categoría de raza, como herencia del aporte de los feminismos negros a la evolución de la interseccionalidad como enfoque analítico. Mucha genealogía se ha producido ya al respecto, no es el objetivo de este trabajo desarrollarla.

vinculadas al lugar, la cultura y las prácticas sociales que enmarcan cada caso (por ejemplo, hay lugares en los que opera el estado civil —casada/soltera— como un determinante que incide en el trato que se da a una mujer/madre).

Por otro lado, la propuesta que implementamos en este EFI incorpora, desde el punto de vista metodológico, la injusticia epistémica, entendida como una herramienta analítica de gran potencia para abordajes en contextos sociales, ya que implica la identificación de un conjunto de factores y dinámicas que generan inequidades y discriminaciones, y que, según Miranda Fricker (2017), «consisten en causar un mal a alguien en su condición específica de sujeto de conocimiento» (p. 17).

Con ello, Fricker (2017) establece una distinción con respecto a la justicia distributiva con la que suelen tratarse los temas vinculados con la inclusión/exclusión, ya que esta última refiere a la posibilidad del acceso a bienes, y la injusticia epistémica plantea algo que va mucho más allá del acceso al conocimiento como bien. Esta autora distingue dos tipos de injusticias epistémicas: la testimonial y la hermenéutica.

- *Injusticia testimonial*: «se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido» (p. 17).
- *Injusticia hermenéutica*: «se produce [...] cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales» (p. 18).

A partir de estos dos enclaves categoriales, en el capítulo final de esta publicación, que recoge las reflexiones finales, se identifican una serie de injusticias, especialmente hermenéuticas, que aparecen en esta experiencia y emergen a lo largo de las diversas interpretaciones sobre estas.

Con ello, se pretende visibilizar cuáles son las prácticas de injusticia epistémica en las que habría que hacer foco no solo para mejorar la experiencia concreta de trabajo en este dispositivo, sino para procurar incidir desde otro lugar en los proyectos de vida de las mujeres que allí residen, potenciando su posibilidad de transformar.

LA METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN Y SU IMPLEMENTACIÓN EN ESTE ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL

La actitud es escuchar, que está más allá de oír. Muchas veces oímos muchas cosas, pero tenemos que tratar de escuchar lo que el otro está queriéndonos decir, esto es, una actitud fundamental.

[...]

No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.

[...]

Decir la palabra verdadera es transformar el mundo.

Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía

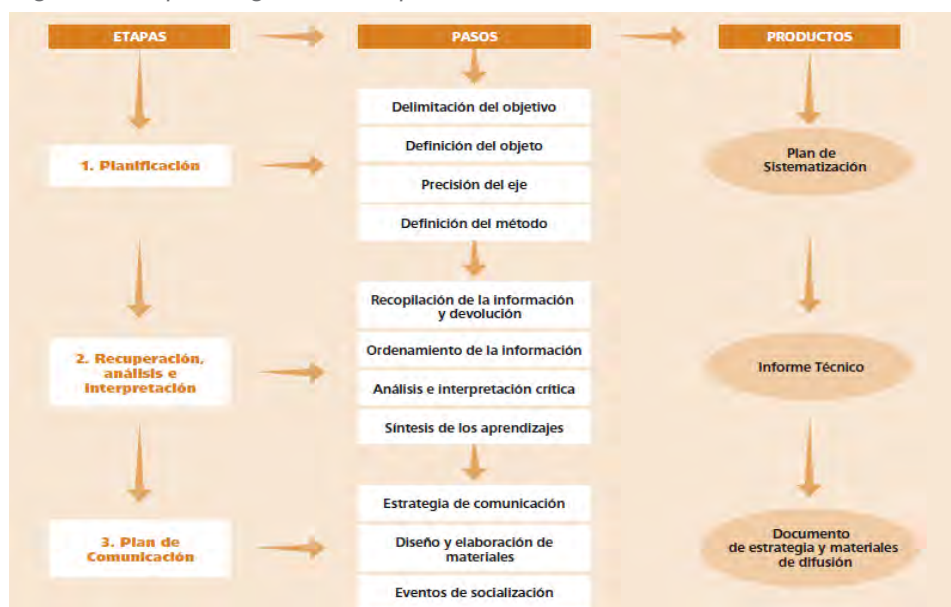
En el caso que nos ocupa, se produce un vértice entre una experiencia sociocomunitaria (entendida como intervención en territorio) y una experiencia educativa (toda vez que el trabajo que se realiza en este centro 24 horas es fundamentalmente socioeducativo). Consideramos que este cruce no genera contradicciones, más bien le otorga a esta experiencia un matiz mucho más enriquecido y enriquecedor. Potencia el carácter integrador de las prácticas de extensión desde la universidad y el rasgo transformador de toda intervención socioeducativa centrada en las experiencias. A su vez, coloca la academia al servicio de la reflexión acerca de las prácticas diversas en territorio.

Adicionalmente, al tratarse de un dispositivo dirigido a la atención de población vulnerable (mujeres con hijos/as en situación de calle), no es viable pensar este tipo de trabajo desde una perspectiva que no sea plural y que no combine lo sociocomunitario y lo socioeducativo, al menos del modo como lo ha desarrollado el equipo de trabajo en este dispositivo en concreto, en cuyo seno se problematizan los modos de intervenir con la población y la forma de ejecutar las políticas respectivas.

Es por ello que el enfoque de sistematización que aquí empleamos contempla también este vértice antes descrito, con sus implicaciones metodológicas y epistémicas. Para organizar esta iniciativa, nos pareció razonable utilizar la propuesta metodológica del Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (FAO y PESA, 2004), que se resume en la siguiente figura y que, a su vez, se fundamenta en los cinco pasos propuestos por Jara (1994a):¹⁰

¹⁰ Si bien es cierto que tomamos en cuenta la propuesta de la espiral de la sistematización de Jara, ampliamente conocida, el esquema que nos guía en este trabajo nos pareció razonablemente inteligible y de utilidad didáctica para organizar el trabajo y transmitirlo.

Figura 1. Esquema general del proceso de sistematización



Fuente: FAO y PESA (2004, p. 26)

En atención a esta propuesta, veamos cómo fue desarrollado nuestro proceso en concreto, con la descripción de cada etapa, sus pasos y productos esperados.

ETAPA 1. PLANIFICACIÓN

Es una etapa fundamental, pues, en primer lugar, representa la expresión de deseos y la organización de esos deseos en un plan concreto de trabajo en el cual se organicen las actividades en función del colectivo que participe, la extensión de la experiencia, las delimitaciones y demás factores que incidan. Asimismo, su importancia radica en que es fundamental establecer un plan claro para trabajar, pues existe el riesgo de dispersarse en el volumen de tareas. De allí que sea determinante el establecimiento de un eje claro de trabajo y la organización del colectivo en función de ello. Por otra parte, es imprescindible contemplar instancias de revisión del proceso que no solo permitan hacer los ajustes necesarios, sino garantizar que todo el colectivo que participa tenga claro cuál es el objetivo de la actividad y el porqué de cada acción metodológica.

Uno de los desafíos más importantes de toda SE (comunitaria o educativa) es precisamente tener claridad metodológica, y tal claridad se expresa, en esta primera fase, elaborando un plan consistente, definiendo el orden de los procedimientos metodológicos a implementar y organizando al colectivo en tareas y

roles claros. Sin embargo, es requisito fundamental un detalle previo: contar con un colectivo de sistematización, es decir, entender que la sistematización es una actividad en proceso, en la que participan varias personas protagonistas de la experiencia, y que no es posible si no se hace en colectivo. Según la propuesta metodológica presentada en la figura 1, esta etapa contempla:

Tabla 1. Etapa 1: planificación

ETAPA	PASOS	PRODUCTOS
1. Planificación	1.1 Delimitación del objetivo	Plan de sistematización
	1.2 Definición del objeto	
	1.3 Precisión del eje	
	1.4 Definición del método	

Nuestra planificación tuvo su inicio con la elaboración de la propuesta para el EFI, sus objetivos y orientaciones iniciales. Se planteó como propósito: «Generar una propuesta integral en la cual se problematice acerca de las políticas de intervención socioeducativa y se promueva la interseccionalidad como herramienta de análisis, implementando la sistematización de experiencias como eje transversal con sus componentes epistemológicos y metodológicos» (anexo 1). En esta propuesta podrán verse tres componentes que la transversalizan:

Figura 2. Componentes que transversalizan la propuesta



Fuente: Hortegano (2022)

La SE constituye el componente metodológico; la interseccionalidad y la injusticia epistémica forman el componente epistemológico, y el centro 24 horas es el componente territorial, en tanto dispositivo en el cual se ejecuta una política de intervención socioeducativa dirigida a población vulnerable.

1.1 DELIMITACIÓN DEL OBJETIVO

El objetivo de una SE tiene relación directa con el contexto en el que se realiza, y debe contemplar los resultados a que se aspira para la organización o el territorio de implementación. En nuestro caso en concreto, estos objetivos también debían responder a las estructuras generales para postular a los EFI en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República. En tal sentido, además del objetivo general mencionado, se plantearon los siguientes:

Objetivos de formación: brindar un espacio que genere aportes conceptuales, epistemológicos y metodológicos para el abordaje de programas sociales y para la SE.

Objetivos académicos: promover la producción escrita de saberes colectivos a partir de experiencias concretas en las que se problematice la integralidad de funciones, las políticas para población vulnerable, los enfoques de equidad y de género y generaciones, y los corpus teóricos implicados en tales áreas.

Objetivos de contribución a la comunidad: colaborar con el proceso de consolidación de la organización de la sociedad civil en sus experiencias de intervención socioeducativa con mujeres con niños/as a cargo, a partir de la reflexión que motiva la propia experiencia y el diálogo de saberes.

Objetivos específicos para 2022:

- Desarrollar un espacio en el cual confluyan aspectos teóricos y de campo, organizado en torno a una SE.
- Poner en práctica la SE como metodología y como herramienta para reflexionar sobre nuestras propias prácticas para transformarlas.
- Construir un espacio interdisciplinario en torno a políticas sociales para personas en situación de vulnerabilidad, especialmente mujeres con niños/as a cargo.

Como podrá observarse, estos objetivos giran en torno a los componentes mencionados en la figura 2 y suponen un ejercicio de reflexión en torno a los referentes teóricos, los fundamentos epistemológicos, la propuesta metodológica y la realidad cotidiana del dispositivo en que se desarrolla la experiencia.

1.2 DEFINICIÓN DEL OBJETO

Es fundamental dejar claro que el objeto de una SE es y debe ser una experiencia. De allí que se deba definir qué experiencia sistematizar, cuáles de sus aspectos, su

delimitación temporal y territorial, asegurándonos de no querer abarcar demasiado. Plantearse metas muy ambiciosas puede ocasionar márgenes de frustración que producen malestar en los colectivos. Además, es recomendable ganar más en profundidad de análisis que en extensión espaciotemporal de la experiencia a sistematizar.

En nuestro caso, la experiencia sistematizada inicia en diciembre de 2019, cuando este centro 24 horas pasa a ser administrado por el Centro DIES (Centro para el Desarrollo de Intervenciones y Estudios Socioculturales). Desde entonces comienzan a darse una serie de cambios y transformaciones que circunscriben la experiencia de intervención socioeducativa con mujeres y niños/as en situación de vulnerabilidad, hasta el cierre de nuestros análisis, en setiembre de 2022.

Cabe destacar que el foco de esta experiencia no está centrado en la historia de vida de las mujeres que residen en el centro ni se trata de hacer un recuento de todas las situaciones de vulnerabilidad que han vivido. Se trata más bien de ver cómo fueron los procesos de intervención socioeducativa con ellas desde los diversos ejes que hicieron parte de la sistematización. Es decir, la experiencia que se sistematizó en este trabajo es la experiencia del equipo que trabaja con ellas, la cual gira en torno a las intervenciones llevadas adelante. Se procura hacer un alto en la tarea para reflexionar acerca de los roles del equipo de trabajo, sus situaciones internas, las formas de intervenir, la mirada sobre las historias de las familias y sus perfiles, e identificar los hitos que han afectado cada rol y que han incidido en la tarea. Con todo ello, se busca plantear aspectos a fortalecer como equipo de trabajo que incide en la vida de familias en situación de vulnerabilidad, en cuyas situaciones se interseccionan múltiples factores de discriminación.

Esta decisión tiene varias explicaciones; en principio, y la más importante de todas, es que el protocolo para desarrollar trabajos de este tipo en los dispositivos incluye una serie de restricciones con respecto a sus historias e identidades (por obvias razones de seguridad), y también incluye un consentimiento informado que firman las mujeres en el que se establece total confidencialidad y reserva respecto a sus situaciones familiares. En segundo lugar, la trayectoria del equipo y la dinámica de la nueva coordinación generaban un espacio propicio para dar lugar a instancias de reflexión acerca de la tarea y de los aspectos de esta que impactaban al equipo. Por último, encontramos disponibilidad en buena parte del colectivo para desarrollar las actividades que, dadas las condiciones para llevar adelante la sistematización, organizamos como se describe más adelante.

1.3 PRECISIÓN DEL EJE DE LA SISTEMATIZACIÓN

El eje de la sistematización se entiende como un hilo conductor que orienta los procesos de recopilación de información y de reconstrucción de la experiencia. Se

trata del aspecto de mayor interés para el colectivo, organiza la metodología y las actividades evitando dispersiones, y debe ser coherente con los objetivos de la SE.

En nuestro caso, se propuso inicialmente que la sistematización girara en torno a dos ejes: *intervenciones y actividades y talleres*. Tales ejes se propusieron en vista de que lucían como líneas de acción a través de las cuales el equipo de educadores/as y técnicos/as ejecuta el trabajo desde cada rol dentro del dispositivo. Sin embargo, una vez iniciadas las actividades para la recolección de información, pudimos corroborar que los ejes de sistematización eran los siguientes:

- Políticas públicas y población vulnerable.
- Equidad de género y discapacidades.
- Atención y derechos de infancia.

De esta forma, coincidíamos con las fundamentaciones teóricas que estábamos proponiendo para desarrollar el EFI y para realizar las diversas actividades y talleres, lo cual aparece descrito más adelante.

Cabe destacar, como veremos, que se desarrollaron diversas instancias para evaluar el proceso que permitieron hacer varios ajustes sobre la marcha, lo cual posibilitó reorganizar las acciones y los procedimientos metodológicos. Fue así como resolvimos reorientar los ejes hasta concretarlos como ya se mencionó.

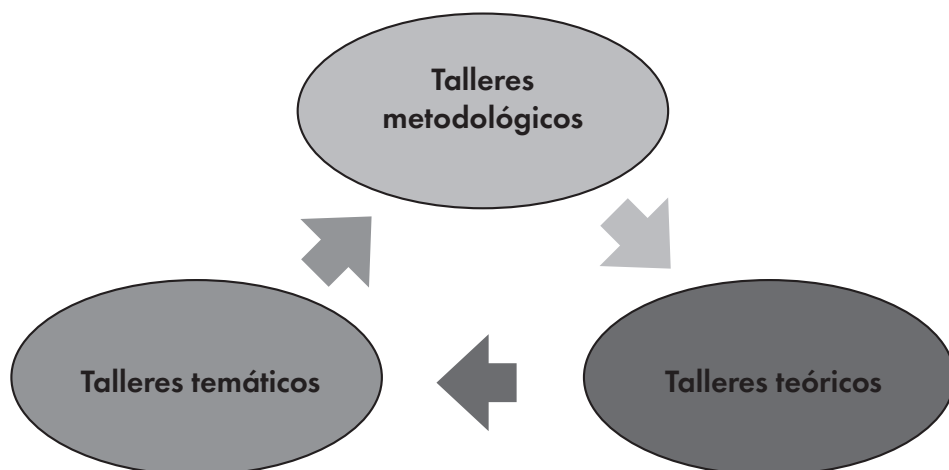
En este punto es imprescindible aclarar que lo usual en una SE es definir solo *un* eje de sistematización, ya que más de uno puede ser un riesgo metodológico y temático, además de implicar muchos más esfuerzos a la hora de recopilar y analizar la información. Sin embargo, en nuestro caso, ante una propuesta inicial de decidir entre dos ejes (*intervenciones y actividades y talleres*), se interpuso la visión más colectiva que entendía con más claridad que la experiencia había girado en torno a otros ejes que siempre atravesaron las prácticas, las intervenciones, las problematizaciones y las movilizaciones que todo esto causó en el equipo.

De allí que decidimos asumir tales ejes en vista de que la forma de organización de las actividades permitía obtener información acerca de estos y luego se podían hacer las triangulaciones en función de lo que emergía en el devenir. La reconstrucción histórica nos ratificó esta intuición, ya que emergieron como hitos y nudos críticos aquellos aspectos y situaciones que implicaban los ejes seleccionados. Era una decisión arriesgada que requería rigurosidad. Contábamos con el equipo para ello, no solo en cuanto a cantidad de personas, sino por el perfil de todos/as.

1.4 DEFINICIÓN DEL MÉTODO

Esto tiene que ver con cómo proceder, la organización de las actividades, la recopilación de la información, el cronograma de trabajo, la definición de quiénes participan y cómo en atención a su disposición y fortalezas. En nuestro caso, se elaboró un cronograma que combinaba tres tipos de actividades:

Figura 3. Tipos de actividades contempladas en el plan de sistematización



Fuente: Hortegano (2022)

Los talleres metodológicos se pensaron para desarrollar con el colectivo la formación relativa a la SE, así como la revisión de los procesos de relevamiento de información y su posterior análisis. Estos encuentros, desarrollados principalmente con el colectivo de sistematización constituido por estudiantes y el equipo del dispositivo, sirvieron para profundizar acerca de la SE y sus posibilidades metodológicas, verificar que los procedimientos e instrumentos funcionaran para los registros, aclarar dudas procedimentales y, muy especialmente, hacer los ajustes necesarios a la dinámica. Este aspecto en particular fue muy importante, ya que permitió tomar decisiones como la conformación del equipo motor y del colectivo de sistematización,¹¹ la redefinición de los ejes de la SE, la modificación de las planillas de registro, la distribución de las tareas de registro y análisis, la revisión de las categorizaciones, la definición de unidades de análisis, entre otras.

Los talleres teóricos contemplaban cinco temas que se consideraron inicialmente por ser los fundamentos del proyecto que se ejecuta en este centro 24 horas. Eventualmente, en medio de los balances progresivos que se hicieron, algunos de estos temas terminaron coincidiendo con los ejes articuladores de la experiencia.

11 El equipo motor quedó constituido por tres docentes, una de las cuales también ocupaba el rol de educadora en el centro 24 horas, y el coordinador de dicho centro. El colectivo de sistematización incluyó a las seis estudiantes del EFI, una de ellas también educadora, a cuatro educadores/as y a dos trabajadoras sociales del dispositivo. Adicionalmente, el resto del equipo participó en la reconstrucción histórica de la experiencia y en la discusión de los análisis elaborados por las estudiantes. Para finalizar, un equipo de técnicas y pasantes del Comunal F y una asesora del Ministerio de Desarrollo Social en materia de discapacidad participaron en las actividades teóricas y los talleres sobre género y discapacidad. Y varias de las mujeres que residen en el dispositivo participaron de los talleres en los que se discutieron los ejes de la SE.

Estas instancias teóricas se desarrollaron entre docentes responsables del EFI, docentes y facilitadores/as invitados/as, estudiantes y trabajadores/as del dispositivo. Los temas de estos talleres teóricos fueron:

- Políticas públicas y población vulnerable.
- Derechos de infancia.
- Equidad de género.
- Género y discapacidades.
- Atención a primera infancia.

Los talleres temáticos fueron actividades organizadas para la participación de las mujeres que residen en el centro 24 horas y giraban en torno a los cinco temas de los talleres teóricos, pero con una adecuación específica, dirigida a promover el intercambio entre las mujeres acerca de cómo cada eje se expresaba en sus experiencias dentro de este dispositivo.

Estos tres tipos de actividades (metodológicas, teóricas y temáticas) se distribuyeron en un cronograma que abarcó todo el semestre, en el cual se intercalaban los encuentros metodológicos para ir revisando el proceso (véase anexo 2). Esta distribución también permitió visibilizar la participación de facilitadores/as invitados/as que acompañaron algunos de los ejes teóricos y organizar la participación del equipo de trabajadores/as del dispositivo en función de los temas. Así, cada tema tenía una instancia teórica (con docentes, estudiantes y equipo) y un taller temático que involucraba a las mujeres del centro. A su vez, cada tema y encuentro tenía un/a docente responsable y contaba con integrantes del equipo para su preparación y ejecución del taller respectivo con las mujeres en el hogar.

Para cada encuentro, además, se dispuso que dos personas hicieran un registro del intercambio, y se rotaban continuamente estas dos personas, por lo que casi todo el colectivo participaba en estos registros, que después fueron analizados mediante una categorización y una triangulación descritas más adelante.

ETAPA 2. RECUPERACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En muchos casos se entiende que esta etapa es la ejecución de la SE en sí misma, ya que condensa todo lo relativo a la compilación de información, la implementación de los procedimientos definidos en el plan, la organización de dicha información y la elaboración de los análisis, que son el verdadero producto final de todo el proceso.

Como ya fue dicho en páginas anteriores, creemos que ha sido una práctica recurrente asumir que la SE se trata de una narrativa de situaciones o anécdotas, en vista de que se entiende que la reconstrucción histórica de la experiencia es uno de los ejercicios fundamentales de toda la metodología. Esta práctica debilita de manera significativa la potencia de la reconstrucción histórica como parte fundamental del método, y puede explicarse por alguna(s) de las siguientes razones:

1. porque tal reconstrucción histórica suele ser sumamente movilizante y desencadenar dinámicas agotadoras y desgastantes en la interna del colectivo, por lo que se limita a la narración;
2. por falta de claridad en cuanto a los fines de la SE emprendida o en cuanto a los ejes de análisis delimitados, lo cual dificulta una mirada que trascienda la narración de la experiencia;
3. por escasa o nula experticia en el uso de metodologías cualitativas de análisis de información que permitan profundizar la producción final;
4. por el volumen y la densidad del trabajo que se requiere para plantear análisis más completos, complejos y profundos, sobre los cuales también hay que escribir y fundamentar para generar un producto sólido y comunicable;
5. porque el proceso de análisis requiere también de la apropiación teórica de los elementos conceptuales vinculados al eje o los ejes de la sistematización, así como de los diversos nudos críticos que se manifiesten en la reconstrucción histórica.

En el entendido de que esta experiencia en específico contiene los vértices comunitario y académico, quisimos aprovechar la gran diversidad de perfiles, formaciones, habilidades y experiencias de todo el equipo que participó para poder poner en práctica una metodología que nos permitiera avanzar en el análisis crítico de la experiencia. Todo ello con el fin de profundizar los análisis e identificar los nudos críticos sobre los cuales hay que trabajar y que son la expresión de la reflexión sobre nuestras prácticas con posibilidades de transformación y mejora.

En atención a la estructura metodológica desarrollada, que se ilustra en la figura 1, se contemplan a continuación los siguientes pasos, que pasamos a describir.

Tabla 2. Etapa 2: recuperación, análisis e interpretación de la experiencia

ETAPA	PASOS	PRODUCTOS
2. Recuperación, análisis e interpretación de la experiencia	2.1 Recopilación de la información	Informes
	2.2 Ordenamientos de la información	
	2.3 Análisis e interpretación crítica	
	2.4 Síntesis de los aprendizajes	

2.1 RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es una actividad central dentro de todo el proceso, tanto desde el punto de vista investigativo como en lo que refiere a los insumos que darán lugar a las reflexiones a las que se aspira. Esta recopilación, usualmente, debe efectuarse tomando en cuenta dos aspectos fundamentales: la reconstrucción histórica de la experiencia

y el o los ejes de sistematización establecidos al momento de formular el plan de sistematización. Para ello, se definen las técnicas y los procedimientos a utilizar al momento de diseñar el plan.

Es importante tomar en cuenta que los dispositivos que se utilicen para el relevamiento de información deberán pensarse en función de los/as actores/as vinculados con la experiencia. En algunos casos más complejos, es recomendable hacer un mapeo de actores/as que permita identificar quiénes participaron de la experiencia y el grado o tipo de implicación que tuvieron. De este modo, la recopilación de información se planificará en función de los/a actores/as implicados.

Asimismo, siguiendo a Alfonso Torres (2016), se podrán considerar dispositivos convencionales y no convencionales, ya que es necesario «definir cuáles estrategias y técnicas van usarse para producir los datos y relatos sobre el hecho» (p. 19). En nuestro caso concreto, implementamos lo siguiente:

Figura 4. Recopilación de información



Fuente: Hortegano (2022)

1. Registros de encuentros: se diseñaron unas planillas de registro para cada uno de los encuentros contemplados en el cronograma, pero fueron modificadas en el devenir en vista de que no se observó mucha utilidad en algunos de los renglones estipulados, por lo que se pasó a un registro abierto de observaciones. Como ya dijimos, cada encuentro contó con dos registradores/as, que eran parte del colectivo (estudiantes y participantes del equipo del centro 24 horas), y se dispuso que fueran dos personas para asegurar que se hiciera un registro global y hubiera varias miradas.

2. Se celebraron varias sesiones de trabajo con el equipo del dispositivo en el marco de las reuniones de equipo semanales. Esas instancias tuvieron el propósito de trabajar con detenimiento la reconstrucción histórica de la experiencia. Los resultados fueron organizados en una línea del tiempo a partir de dos consignas que luego vincularíamos con los ejes de la SE:
 - Hitos, eventos, sucesos que ocurrieron con las mujeres y núcleos familiares que se atienden en el centro y que hayan sido muy significativos o movilizantes para el equipo.
 - Situaciones internas del equipo que hayan afectado de algún modo la tarea.
3. Se hicieron entrevistas grupales con el colectivo de trabajadores del centro 24 horas en las cuales se leyeron y comentaron los escritos elaborados por las estudiantes a partir de las categorizaciones de los primeros registros. Estos encuentros se grabaron para su posterior transcripción y análisis.

2.2 ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Este paso se desprende del propio plan de sistematización e implica tener en cuenta los ejes de sistematización, la delimitación de la experiencia y la priorización que haga el colectivo con respecto a toda la información obtenida.

En este caso, el ordenamiento queda reflejado en la estructura final de este libro, que, como dijimos, se organizó de acuerdo a la planificación metodológica, con algunos ajustes.

2.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Creemos, junto con Patricia Schettini e Inés Cortazzo (2015), que aún existe «un vacío en lo referente al análisis de datos cualitativos; tal vez sea porque no hay recetas, no hay índices que aplicar y solo está en juego la experiencia y pericia del investigador» (p. 14). Como ya dijimos, el gran reto de las metodologías cualitativas es enfrentarse a la legitimación académica. Ello exige incorporar aspectos que garanticen validez y confiabilidad. En la mayoría de los casos cuestionados en vista del inminente carácter interpretativo, estas metodologías contravienen el mandato de objetividad del paradigma científico tradicional-moderno.

El reto de la legitimidad también atraviesa a la SE. Sin embargo, la selección metodológica de esta propuesta no apunta solo a ganar legitimidad académica (va de suyo), sino a garantizar la elaboración de un análisis crítico real y en profundidad. Un análisis que recoja todos los aspectos que transversalizan la práctica y la experiencia diaria de quienes hacen intervenciones en este dispositivo, con vidas que terminan movilizándose por la tarea realizada. Tomamos entonces las palabras de Van de Velde (2008) cuando afirma que

la interpretación crítica en la sistematización no es una mera explicación de lo que sucedió, para justificarlo. Al contrario, es una comprensión de cómo se pusieron en juego los diferentes componentes y factores presentes en la experiencia, para poder enfrentarla ahora con una visión de transformación (p. 21).

En tal sentido, es importante no perder de vista que la SE debería motivar reflexiones críticas bien identificadas acerca de aspectos concretos de la práctica que deben ser transformados en función de la propia experiencia y de mejorar lo que se hace. Por ende, todas las informaciones recogidas (entrevistas, registros, relatos) «requieren de la interpretación, del establecimiento de relaciones entre ellos, la determinación de la perspectiva desde donde se mira lo ocurrido, sus contradicciones internas, el papel jugado por cada uno de los actores que en ella participaron» (Hleap, 1999, p. 63). Para dar lugar a este proceso, utilizamos en este caso la categorización y la triangulación como procedimientos para el análisis de toda la información.

a) Categorización: como ya se dijo, existieron tres tipos de registros (registros de encuentros, entrevistas grupales y línea del tiempo) y cada uno de ellos pasó por un proceso de categorización con el fin de identificar en cada caso las *unidades de sentido* que aglutinan los aspectos más significativos de la experiencia. A este respecto creemos importante destacar algunas ideas en torno a la categorización como procedimiento.¹² En primer lugar, coincidimos con Cisterna (2005) cuando distingue

entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la indagación (p. 64).

De allí que las categorías constituyen una suerte de conceptos o clases sobre las cuales se establecen unas propiedades, en función de patrones y vínculos, y «las propiedades serían especies de subcategorías, analíticas y conceptuales» (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 36). En tal sentido, las categorías operan como campos temáticos que agrupan unidades significativas o de sentido que permiten reducir los datos para relacionarlos entre sí, ordenando teórica y epistemológicamente la información. De esta definición, es imprescindible destacar, por un lado, la presencia de patrones y vínculos, pues se trata de un entramado que solo tendrá sentido en el contexto en el cual se han producido estas categorías en tanto emergentes. El significado de éstas no está dado por la definición otorgada por el marco teórico, sino por el sentido que cobran estas unidades en el marco de la experiencia concreta en la cual aparecen, y según cómo se relacionan entre sí.

12 No es el fin de este apartado profundizar en este aspecto, pero habría que hacer una distinción más exhaustiva acerca de las derivas que ha tenido entre la teoría fundamentada (en la que la codificación y la categorización son procesos fundamentales y muy protocolizados) y la investigación etnográfica. Se recomienda ver Schettini y Cortazzo (2015) y Galeano (2012).

En segundo lugar, y dicho todo lo anterior, la categorización es el proceso mediante el cual toda la información «se agrupa y ordena sobre la base de categorías idóneas, para transformar la complejidad de las transcripciones originales en un formato más simple y manejable» (Gurdián-Fernández, 2007, p. 236). Por ende, se entiende como un proceso de reducción de la información recabada en dimensiones trabajables, en el entendido de que suele tratarse de mucho volumen de información para analizar, a modo de términos o expresiones breves claras e inequívocas.

En este caso concreto, entendemos que categorizar significa identificar o asignar símbolos verbales con los cuales formular unidades de sentido que tendrán significado en tanto unidades de contexto, es decir, que permiten representar los diversos rasgos significativos de un determinado registro (testimonio, relato, registro de campo) de una experiencia concreta y que dialogan con la teoría y la práctica. Este proceso implica agrupar datos que comportan significados similares o que pertenecen a una misma construcción simbólica cuyas relaciones solo tienen sentido en el contexto de la experiencia en la que se producen.

b) Triangulación: este proceso lo vemos como la «acción de reunión y cruce dialéctico de toda información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación» (Cisterna, 2005, p. 68). Vista así, la triangulación implica un nivel de abstracción importante en la interpretación de los datos que no es posible si no hay implicación con la experiencia. Y más representativos serán los resultados y análisis cuanto más participación se tenga en la realidad que se investiga. En nuestro caso, y tratándose de una SE, esta implicancia está garantizada y la triangulación luce como un procedimiento natural que se desprende del análisis elaborado en la categorización, pues surgen con claridad los vínculos entre los diversos datos.

La triangulación ha estado asociada a la garantía de validez y confiabilidad de los datos y los análisis en la investigación cualitativa, en especial al pensarse que investigar triangulando diversos métodos ofrecería una mirada más confiable de los resultados. Pero, como ya dijimos, en este caso no fue utilizada únicamente con este fin, sino para dar más profundidad al análisis y porque las operaciones mentales propias del análisis condujeron irremediablemente a contrastar toda la información que se iba recogiendo y triangulando. Según Norman Denzin (1970), existen diversos tipos de triangulación:

Tabla 3. Tipos de triangulación

TIPO DE TRIANGULACIÓN	DESCRIPCIÓN
De datos	Supone el uso de diferentes estrategias de recogida de datos. Según Cisterna (2005), es muy común que en una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para la recogida de información. Esta triangulación consiste en la verificación y la comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos (Okuda y Gómez, 2005).
De investigadores	Según Okuda y Gómez (2005), se puede analizar datos de manera independiente para cada uno de los/las investigadores/as y, posteriormente, someter esos análisis a comparación utilizando el consenso para acordar los hallazgos. Según Cohen y Manion (1990), este tipo de investigación ofrece datos más válidos y fiables.
De métodos	Se trata del uso de dos o más métodos de investigación, o puede ocurrir en el diseño o en la recolección de datos (Arias, 2000). De acuerdo con Paul (1996), la divergencia de los resultados derivados de la utilización de múltiples métodos ofrece oportunidades únicas para entender la realidad.
De teorías	Se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario para probar teorías o hipótesis rivales.
Múltiple	Propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores.

Fuente: Betrián et al. (2013, p. 8)

En nuestro caso, operó la triangulación de datos, pues se contrastó la información recogida a través de los tres tipos de registros mencionados en la figura 4 (registros de encuentros, entrevistas grupales y línea del tiempo). Se aplicó la de investigadores/as cuando se discutieron en el equipo del dispositivo los análisis realizados por las estudiantes a través de la categorización de los registros de los encuentros. Se utilizó también la de métodos al cruzar toda la información que se generó desde las diversas dinámicas, fuentes, procedimientos e instrumentos. La triangulación de teorías operó al contrastar lo dicho en los diversos ejes de las fundamentaciones teóricas y el folio del proyecto. En definitiva, se utilizó una triangulación múltiple que implicó mayores niveles de contraste entre toda la información, y un significativo volumen de información analítica para organizar.

2.4 SÍNTESIS DE LOS APRENDIZAJES

Esta fase representa el resultado final de todo el proceso y es fundamental para ver cuáles han sido los resultados de la SE en términos de aprendizajes contribuirán a

mejorar las prácticas y las experiencias. La identificación de aprendizajes concretos también se expresa en términos de ubicar con claridad las contradicciones que están fuera del alcance de quienes participan de la experiencia y ver cómo, pese a ello, se puede intervenir de otra manera para mejorar las dinámicas diarias. Como resultado de todo el proceso descrito en el apartado anterior, se produjeron varias síntesis, que constituyen las partes de este libro.

En los capítulos IV y V, se analizan las categorizaciones emergentes (véase anexo 3) y su triangulación con el resto de registros e informaciones, aglutinadas en torno a unas unidades de análisis que pivotan entre la teoría y la práctica.

ETAPA 3. PRODUCTOS

En nuestro caso en particular, el resultado se visualiza como producto en este libro, que cuenta con la participación de todo el colectivo y que trata de recoger la mayor parte de las discusiones y reflexiones que se dieron durante el proceso de sistematización.

Por otro lado, a medida que la experiencia avanzaba, se llevaron a cabo productivos conversatorios en la interna del equipo docente y con el equipo técnico del Centro Comunal Zonal 9, del Municipio F. Estos intercambios nutrieron la reflexión y fortalecieron los vínculos entre ambos grupos de trabajo, lo cual cuenta también como resultado significativo de este proceso.

Una vez logrados los primeros resultados, fue posible pensar en comunicaciones de mayor alcance. Por un lado, se destaca la participación en las IX Jornadas de Investigación, VIII Jornadas de Extensión y VII Encuentro de Egresados y Maestrandos, organizadas por la FHCE. Estos eventos transcurrieron durante los días 3 y 4 de noviembre de 2022.¹³

Por otro lado, resultados preliminares fueron comunicados en las Jornadas de Intercambio de Experiencias de Enseñanza en la Facultad de Ciencias Sociales. Esto ocurrió el 30 de noviembre de 2022 y proporcionó otro ámbito de resonancia para enriquecer el análisis que se estaba procesando en el EFI.

¹³ Véase en <http://www.jornadas.fhuce.edu.uy/index.php/es/grupos-de-trabajo>.

II. MARCO INSTITUCIONAL Y RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXPERIENCIA

PRESENTACIÓN DEL CENTRO

VÍCTOR GONZÁLEZ¹

CENTROS 24 HORAS

Los centros 24 horas para mujeres con niños, niñas y adolescentes (NNA) forman parte del Programa de Atención a Mujeres con NNA, nucleados dentro de la División de Coordinación de Programas para Personas en Situación de Calle, organizados por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Dentro de estos programas existen distintos tipos de dispositivos que ofrecen diversidad de opciones para esta población en situación de calle. En Uruguay, los centros 24 horas para mujeres con NNA se concentran en Montevideo y Canelones.

OBJETIVO GENERAL DE LOS CENTROS 24 HORAS

Brindar solución habitacional las 24 horas, los 365 días del año, a mujeres con NNA en situación de calle y, a la vez, promover la restitución y el ejercicio de derechos, la autonomía y el acceso a la matriz de protección social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LOS CENTROS 24 HORAS

- Evitar la permanencia en calle.
- Apoyar el acceso a las prestaciones sociales correspondientes.
- Fortalecer las funciones de cuidado y crianza.
- Promover el acceso a la atención integral en salud de todos los integrantes de los núcleos familiares.
- Promover la integración educativa de toda la familia.
- Sustener las propuestas de educación de todos/as los integrantes.
- Mejorar las posibilidades de ingreso al mercado laboral formal de las adultas.
- Asegurar el acceso a la matriz de protección universal.
- Viabilizar el acceso a una solución habitacional de manera autónoma.

¹ Coordinador del centro 24 horas de mujeres en situación de vulnerabilidad.

POBLACIÓN OBJETIVO DE LOS CENTROS 24 HORAS

La población objetivo del programa son mujeres con NNA a cargo que se encuentran en situación de calle (intemperie). Los centros 24 horas son dispositivos que brindan una alternativa a la situación de calle a la vez que cuentan con equipos capacitados para trabajar con núcleos familiares que presentan alta vulnerabilidad socioeconómica y escasa inclusión en la malla de protección social.

En general son familias con débiles o nulas redes familiares o que, en caso de existir, se encuentran en similar situación de vulnerabilidad social.

Las referentes adultas que cuentan con ingresos o logran acceder al empleo durante su trayectoria por el centro 24 horas requieren de apoyo en los cuidados y en la organización familiar para sostenerlo. Las inserciones laborales suelen ser en empleos transitorios o de baja calificación, con ingresos que rondan los montos de los salarios mínimos nacionales.

Las trayectorias de vida de las familias que ingresan al programa están atravesadas por situaciones de violencia de género y generaciones que determinan las formas de vinculación en la interna de las familias y con sus redes sociales, por lo que abordar estas situaciones es uno de los ejes de los equipos de los centros 24 horas.

Se destaca también que un importante porcentaje de familias que solicitan el ingreso al programa requieren atención por consumo problemático de sustancias psicoactivas, salud mental y discapacidad, así como por abuso sexual infantil y explotación sexual comercial, por lo que los equipos deben hacer las coordinaciones necesarias para brindar atención a estas situaciones.

Nuestro centro en particular cuenta con 30 cupos regulares (que se extienden a 33 en temporada de invierno), por lo que usualmente tenemos entre diez y 12 madres con sus hijos/as, es decir, núcleos familiares.

EQUIPO

- Coordinación (un licenciado en Trabajo Social).
- Equipo técnico (dos licenciados en Trabajo Social y un licenciado en Psicología).
- Educadores (en este período hemos oscilado entre quince y veinte, con perfiles muy diversos: profesores, licenciados en Psicología, estudiantes de Antropología, de Enfermería, de Educación en Primera Infancia, de Trabajo Social, de Psicología, de Educación Social, incluso algunos/as con estudios de posgrado culminados o en proceso).
- Auxiliar de servicio.

ENFOQUE METODOLÓGICO

- Abordaje familiar e individual.
- Abordaje grupal.
- Abordaje barrial-comunitario.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Al ingresar una familia, el equipo que recibe al núcleo le hace una entrevista breve. Se leen las pautas de convivencia, se explica el funcionamiento del centro y se brindan los insumos que necesitan. En el caso de que la familia haya llegado por una derivación, se coordina una reunión con el equipo derivante.²

Transcurridos algunos días del ingreso de la familia, el equipo técnico hace otra entrevista en la que aborda el área psicológica y social con el fin de recabar datos diferentes y complementarios. Se produce de esta manera un primer acercamiento a la situación familiar, la historia de vida y la propuesta de trabajo. Se estipulan además los primeros acuerdos con la adulta referente familiar sobre los movimientos que debe comenzar a efectivizar luego de su ingreso, buscando garantizar derechos suyos y de sus hijos/as sobre diferentes áreas: salud, educación, etcétera.

Desde el área pedagógica se efectúa un primer acercamiento para conocer los procesos educativos de los/as niños/as del hogar. Posteriormente se toma contacto con cada niño/a, acercándose a sus actividades educativas y al centro de enseñanza.

Como otras estrategias de intervención, en reunión de equipo semanal se dialoga sobre el nuevo ingreso y se definen dos compañeros/as educadores/as que se suman al trabajo con la familia y pasan a ser sus referentes. Después de ello, se pasa a trabajar de forma integral entre la dupla de educadores/as referentes y el equipo técnico.

Se elabora además una propuesta de intervención para cada núcleo familiar, allí se planifican las estrategias de trabajo y acompañamiento para cada situación, visualizando cada integrante del núcleo. Se hace un listado de objetivos de trabajo con las familias, que surgen luego de diferentes entrevistas por parte del equipo técnico y los referentes, y se plasma lo acordado con las mujeres. Dicha herramienta permite organizar el trabajo y que todo el equipo cuente con una guía de los acuerdos pactados.

² La derivación de núcleos familiares puede provenir de las instancias de entrada al Programa de Atención a Mujeres con NNA o como traslado desde otros dispositivos.

ABORDAJE FAMILIAR E INDIVIDUAL

Cuando la familia ingresa al centro, se hace un diagnóstico inicial de la situación a partir de la entrevista de ingreso. En virtud de ese diagnóstico, el equipo deberá elaborar una estrategia de intervención con cada familia con objetivos a corto, mediano y largo plazo, el cual se irá reformulando a medida que avanza el proceso. En el diagnóstico de la situación familiar, es necesario incluir el análisis de los factores de riesgo y los factores de protección.

A partir del diagnóstico inicial, se construye un plan de acción familiar que será definido en conjunto con los/as integrantes de la familia. Se establecen acuerdos para trabajar en las distintas dimensiones de la intervención; serán definidos con base en distintos objetivos y se promoverán acciones para lograrlos en determinados plazos establecidos.

El plan de acción familiar buscará contemplar la situación particular de cada integrante de la familia, procurará el trabajo sobre aquellos aspectos definidos como importantes a modificar y promoverá la transformación de la situación inicial. Estos acuerdos permiten evaluar en forma permanente el proceso de cada familia y constituyen una guía de intervención.

A fin de hacer un seguimiento de los procesos de las familias, se establece como herramienta de intervención mantener un espacio de entrevista semanal o quincenal (dependiendo de la situación), que tenga como objetivo una evaluación del proceso y una valoración constante de la estrategia de intervención.

Para la intervención familiar, se deberán tener en cuenta las dimensiones que abordaremos a continuación.

EDUCACIÓN

Se deberá estimular la integración y el sostenimiento de todos/as los/as integrantes de la familia en el sistema educativo o propuestas de educación formal y no formal. Esto supone un acompañamiento, así como la coordinación con las instituciones o propuestas educativas.

Se facilitará el acceso a propuestas educativas formales y no formales a través de actividades en el centro y en coordinación con otros programas o proyectos tanto de los/as NNA como de la referente adulta.

SALUD

Se desarrollarán acciones de prevención y atención de la salud integral de cada mujer y de los/as NNA, así como actividades de promoción de hábitos saludables.

Se promoverá el fortalecimiento de hábitos vinculados con la higiene, la alimentación, el cuidado de la salud física y mental, facilitando el acceso a todos los servicios de salud que correspondan.

Respecto a la intervención en salud sexual y reproductiva, se deberá trabajar con las mujeres y las adolescentes de acuerdo a la normativa vigente en el país. Por ejemplo, la ley 18.987, de interrupción voluntaria del embarazo (Uruguay, 2012).

TRABAJO

Se desarrollarán acciones de acompañamiento y seguimiento orientadas a promover el ingreso o el sostén en el mercado laboral de las mujeres, generando o fortaleciendo estrategias vinculadas a esta dimensión.

Se trabajará con la referente adulta en torno a la administración, la organización y la planificación de los ingresos económicos, con el objetivo de promover la autonomía económica.

DOCUMENTACIÓN Y ACCESO A PRESTACIONES

Se garantizará que todos/as los/as integrantes de la familia accedan a la documentación básica y a las prestaciones que correspondan (Tarjeta Uruguay Social, AFAM [asignación familiar], prestaciones del Banco de Previsión Social, etcétera).

VÍNCULOS Y DINÁMICA FAMILIAR

Se promoverán acciones tendientes al vínculo saludable entre los/as integrantes de la familia. Se trabajará también en el fortalecimiento de las redes familiares existentes, fomentando el involucramiento de otros/as referentes protectores que no integran el núcleo de convivencia.

Al mismo tiempo, se promoverá el desarrollo de un clima familiar saludable para los/as NNA, a través de formas de comunicación que favorezcan el entendimiento, la expresión del afecto, las emociones y la resolución no violenta de los conflictos.

Se trabajará en la distinción de roles y responsabilidades excluyendo a los/as NNA de las funciones parentales. En esta línea, el equipo de trabajo deberá planificar junto con la referente adulta las estrategias de cuidado de los/as NNA, especificando las tareas de cuidado.

RECREACIÓN

Se deberán desarrollar actividades recreativas para todos/as los/as integrantes de la familia, considerando sus necesidades e intereses, fomentando la construcción de espacios de disfrute y desarrollo.

Se llevarán adelante las acciones, en conjunto con la familia, para el acceso a planes y políticas de vivienda u otras alternativas habitacionales, así como las coordinaciones pertinentes para facilitar dicho acceso.

El acceso a una vivienda fija implica una salida de los dispositivos del programa. Esto supone un ingreso económico estable (por pensión, manutención o apoyos desde el programa), la posibilidad de inserción laboral de la referente adulta, la vinculación familiar y a otras redes de protección social, la inclusión en la malla de protección universal: educación, salud, otros ámbitos de socialización. Asimismo, un espacio de crianza saludable y protección para los/as NNA y demás integrantes de la familia. Este proceso deberá ser sostenible y sustentable en el mediano y largo plazo. Deberá ser trabajado y acordado con la supervisión y abordado con la familia como parte del proceso de intervención.

A estos efectos, y en vista de la reestructura del programa, se disponen dos formas de seguimiento luego de la salida de los dispositivos de dicho programa:

- a. Acceso a una vivienda estable por beneficio de subsidio de alquiler, mediante un convenio con la Agencia Nacional de Vivienda (vivienda acompañada): existirá un equipo central en el programa que hará las tareas de seguimiento, por lo que esta tarea ya no será una responsabilidad de los equipos.
- b. Acceso a una vivienda estable por solución particular, revinculación familiar u otra: el seguimiento será por seis meses y quedará a cargo del equipo central de cada dispositivo. A los seis meses se hará un informe de evaluación de la familia, y se deberá tomar la decisión junto con la supervisión acerca de si corresponde derivación a equipos territoriales. El seguimiento deberá ajustarse a las necesidades y los tiempos de cada familia de acuerdo a su singularidad. En ese sentido, se valorará que la planificación del seguimiento y la frecuencia de las actividades se ajusten a las necesidades de la familia.

ABORDAJE GRUPAL

Se trabajará mediante la instalación de espacios grupales periódicos con una metodología participativa, partiendo del reconocimiento de los saberes tanto de las familias como del equipo de trabajo.

El programa reconoce el abordaje grupal como una estrategia metodológica que permite fortalecer los vínculos interpersonales, tendiendo a la autorregulación de los espacios de convivencia. Del mismo modo, se deberán favorecer y promover espacios de trabajo grupal, con temáticas acordes a las necesidades y las demandas de las familias, teniendo en cuenta las particularidades de las distintas franjas etarias.

Cabe destacar que la participación en los espacios grupales también debe ser parte de la estrategia de intervención individual, ya que entendemos que es fundamental para la generación de acuerdos colectivos que promuevan una mejor convivencia.

Los procesos de identidad y alteridad que acontecen en el transcurso de habitar estos dispositivos pueden ser tomados como insumos de trabajo colectivo, siempre y cuando los objetivos queden claros y delimitados.

Al delimitar objetivos de trabajo según la temática emergente o elegida, se deberá tener como eje transversal el logro de formas de organización, regulación y sostenibilidad de la convivencia. Esto puede, a su vez, constituirse en una herramienta para las familias en el afuera, como objetivo a largo plazo. En este sentido, construir rutina colabora con la composición de sentidos y significaciones tanto en relación con los otros como a la interna de cada grupo familiar de cada persona que lo compone y se convierte en un lugar privilegiado para pensar en conjunto con las familias sobre las formas de organización. «La rutina puede degradar, pero también puede proteger, puede descomponer el trabajo, pero también componer una vida» (Sennett, 2000, p. 44).

En el entendido de que el sujeto de intervención del dispositivo es la familia, es pertinente pensar en instaurar actividades grupales para cada una de ellas, con miras a singularizar sus procesos. De esta manera, se puede trabajar en función de:

- Identificar, valorar y actuar en los aspectos de las relaciones del núcleo familiar, así como en las particularidades a potenciar y en aquellas a fortalecer.
- Visualizar las dinámicas de comunicación y de otorgamiento de roles.
- Resolver los conflictos; el desarrollo de respuestas colectivas frente a los problemas cotidianos implica un fortalecimiento personal que el equipo de trabajo deberá acompañar y promover.

ABORDAJE BARRIAL-COMUNITARIO

La articulación y la coordinación del centro con los distintos recursos de enclave territorial se hacen necesarias con el fin de promover la participación de las familias en dichos espacios.

Es necesario tener presente el enclave barrial-comunitario del centro y generar instancias de sensibilización, reflexión e intercambio con los/as vecinos/as, organizaciones, actores públicos o privados, con el fin de promover una integración favorable entre el dispositivo y las familias en el barrio.

Impulsar esta dimensión tiene por objetivo mejorar la integración del centro en el barrio, motivar la comprensión de la situación por parte de los/as vecinos/as y fortalecer el vínculo de cuidado y respeto mutuo entre las familias y la comunidad.

En esta línea, como plantea Milton Santos (1996), el espacio debe considerarse como el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima, la sociedad en movimiento. El contenido (de la sociedad) no es independiente de la forma (los objetos geográficos): cada forma encierra un conjunto de formas, que contienen fracciones de la sociedad en movimiento. Las formas, pues, tienen un papel en la realización social (p. 28).

Es por esto que se deberán considerar los espacios públicos y privados, plazas, centros culturales, bibliotecas barriales, etc., como pasibles de ser transitados, habitados y resignificados.

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXPERIENCIA

EDINSON GIL³

Dentro de toda sistematización de experiencias, la reconstrucción histórica es uno de los aspectos centrales. Metodológicamente, es viable presentar esta historia en un discurso narrativo en sí mismo, y luego elaborar una categorización que permita identificar emergentes y nudos críticos que hayan marcado de manera significativa la experiencia. Dichos emergentes no surgen solo de la narrativa de la experiencia, sino de los debates y las reflexiones surgidos al realizar la reconstrucción histórica e identificar los nudos críticos y los hitos. En este caso en particular, hemos decidido no aplicar las categorizaciones solo a este relato, sino a todos los registros ya descritos en el primer capítulo.

Para comenzar, es importante destacar que esta reconstrucción no se elaboró en cualquier momento, sino que se comenzó a construir en un momento determinado en el que nos⁴ encontrábamos con un equipo de trabajo estable, pero muy complejo en cuanto a la población objetivo del proyecto. Para este momento habíamos estado recibiendo núcleos familiares cargados de violencia y con historias de vida complejas, agudizadas por los efectos sociosanitarios de la pandemia, ya que la emergencia sanitaria abarcó todo 2020 y 2021, tras lo cual la mayoría de las actividades retornaron a la normalidad, entre ellas, las clases presenciales.

Se desarrollaron dos instancias para elaborar esta reconstrucción. En la primera se les solicitó a los integrantes del equipo presentes que escribieran aquellos hitos que marcaron de alguna forma la historia o el transcurso de este proyecto. Se observó que en esta primera dinámica solo surgieron aspectos relacionados con la tarea, más específicamente con situaciones acontecidas con la población objetivo del proyecto. En una segunda instancia se solicitó de forma más explícita marcar aquellas situaciones que atravesamos como equipo y nos hayan quedado o marcado, o de las que guardemos el recuerdo porque de alguna forma nos hicieron cuestionarnos, nos impactaron, nos interpelaron con respecto a nuestro rol.

Estos hitos o acontecimientos se fueron colocando en una línea del tiempo que se armó con papelógrafo en la pared, y que abarcaba desde diciembre de 2019 hasta setiembre de 2022. Allí cada uno/a fue colocando los ítems que consideraba significativos en hojas de *post-it*.

3 Educador en centro 24 horas de mujeres en situación de vulnerabilidad.

4 El autor de este apartado ha preferido la primera persona para organizar la historia construida en colectivo, y hemos decidido respetar esta voz toda vez que incluso implica a una buena parte del colectivo en esta elaboración.

Foto 1. Línea del tiempo



Fuente: fotografía tomada por la autora

Observamos que fue más fácil, por así decirlo, identificar los hitos de la segunda consigna, pero de forma transversal, es decir, aquellos que están o estuvieron presentes a lo largo del tiempo en el proyecto, o sea, en el equipo que lo conforma. Pero también pudimos identificar aquellos hitos puntuales que nos fueron marcando a medida que seguíamos con la tarea diaria (véase anexo 4).

A continuación, se intentará relatar cuáles fueron estos hitos y cómo marcaron al equipo de trabajo del dispositivo, a partir de los hechos o situaciones que surgieron en la elaboración de la línea del tiempo.

Algunos, por supuesto, no pueden ser colocados en un momento exacto de la historia, ya que, si bien aparecen como un punto de inflexión, lo que hacen es poner de manifiesto algo que nos acompaña de forma transversal en el tiempo. Es decir, algo que siempre está presente de forma latente, aunque solo ante determinadas situaciones se pone de manifiesto.

IDENTIFICACIÓN DE HITOS

El primer hito que marcó la historia de este equipo, en función de que sistematizamos la experiencia a partir de diciembre de 2019, fue pasar a estar bajo la gestión del Centro para el Desarrollo de Intervenciones y Estudios Socioculturales (Centro DIES), que pasó a tener la responsabilidad de ejecutar el mismo proyecto con el mismo personal que ya existía. Este cambio ocurrió debido a una serie de irregularidades que se venían suscitando con la organización de la sociedad civil (osc) anterior, y que habían ocasionado, entre otras cosas, unas condiciones muy precarias tanto para el equipo como para las familias residentes en el centro.

Fue tan impactante todo este período para el equipo (fueron muchos los malos tratos recibidos y muy complejas las condiciones de trabajo) que, aún muchos meses después del cambio de osc, seguían apareciendo en las reuniones y en los cuidados de equipo los recuerdos y los efectos de lo vivido en esa época. Buena parte del equipo que trabajaba entonces se mantiene al momento de realizar esta se, y muchos ya tenían algunos años de antigüedad, lo que representó un factor muy positivo por el acumulado de experiencia que se traía para fortalecer nuevas actividades.

La única condición establecida por la nueva osc fue el cambio de residencia, debido a las insostenibles condiciones de infraestructura del lugar en que se encontraba el centro, y la incorporación del mismo personal, pero en período de prueba, con el fin de verificar la adaptación a los criterios de trabajo de esta organización. Esto generó algunas movilizaciones, pues se mantuvo la mayoría del personal, pero se incorporaron personas nuevas, comenzando por un nuevo coordinador que comenzó a reestructurar las dinámicas de trabajo y a otorgar otra impronta a las intervenciones y las relaciones dentro del equipo.

Fue fácil entonces identificar el comienzo de la historia de este equipo en diciembre de 2019, cuando pasó a ser parte del Centro DIES, con una nueva coordinación, un cambio en el edificio que nos albergaba, una nueva dirección y, por tanto, un nuevo nombre: Centro DIES Piccioli. Es así que nos recibe el año 2020 con nuevas personas en el equipo, nueva casa (nos mudamos a comienzos de febrero), pero con la misma población.

Este es un centro de puertas abiertas, donde, en teoría, las personas están por voluntad propia, teniendo en cuenta que son derivadas a este dispositivo, pero además se establece un acuerdo de convivencia, normas, etc. Se atiende a una población muy amplia que puede comprender todas las edades, lo que no es un factor menor, ya que, si bien las adultas tienen más de 18 años, los niños, niñas y adolescentes (NNA) que tienen a su cargo pueden ir desde los cero meses hasta los 17 años y 11 meses. Pueden existir prórrogas para los jóvenes que cumplen 18 años, y la adulta responsable no tiene por qué ser la progenitora de los menores, puede ser una tía, hermana, abuela u otra figura de referencia que esté a cargo, lo que hace que el rango de edades sea bastante variado.

A comienzos del 2020 encontramos dos hitos muy marcados. Por un lado, la nueva conformación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), en marzo, debido al cambio de Gobierno nacional. Por otra parte, días más tarde, la declaración oficial de emergencia sanitaria en el país debido a la pandemia de covid-19, lo cual impactó en la dinámica grupal de trabajo, ya que en las semanas posteriores a dicha declaración se implementó la modalidad de guardias, lo que redujo la cantidad de trabajadores/as presentes por turno en el centro como forma de cuidado ante la emergencia sanitaria.

Todo esto suponía algunos desafíos: un equipo con integrantes nuevos, con una nueva osc que gestionaba el proyecto, en un nuevo edificio, en un nuevo barrio y con pocas personas por turno. Sumado a ello, el temor y el desconcierto que causaba la situación de pandemia.

Pasamos por un primer período de pausa, en el sentido de que de alguna forma se detuvo parcialmente todo para repensarlo en este nuevo contexto. Es así que luego de este corto período retomamos las reuniones de equipo, con una nueva modalidad, a través de salas virtuales, y se vieron interrumpidas las instancias de cuidado de equipo, que eran de gran importancia. Se destaca que la nueva modalidad de reunión facilitó de alguna forma la interacción y la comunicación entre compañeros/as de equipo,⁵ esto contrastado con un grupo al que le costaba organizarse para llevar a cabo una reunión y que venía de un largo período sin coordinación ni organización desde la osc anterior.

En cuanto al cuidado de equipo, ya a mediados de año se decidió darle continuidad de manera virtual, en vista de la necesidad latente de sostener instancias que contribuyeran a subsanar las tensiones provocadas por la propia tarea y las consecuencias de tantos y tan acelerados cambios.

Empezaron a suscitarse diversas situaciones entre los núcleos familiares que habitaban el centro, que comenzaron a interpelar al equipo. En primer lugar, una de las residentes, con una historia de vida compleja, como la mayoría de ellas, planteó el deseo de someterse a una ive (interrupción voluntaria del embarazo). Como equipo, esto significó poner en juego distintas posturas: quienes estaban a favor y quienes estaban en desacuerdo. Se llegó a un acuerdo acerca de cómo acompañar en esta situación, y se buscó que fueran los/as integrantes del equipo que se sintieran en condiciones de hacerlo quienes estuvieran con esta adulta, para apoyarla y contenerla —por ejemplo, mediante cambios de horarios—. En el plano legal, esto está regulado por la ley 18.987 (Uruguay, 2012), y fue en este marco que se decidió en equipo acompañar la decisión de la adulta, amparada por el sistema de salud, interviniendo con ella a los efectos de problematizar su decisión y las condiciones que la llevaron a estar en esta situación.

5 Esto gracias a las herramientas de levantar la mano para hablar, activar/desactivar micrófonos para escuchar a los/as otros/as, etcétera.

Otro hito fue cuando, a mediados del 2020, desde la dirección del programa se ofreció la posibilidad de postular a alguna adulta y su núcleo familiar para otorgarles una vivienda.⁶ No teníamos mucha información en cuanto a las formalidades, pero pensamos casi de forma unánime en una adulta en particular que ya tenía tiempo en este tipo de dispositivos y con la que se venía trabajando. Era, de alguna forma, un perfil excepcional, ya que hacía diez años que mantenía un empleo formal. Se la postuló junto con otras adultas de otros centros y fue seleccionada para entregarle la vivienda. Se acompañó el proceso con mucho entusiasmo, pues esto generó la sensación de que, de alguna manera, se estaba trabajando bien o íbamos por buen camino, es decir, una adulta a la cual acompañábamos en su proceso fue beneficiada con esta propuesta, algo nos tenía que indicar eso.

Lo anterior nos hizo repensar muchas veces en cómo articular nuestras intervenciones con el objetivo de lograr que las mujeres egresaran con una propuesta concreta de vivienda, pero en el entendido de que estas soluciones no son suficientes para la cantidad de casos que recibimos ni todas las mujeres tienen un perfil de autonomía como para postularlas.⁷

A principios del 2021 volvió a surgir la posibilidad de postular alguna adulta para una vivienda con las mismas características. Apostamos por una con quien llevamos adelante un arduo proceso, ya que había pasado por cinco dispositivos antes de ingresar al nuestro; acompañamos, apostamos y resultó, lo cual impactó positivamente en el equipo de trabajo. Es necesario destacar que el trabajo con esta adulta no fue fácil, dado que, al tener un camino recorrido por estos centros, se encontraba a la defensiva y la forma de relacionamiento con el equipo no era la más amigable; aun así, se consideró apoyarla en el proceso de desarrollar ciertas herramientas que ya presentaba. Es así que hasta el momento de esta reconstrucción sigue viviendo en la casa que le fue otorgada y nos agradece que hayamos confiado en ella. En una oportunidad incluso la invitamos a dar una charla-taller a otras residentes y se mostró agradecida y de alguna forma afectuosa con el equipo.

En varias oportunidades recibimos propuestas del MIDES para llevar adelante capacitaciones de acuerdo al rol que desempeñamos en nuestros dispositivos, como, por ejemplo, capacitación en SMART (Software de Monitoreo, Administración y Resolución de Trámites),⁸ e instancias de capacitación para

6 Se trató de la primera vivienda entregada en el marco de un convenio entre el MIDES y la Agencia Nacional de Vivienda. Se puede ver la nota siguiendo el enlace https://www.facebook.com/midesuy/posts/1786864821454696/?locale2=de_DE&paipv=o&eav=Afa5GPTMCORVyzPdCwPos17kF7awTGWhka2jWL_zgrX_BctdPG3qQp-KmIFCCJOGYA&_rdr.

7 Este aspecto en particular aparecerá como nudo crítico en varios de los registros e intercambios, y aparece en las reflexiones finales a través de otros nudos que aglutinan la noción de *proceso en escalera* y de *egreso positivo* como objetivo del proyecto.

8 Aplicación web a través de la cual se gestionan las intervenciones con los diversos núcleos familiares que participan del programa.

situaciones de consumo problemático de sustancias o *housing first*.⁹ Si bien resultan pertinentes, se destaca que dependen de la población con la cual se trabaja, y cada cierto tiempo observamos más o menos necesidad de capacitaciones específicas en distintas temáticas.

En comparación con el año anterior, el 2021 nos presentó varios desafíos en la tarea grupal; de forma casi simultánea recibimos dos núcleos familiares numerosos: uno compuesto por seis personas (una adulta y cinco niños/as) y otro por ocho (una adulta y siete niños/as). Este momento fue, por lejos, uno de los más complejos que vivimos y desafió la forma de trabajo con las adultas. Quedó muy en evidencia que la forma de intervenir y las orientaciones en cuanto a cuidado y responsabilidades no son las mismas para una mujer que tiene solo un menor a cargo que para aquella que tiene cinco o siete, y que se tensionan muchos de los criterios y acuerdos que se aplican para los núcleos familiares.

Esto implica transitar una línea delgada que se debate entre la construcción de criterios comunes para aplicar en todas las intervenciones y la flexibilización de tales criterios en casos y núcleos específicos con perfiles diferentes que requieren otros tipos de estrategias para trabajar.

La presencia de estos núcleos numerosos, por ende, nos hizo preguntarnos cómo estábamos entendiendo los roles de cuidado, especialmente con la madre que traía siete hijos y transitaba una situación familiar bastante delicada. Esperar que una sola adulta responda a las demandas de siete NNA de forma prolija y en los tiempos regulares pensados para una madre con pocos hijos da cuenta del carácter sesgado de las propuestas de trabajo, es decir, procesos más o menos homogéneos, lo cual es, a todas luces, una fantasía que genera más discriminación y vulnerabilidad en estas familias.

Por otro lado, y aunque parezca contradictorio, de alguna manera nos unió más como equipo. Puntualmente, uno de estos núcleos resultó bastante desafiante, ya que buscaba todo el tiempo transgredir las normas y nos violentaba continuamente. El equipo se refugiaba en el compañerismo y la unificación de criterios para trabajar con esta familia, estrategia que en ese momento sirvió como escudo. Esto evidencia también la dificultad de llevar a cabo la tarea en el contexto de núcleos en los que la violencia solía estar de manifiesto, hasta en la forma en la que se vinculaban, situación con la cual teníamos que trabajar a diario. Obviamente, como equipo también éramos receptores de parte de esa violencia.

Durante el 2021 fuimos foco de contagios por covid-19 en dos oportunidades. En abril solo dos núcleos no fueron contagiados y permanecieron en el centro, mientras el resto fue trasladado de forma transitoria a un centro para personas

9 El *housing first* es un modelo europeo que consiste en el acceso a la vivienda por parte de núcleos familiares. En ese momento se iniciaba en Montevideo una propuesta de solución habitacional e intervención en convenio entre el MIDES y la Intendencia de Montevideo (ver en <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/noticias/aproximacion-al-modelo-europeo-housing-first>)

con covid del mismo programa. Si bien existían protocolos de acción, no debemos olvidar que éramos personas que trabajaban con personas, esto significó que, en el momento en que comenzamos a saber que había residentes cursando la enfermedad o contagiados, hubo ansiedades e incertidumbres. Parte del equipo también se contagió y se ausentó del trabajo, lo que redujo la cantidad de integrantes disponibles para encarar la tarea regular.

En medio de este panorama nos encontramos con que una adulta denunció públicamente al centro a través de redes sociales de terceros, divulgando información falsa, pero que podía comprometer al dispositivo. Por supuesto, esto provocó varias reacciones en el equipo. Más allá de descontento y malestar, también se tuvo que resolver cómo actuar ante lo ocurrido sin vulnerar, a la vez, los derechos de esta familia.

Más adelante, apareció por primera vez la palabra *sobreintervención*. Esto se puso de manifiesto cuando una adulta primeriza, a días de haber tenido su hijo, planteó como inconveniente que recibía diferentes orientaciones por parte del equipo con respecto a cómo cuidar a su hijo. Posteriormente, en el trabajo con la misma adulta, fue el equipo el que problematizó esto, así como las posibilidades y los límites de la intervención, y, por ende, la frustración de cuando esta no es suficiente. Era la primera vez en este proyecto que emergía un conflicto importante que nos hacía pensar cómo trabajar con mujeres en situación de consumo problemático, con un caso que nos movilizó mucho en lo emocional.

En el 2021 comenzamos a pensar la posibilidad de llevar adelante las instancias de cuidado de equipo con otras personas; fue así que empezamos a establecer criterios en cuanto a qué queríamos y qué no para un cuidado. Buscamos opciones, consultamos varias y elegimos un equipo con una propuesta enriquecedora y que nos convenció. Debemos destacar que aún al momento de esta redacción, continuamos confiando las instancias de cuidado de equipo a este colectivo. Es importante mencionar que, con esta nueva propuesta, comenzamos a trabajar explícitamente en la resolución de conflictos internos del equipo y no solo en el impacto de la tarea, elemento que siempre implicó una gran dificultad y que, a la fecha, sigue significando un gran reto.

Otras situaciones enriquecedoras que nos ayudaron a unirnos como equipo fueron momentos compartidos fuera de lo laboral. En el 2021 nos unimos como grupo para festejar el cumpleaños número 50 de una compañera; lo pensamos y organizamos con tiempo, dedicación y amor. Fue una sorpresa para ella, ya que no se lo esperaba. Este evento reunió a la mayoría del equipo y fue muy enriquecedor, pues era la primera vez que lográbamos reunirnos todos/as de forma presencial fuera del centro.

Ese año también ocurrió el egreso de una adulta joven con una niña a cargo, quien había ingresado en la gestión anterior. Cabe destacar que se le había tomado bastante cariño y confianza a esta residente. Se trabajó mucho con ella para que fuera adquiriendo una mayor autonomía y fue así que, cuando se la derivó a otro

centro más autónomo, se depositó un voto de confianza en ella. Fue un proceso largo, una madre soltera que ingresó con dos niñas a cargo, una internada hasta su fallecimiento y una pareja privada de libertad terminó la escuela primaria con apoyo del equipo, validó el ciclo básico con la prueba Acredita y consiguió un empleo formal luego de haber pasado por un empleo protegido, postulada desde el equipo.

En el segundo bimestre del 2021, ingresó una adulta embarazada con presunta discapacidad, aunque no contaba con un diagnóstico psiquiátrico definido, en una situación bastante compleja, con una historia según la cual manifestaba haber dado a luz 11 veces. Carente de recursos afectivos y con un contexto muy desalentador que movilizaba al equipo, nos interpelaba acerca de cómo actuar frente a esta situación y esta adulta. Hasta dónde podemos acompañar, hasta dónde podemos y debemos intervenir, en quién nos debemos apoyar, a qué redes institucionales acudir.

Pensamos mucho en las posibilidades y también en los límites de nuestras intervenciones. Sumado a eso, vimos allí cómo se conjugaron varios factores abanderados de la vulnerabilidad: la calle, el consumo (presentaba consumo de alcohol), la discapacidad, el género. Estos dos últimos factores juntos la volvían una mujer muy vulnerable, víctima de violencia de género, así como también de alguna forma de violencia institucional.

Debido a sus características, se complejizaba bastante el trabajo en conjunto con ella; fue así que decidimos acompañarla en el proceso hasta el nacimiento de la bebé, que sucedió en el mes de diciembre y que resultó bastante movilizador para el equipo, ya que se decretó una medida de amparo días después del parto. Quedó desprotegida de nuevo, por lo que volvimos a las posibilidades y los límites de nuestra intervención, más allá de las vinculaciones interinstitucionales.

Como reflexión, este caso en particular nos dejó clara la necesidad de tener capacitaciones como equipo de trabajo para un mejor abordaje integral en cuanto a temas de discapacidades y maternidad.

Como equipo, siempre nos encontramos ante distintas situaciones que ponen en juego diferentes posturas, para debatir y seguir deconstruyéndonos en pro de un mejor abordaje para una mejor convivencia. Aspectos de la cotidianidad tales como: horarios de comida, organización de lavados, uso del wifi, uso y asignación de pases libres, préstamo de boletos, uso de productos de limpieza. Situaciones que lucen mínimas, pero que hacen parte de la convivencia y del funcionamiento del dispositivo. La suma de todos estos detalles marca la diferencia acerca de cómo nos presentamos como equipo ante nuestras residentes.

También destacan las instancias de devoluciones individuales elaboradas desde la coordinación como espacios que nos enriquecen y nos hacen crecer a cada uno/a como profesional en esta práctica y a todo el equipo de trabajo.

El año 2022 nos encontró ansiosos/as, motivados/as y esperanzados/as con la posibilidad de ganar una nueva licitación.¹⁰ Habíamos depositado bastante allí como grupo y cada uno en el plano individual con sus propias expectativas. Al final no ganamos la licitación y pasamos por un período de incertidumbre en cuanto al futuro laboral, sumado a las frustraciones por creer que iban a cambiar las condiciones de trabajo. De cualquier modo, la incertidumbre de la continuidad laboral suele estar presente a lo largo del proyecto, ya que cada tanto nos encontramos con alguna nueva situación que pone en dudas si seguimos o no y en qué condiciones.

A principios de 2022 surgió una situación en una reunión de equipo, en la cual quedaron en evidencia algunas dificultades en la comunicación. También fue muy notorio qué tanto nos afectan las medidas de amparo, así como otras decisiones importantes que se toman y afectan en distinta magnitud a diferentes integrantes del equipo. Asimismo, vimos cómo diferencias que son técnicas o de posicionamiento laboral pueden convertirse en conflictos personales entre distintos integrantes del equipo, en principio por fallas en la comunicación.

En este período estábamos discutiendo de forma colectiva la posibilidad de solicitar un amparo vinculado a un núcleo en el cual se habían depositado algunas expectativas de trabajo. Para el equipo fue muy emotivo, en especial porque se trataba de un núcleo con el que se había trabajado mucho tiempo y se habían generado vínculos con la adolescente (el núcleo familiar estaba compuesto por una adulta, una adolescente y un niño). Ella, hasta la fecha, sigue visitando nuestro dispositivo como lugar de confianza.

Esta situación sirvió para ver el trabajo y el esfuerzo depositados en un proyecto familiar, el impacto que causó que esto no funcionara, la toma de decisión colectiva y que los resultados, en efecto, mejoraron la situación de la adolescente. En fin, las reflexiones siguieron durante semanas.

Un aspecto importante es que se comenzó a trabajar de manera coordinada con un médico de ASSE (Administración de los Servicios de Salud del Estado) asignado por el MIDES. Esto representó para el equipo un pequeño avance en cuanto al respaldo en atención en salud de las adultas residentes.

Este año también pudimos problematizar la figura de los hombres heterosexuales del equipo y lo que generan en las mujeres. Por un lado, para muchas pueden ser figuras de referencia, pues representan un modelo de masculinidad al que no están habituadas. Por otro lado, igual representan figuras de poder y autoridad, y se pueden depositar allí muchas cosas. Asimismo, es una situación para manejar con cautela, no solo porque supone algunos riesgos, sino porque muchas residentes dan lugar a diversidad de procesos en torno a estas masculinidades que

10 El MIDES hizo un llamado a licitaciones para dispositivos en nuevos formatos, que implicaban nuestra permanencia o no en el programa y, por ende, en nuestros empleos.

es necesario tener presentes en caso de intervenciones.¹¹ En este sentido, algunas situaciones acontecidas a la interna del equipo de trabajo nos permitieron darnos cuenta de que este equipo problematiza acciones naturalizadas, como formas de abordar que pueden resultar sexuales, sobre todo entre pares heterosexuales. Se desarrollaron debates y discusiones en torno a cómo se percibe esto entre el equipo y las implicaciones que tiene el ocupar lugares de poder.

Entre los diversos aspectos que se mencionaron, algunos hitos se consideraron transversales, ya que nos acompañaron a lo largo del tiempo, siempre han estado presentes en mayor o menor medida y pueden estar latentes, pero en algunas circunstancias se ponen de manifiesto. Algunos de ellos fueron mencionados en párrafos anteriores, por ejemplo, los criterios en común, discusión que a menudo nos acompaña en las instancias colectivas, pero también en el cotidiano se ven reflejadas de una u otra manera. Esto va de la mano con la comunicación, que muchas veces se torna dificultosa si se tiene en cuenta que es un equipo numeroso cuyos integrantes en pocas ocasiones se encuentran todos juntos, y dichas ocasiones no son suficientes para abordar o comunicar todos los temas.

Estos dos aspectos transversales siguen siendo grandes asuntos a seguir trabajando en el equipo de forma permanente.

11 Un ejemplo de ello es el caso de una residente que, ante una dupla de referentes compuesta por un educador y una educadora, prefería hablar solamente con el educador, invisibilizando por completo a la femenina por considerar su opinión menos significativa.

III. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL, FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Como ya quedó dicho en la introducción, este capítulo tiene como propósito desarrollar las fundamentaciones teóricas en las que se asienta el proyecto del centro, así como el conjunto de consideraciones conceptuales que sirven de referencia para el abordaje implementado en este Espacio de Formación Integral. Como propuesta metodológica, ya lo dijimos, la sistematización de experiencias no solo supone un trabajo empírico en un contexto concreto, sino que sus aportes sustantivos derivan de una contrastación entre lo que emerge de tal práctica situada y los elementos conceptuales que la atraviesan.

En este caso, tales aspectos conceptuales también cuentan con unos componentes epistemológicos de soporte, que son la interseccionalidad y la injusticia epistémica; esta última es también una herramienta analítica que forma parte de la metodología.

A continuación, veremos el despliegue de cada uno de los fundamentos teóricos que ya fueron mencionados en el primer capítulo, y que se trabajaron en encuentros e intercambios concretos, tanto teóricos como en talleres temáticos con las mujeres del dispositivo.

EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA

Las sociedades estructuradas por el mercado capitalista son, desde su origen, atravesadas por una serie de impactos negativos que afectan a las personas en forma independiente de su voluntad. Por ejemplo, gran parte del trabajo es realizado bajo modalidad asalariada, implica una serie de riesgos que afectan la sostenibilidad de los ingresos y supone condiciones que, con distintas intensidades, degradan la vida humana. Además, aunque la producción es lograda colectivamente, sus resultados son distribuidos de manera desigual. Para acotar esos efectos nocivos, principalmente a partir del siglo xx, el Estado comenzó a tener un rol regulador del mercado. La necesidad de mantener la legitimidad ante la fuerza de la clase trabajadora organizada configuró un conjunto de protecciones tramitadas mediante dos principales políticas estatales: a) las basadas en la distribución y la redistribución de la renta (asistencia social, seguridad social, medidas fiscales), b) las basadas en la producción de servicios de bienestar social (salud, educación, vivienda, etc.) y las de interés público (infraestructura, comunicaciones, etc.) (Offe, 1990).

Esa responsabilidad coloca al Estado en situación de mantener niveles razonables de bienestar social y simultáneamente garantizar las condiciones para que la dinámica del mercado no se vea distorsionada, a pesar de los riesgos que genera. Así, la manera en que cada sociedad resuelve el desarrollo económico con bienestar varía en cada momento histórico, en función de la fuerza de quienes defienden estos intereses contradictorios. Tales fuerzas se conforman dentro de cada país y también en el ámbito internacional, que, con su financiamiento y asistencia técnica, elabora diagnósticos y definiciones sobre cómo deben ser las políticas sociales.

América Latina presenta variantes históricas en sus modelos de desarrollo que, a su vez, pueden asociarse con distintas formulaciones de políticas sociales. Según Florencia Antía (2018), entre 1920 y 1980, el continente procesó el crecimiento hacia adentro con la industrialización guiada por el Estado, que actuó como agente económico y social. Ese período contuvo el desarrollismo de los años sesenta y setenta, con una preocupación por la extendida desigualdad social. Fue

¹ Prof. adjunta en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

el momento de quiebre con las modalidades caritativas y las nociones de pobre merecedor. En su lugar, se implantaron políticas sociales con pretensiones de materializar el universalismo y la solidaridad del sistema. Si bien se logró garantizar algunas prestaciones básicas (por ejemplo, salud y educación), en el plano de la seguridad social se cubrió, principalmente, el trabajo formal urbano. La capacidad de organización y negociación de los diversos perfiles de trabajadores/as en el continente no logró asegurar niveles homogéneos de calidad y cobertura del sistema. A estos esquemas incompletos de protección la autora los denomina *regímenes de política social truncados*.

Asimismo, Antía (2018) ubica la segunda fase asociada a las imposiciones neoliberales, de las décadas del ochenta y noventa, como respuesta a las problemáticas originadas en la etapa previa. Esta estuvo caracterizada por la convicción de que se necesitaba liberalizar las economías, aprovechar las ventajas comparativas, reducir costos, promover la competitividad internacional. También se impuso la comprensión de pobreza como asunto desligado de la política económica. Ese posicionamiento dio lugar al tratamiento de algunas personas como portadoras de dificultad para insertarse en el mercado de empleo. Así, las condiciones de vida asociadas a la pobreza y la indigencia quedaron desacopladas de las limitaciones propias de la dinámica de empleo (D'Amico, 2015).

Se redefinieron las políticas sociales y se adoptó el paradigma del riesgo. Se asumió que el pasaje a la globalización (económica y financiera) tendría impactos generalizados en la población mundial. Esos impactos golpearían con mayor fuerza a los individuos más vulnerables, por lo que las acciones estatales debían concentrarse en mitigar los inexorables daños. Con este argumento de fondo, se cuestionó el formato de políticas sociales universales, catalogadas de costosas e ineficientes. En su lugar, se implantaron medidas focalizadas, acotadas en el tiempo, y se apeló a la tercerización de los servicios y a la gestión descentralizada como parámetros de eficiencia. Para el resto de la población, se postuló que las protecciones serían gestionadas en forma individual, en el mercado y asociadas a la inserción en el mundo del trabajo (para esa época, atravesado por la flexibilización, las privatizaciones y las desregulaciones).

De esta forma, la problemática social quedó reducida a la pobreza y a la vulnerabilidad. En los sucesivos años, el paradigma del riesgo fue desplazado por otras concepciones, tales como multidimensionalidad de la pobreza, factores subjetivos de la pobreza, desarrollo social, enfoque de capacidades. No obstante, las políticas sociales continuaron acotadas, principalmente, a programas de asistencia. El sistema de bienestar se apartó de la centralidad de la seguridad social y sus derechos conexos para convertirse en un esquema cada vez más residual (Barba, 2009). Tales medidas dieron como resultado regímenes de políticas sociales de tipo liberal-informales (truncados, segmentados, privatizados), con variaciones de acuerdo a factores propios de cada país y según los legados de las políticas sociales establecidas durante el período anterior. La incumplida promesa neoliberal

de prosperidad dio argumentos para poner bajo cuestión las medidas adoptadas y así posibilitar cambios.

Desde los años dos mil en adelante, Antía (2018) ubica un escenario de expansión segmentada que habilitó un conjunto de reformas de las políticas sociales. Este giro tuvo como antecedentes el fin de las dictaduras en América Latina, la aceptación de que solo el crecimiento económico no asegura el desarrollo, la incorporación de los conceptos de exclusión y equidad. El movimiento de alcance regional trajo una nueva agenda con horizonte de ampliación de la protección social. En el marco de las Naciones Unidas se proclamaron los objetivos del milenio con sus propósitos de desarrollo humano. Sin embargo, no se retomó la reivindicación de la igualdad, sino que fue un período de coexistencia del enfoque de riesgo y el enfoque de derechos. En este sentido, las políticas sociales no supusieron modificaciones radicales de la institucionalidad existente. Por un lado, se ampliaron los esquemas contributivos y, por otro lado, en forma paralela, subsidiaria, se exaltó la asistencia no contributiva, que tuvo serias dificultades para articularse con las políticas de seguridad social y los servicios de bienestar social.

En términos generales, el continente experimentó cambios en cuatro áreas principales: la asistencia social dirigida a las familias vulnerables con hijos (las transferencias monetarias condicionadas fueron la herramienta por excelencia); los sistemas de seguridad social; los esquemas de salud, y la educación. Estas áreas estratégicas implicaron un rol más protagónico del Estado y una dotación de mayores recursos para el gasto público social. No obstante, el mercado siguió operando como prestador de servicios, por ejemplo, en la seguridad social, la salud y la educación. Asimismo, los rendimientos de estos cambios no fueron homogéneos en el conjunto de países latinoamericanos. Factores como los antecedentes en las estrategias de desarrollo, la madurez de las instituciones democráticas, la capacidad de movilización social, la orientación ideológica de los gobiernos, la incidencia externa, entre otros, resultaron en regímenes de políticas sociales diversos.

Más allá de las particularidades nacionales, lo que se registró fue una persistente presencia de la desigualdad y la pobreza. Al respecto, Enrique Valencia (2020) señala que, mientras en la década de los ochenta la pobreza se ubicaba en el 40,5 %, en la década siguiente subió al 48,4 %. Más adelante, en 2002, los niveles de pobreza se situaron en el 44,5 % y en 2012 se registró un 28,8 % de la población de América Latina viviendo en situación de pobreza. Agrega el autor que las mejoras más significativas se dieron en la pobreza extrema, que pasó del 22,6 % en los años noventa al 8,2 % en 2012. Sin embargo, esos valores volvieron a complicarse en los siguientes años (en 2017 la pobreza llegó al 30,2 % y la indigencia a 10,2 %). Concluye que, con estos valores, América Latina mejoró con relación a la década del ochenta, pero aún sigue teniendo el problema de la pobreza.

Con respecto a la desigualdad, Valencia (2020) señala que América Latina no consigue desarrollar contundentes medidas redistributivas. Si bien los inicios del siglo XXI estuvieron pautados por una reducción de la desigualdad, se está a

mucha distancia de los resultados de países desarrollados. El autor alude, a modo de ejemplo, al desempeño de la Unión Europea, que presenta una alta desigualdad de mercado, pero logra activar políticas fiscales y sociales con altos efectos redistributivos. En suma, la desigualdad y la pobreza continúan siendo grandes temas pendientes en América Latina.

CONSTRUCCIÓN DE LOS REGÍMENES DE POLÍTICAS SOCIALES EN URUGUAY

LAS BASES DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN

El Uruguay independiente vivió una etapa de prosperidad y enfrentó dos grandes crisis, en 1890 y 1929. Estos embates implicaron la redefinición del modelo basado en la ganadería tradicional y el pasaje a la modernización y la diversificación de los modos de producción. En el inicio de ese período, ya se registraban acciones estatales de atención a necesidades sociales, pero, ante una institucionalidad muy endeble, esas acciones se presentaban como privilegios dispersos. Sin embargo, en los primeros tramos del siglo xx, se comenzó a procesar lo que Ernesto Castellano (1996) identifica como ciudadanía integral. Esto quiere decir que, a medida que nuestro país consolidaba pautas para ejercer derechos políticos, simultáneamente afianzaba la estructura de derechos sociales.

Por ejemplo, la primera ley social, referida a las jubilaciones, se aprobó en 1904, y entre 1914 y 1920 se promulgaron las principales leyes laborales. Mientras tanto, se daba fin a la guerra civil y se iniciaba la construcción de reglas de juego para la competencia partidaria. Los derechos políticos tuvieron un gran hito en 1917, en que se reglamentó el voto universal masculino. A esto se suma el hecho de que Uruguay siempre tuvo partidos políticos con fracciones conservadoras y progresistas en su interna, así como rasgos policlasistas. Eso estructuró partidos obligados a canalizar demandas diversas, a diferencia de los modelos elitistas o corporativos, propios de otros países. Tales equilibrios contribuyeron al desarrollo de una sociedad con niveles controlados de desigualdad y estabilidad democrática.

Cabe señalar que, en el resto del continente, la consagración de derechos políticos y sociales se logró tardíamente e incluso en algunos países se registran serias debilidades en uno o ambos derechos. La integralidad en el desarrollo de derechos fue un rasgo característico de la matriz en nuestro país. Bajo ese esquema, hasta mediados del siglo xx, Uruguay sostuvo una razonable redistribución y buenos niveles de integración social. Además, desarrolló una fuerte adhesión a las instituciones democráticas, así como a las intervenciones a cargo del Estado. No obstante, este escenario estuvo atravesado por impulsos y retrocesos y no pudo

superar el perfil segmentado dando lugar a lo que Fernando Filgueira (1998) denominó *universalismo estratificado*.

DEL MODELO SUSTITUTIVO DE IMPORTACIONES AL AJUSTE ESTRUCTURAL

En el período desarrollista que atravesó el continente, Uruguay montó un organismo interministerial para hacer un diagnóstico global de la situación del país y formular planes de desarrollo. Con ello, aumentó considerablemente las capacidades técnicas y políticas del Estado y acabó con las usuales prácticas de discrecionalidad caudillista (Garcé, 2000). Bajo ideas liberales y desarrollistas se procesaron cambios estructurales que continuaron, con relativa estabilidad, hasta el golpe de Estado de 1973. Ese evento impuso modificaciones en las políticas sociales, no solo en cuanto al presupuesto asignado, sino también con relación a las áreas prioritarias y las formas de abordaje.

En la reapertura democrática, procesada a partir de 1985, Uruguay tuvo algunas acciones de continuidad, renovación e innovación, acentuando el carácter híbrido de su matriz de bienestar. Esto último, principalmente en el abordaje de problemas sociales y su institucionalidad. Según Carmen Midaglia (2009), las orientaciones de política oscilaron entre el universalismo revisado y la focalización; la ingeniería institucional mantuvo parte del esquema tradicional a la vez que modernizó algunas áreas; las temáticas abordadas se centraron en los clásicos ejes sin dejar de incorporar novedades. Así, en 1990 se crearon nuevas reparticiones estatales (ministerios, institutos); hubo una reforma educativa en 1995; la seguridad social fue parcialmente privatizada; en el área de la salud los cambios fueron menores. Las mayores novedades se dieron en la problematización específica de nuevos temas de agenda en los campos de infancia, juventud y género.

Lo antedicho refleja que, paulatinamente, Uruguay se fue alineando a la corriente impuesta por la economía mundial globalizada. Como consecuencia, las políticas sociales del anterior modelo fueron redefinidas, aunque sin anularlas totalmente, como sucedió en otros países. En algunas áreas se diseñaron acciones gestionadas por múltiples actores, más allá del Estado; se asignaron recursos vía licitaciones por proyectos sociales a cargo de organizaciones privadas; se introdujo el criterio de cofinanciación y subsidio a la demanda; se apeló a la focalización y se delimitó a las personas pobres como población objetivo. En definitiva, se comenzó a abandonar el universalismo como orientación básica del bienestar (Midaglia, 2009).

El resultado de esto fue que la desigualdad, en Uruguay, se incrementó. Aunque no adquirió los niveles preocupantes de la mayoría de los países latinoamericanos, Guillermo Alves et al. (2012) identifican un punto de inflexión a partir de la segunda mitad de los noventa. Atribuyen la situación a factores como la desigualdad en los ingresos derivados del empleo, el aumento en las pensiones contributivas, así como los ingresos del capital.

El siglo XXI dio lugar a nuevas perspectivas para la atención a las poblaciones vulnerables. Por un lado, las proyecciones de universalidad de derechos convivieron, complementariamente, con estrategias de focalización. Por otro lado, se reconocieron las limitaciones que tanto las familias como el mercado tienen para asegurar protecciones contra los riesgos. En este sentido, por ejemplo, luego de modelos privatizadores en materia de salud y seguridad social se volvió a la idea de establecer estrategias de solidaridad en estos sistemas. Se entendió como un movimiento necesario para abarcar a población que, de otro modo, nunca lograría acceder a esos sistemas de protección. Asimismo, las políticas sociales condensaron las ideas de capital social y cohesión, y enfatizaron los esfuerzos hacia el problema de la desigualdad, además del combate a la pobreza. Los programas de transferencias condicionadas de renta adquirieron centralidad, con bajos niveles de gasto, pero amplia cobertura. Se incorporó la preocupación por la redistribución de la carga de los cuidados y se desarrollaron diversas acciones en ese sentido (Filgueira, 1998).

En Uruguay, entre los años 2007 y 2009 se asistió a una disminución de la desigualdad asociada, entre otros factores, a la disminución en la desigualdad laboral, la implantación de programas de transferencias monetarias no contributivas y el crecimiento económico que trajo aumento del empleo. Este escenario se dio durante el gobierno de izquierda que llegó al poder, por primera vez en Uruguay, en 2005. A partir de su asunción, comenzó a estructurar cambios, por ejemplo, la regulación de las relaciones laborales y la formalización del empleo, la reinstalación de los Consejos de Salarios; hubo recuperación salarial y, como consecuencia, se dio el fortalecimiento del movimiento sindical. En la salud se incrementó la solidaridad del modelo de financiamiento, se modernizó la gestión, se enfatizó la atención primaria y la prevención.

La seguridad social trajo algunas reformas puntuales. Por ejemplo, se flexibilizaron las condiciones de acceso al sistema de pasividades (subsidio de asistencia a la vejez, reconocimiento a las mujeres trabajadoras de un año de servicio por cada hijo). También se realizó la reforma del sistema tributario, mientras que la educación tuvo algunos ajustes. La atención a la población vulnerable se procesó, primero, con un plan de emergencia y, al cabo de dos años, el comienzo de un plan de equidad. Para gestionar estas medidas, se creó el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), una institucionalidad muy extendida en el continente. Si bien todo esto significó una nueva orientación en las políticas sociales, la matriz de bienestar continuó presentándose como estratificada.

Un informe de marzo 2016 del Instituto Nacional de Estadística (INE)² indicaba que el 6,4 % de los hogares registraba situación de pobreza en 2015 (en 2004

2 <https://www.ine.gub.uy/documents/10181/30913/Pobreza0316/6cc7a70c-df16-49f3-995b-2e9f5fa009ef>

ese mismo valor ascendía a 39,9 %). Esto correspondió a 9,7 % de personas por debajo de la línea de pobreza. Con respecto a la indigencia, los valores fueron el 0,2 % de hogares y el 0,3 % de personas afectadas en todo el país. Las cifras confirman mejorías en los históricos problemas de desigualdad y pobreza. Sin embargo, el informe³ del primer semestre de 2022,⁴ también emitido por el INE, muestra variaciones en ese sentido. Los hogares pobres, a inicios de 2022, son el 7,4 %, mientras que las personas alcanzan el 10,7 %. En situación de indigencia, en ese período, se registró el 0,3 % de los hogares y el 0,4 % de las personas. Esta medición también establece que los hogares pobres se concentran en los departamentos de Rivera, Cerro Largo, Treinta y Tres y Montevideo, mientras que San José, Flores y Durazno registran los niveles más bajos. Otro rasgo a destacar sobre la mayoría de los hogares pobres del país es que tienen jefatura femenina. A su vez, la pobreza afecta principalmente a las nuevas generaciones (6 a 17 años) y a la población afrodescendiente.

Para contextualizar estas últimas cifras, deben tenerse en cuenta múltiples factores. En particular, se destacan dos acontecimientos relevantes en Uruguay: cambios de conducción en los tres niveles de gobierno y emergencia sanitaria por covid-19. En efecto, en marzo de 2020, asumió un nuevo presidente apoyado en una coalición de partidos de centro-derecha. Culminó así un ciclo de 15 años de gobierno progresista en Uruguay. Seguidamente, se alteraron las correlaciones de fuerza tras las elecciones departamentales y municipales, niveles en los cuales el partido de gobierno también avanzó. A los referidos cambios de gobierno se le sumó la emergencia sanitaria, reconocida por el presidente a pocos días de su asunción. Todo esto en un contexto de desaceleración económica y estancamiento en los resultados de la situación de pobreza.

Más allá de las exigencias imprevistas planteadas por el coronavirus, el nuevo gobierno llevó adelante las reformas de política económica y políticas sociales que había anunciado durante la campaña electoral. Tanto en los programas de campaña como en las posteriores LUC (Ley de Urgente Consideración) y ley de presupuesto (ambas de 2020) se visualiza esa nueva orientación. En materia económica, una explícita preocupación fue el déficit fiscal. Para ello, se propuso una regla fiscal (resultado fiscal estructural, tope de gasto, tope de endeudamiento) y nuevas figuras institucionales (Comité de Expertos y Consejo Fiscal Asesor). Desde el Ministerio de Economía y Finanzas se expresó que era la medida capaz de dar sostenibilidad a las finanzas públicas, marcar disciplina fiscal y, como fin último, estabilizar la deuda. Además, se diseñaron medidas para mejorar la competitividad y favorecer las inversiones.

3 Cabe aclarar que hasta 2021 estos informes eran anuales y luego se convirtieron en reportes semestrales lo cual exige cuidados al momento de comparar los datos.

4 https://www3.ine.gub.uy/boletin/informe_pobreza_1er_semestre2022.html#Principales_resultados_para_el_total_del_pa%C3%ADS

El supuesto de esa decisión de política económica es que el crecimiento económico tracciona bienestar social a través del aumento del empleo. No se hace mención ni a la calidad de esos empleos ni a los niveles salariales proyectados. Cabe señalar que esta fórmula fue aplicada en la década de los ochenta y hay evidencia de que no solo no dio los resultados esperados, sino que empeoró la situación de muchas personas (Brieger, 2002).

Con relación a las políticas sociales, la propuesta del gobierno es minimizar la pretensión de universalidad, pues enfatiza que lo deseable es no necesitar de estas intervenciones estatales. O, en todo caso, reducirlas a asistencia a la población más vulnerable. Se abandona el enfoque de derechos y se pasa a una perspectiva de responsabilidad individual. Así, se concibe que las personas deben dejar de depender de los apoyos estatales, lo que supone aumentar sus márgenes de libertad. Quienes demuestren necesitar asistencia recibirán oportunidades para activarse e integrarse al mundo del trabajo. La pobreza se entiende como un déficit personal, como incapacidad para generar ingresos por cuenta propia. En consecuencia, se diseñan intervenciones focalizadas y acotadas en el tiempo. La idea es dar un empujón y el resto debe venir de las ganas personales de superación, la esperanza y la búsqueda propia de la felicidad. No se ponen en juego las limitantes estructurales ni la situación coyuntural que dejó el estancamiento de la economía y el impacto de la pandemia (Baráibar Ribero y Paulo Bevilacqua, 2021).

Para implantar esta nueva concepción de lo social, entre otras iniciativas, se procesó una reorganización institucional que implicó fusión, cambios y eliminación de programas existentes, así como creación de nuevas líneas de trabajo con diferente concepción de gestión. El MIDES pasó a ser concebido como órgano rector de la ejecución descentralizada en los gobiernos locales. Se sumó a esto la protagónica participación del mundo privado en sus diversas formas (apoyo de la familia y la comunidad, voluntariado, responsabilidad social empresarial, servicios tercerizados, caridad).

EN SUMA

La precedente matriz con orientación universalista se vio modificada y dio paso a esquemas mínimos de protección. Esto se llevó a cabo sin mayor conmoción y en ausencia de mecanismos de exigibilidad que las personas implicadas pudieran activar. Las cifras referidas antes indican que las nuevas formas de intervenir no han logrado frenar y mucho menos revertir los niveles de pobreza. En 2022 los datos estadísticos muestran concentración del ingreso, mayoría de hogares pobres con jefatura femenina, gran afectación a la niñez, a la adolescencia y a la población afrodescendiente.

En la medida en que esos atributos (edad, género, etnia, etc.) se expresan en múltiples combinaciones en las personas, la perspectiva de la interseccionalidad

permite visibilizar la perpetua injusticia social sobre los mismos sectores de población. Es un abordaje que contribuye a identificar los mecanismos, los actores y las instituciones que obturan las posibilidades de cambiar las relaciones de poder, responsables de las desigualdades de base. En 2021 Uruguay procesó una cierta recuperación económica, a pesar de lo cual, en simultáneo, se registró un aumento de los niveles de pobreza y desigualdad. Esto significa que las peores condiciones para la población vulnerable no pueden explicarse, únicamente, por la retracción de la economía. Existen decisiones de distribución de los recursos que determinan su apropiación por parte de algunos sectores. Es decir, los mecanismos distributivos, vía políticas públicas, no portan la suficiente contundencia como para transformar, de manera sustantiva, la situación de los sectores más vulnerables.

VÍCTOR GONZÁLEZ⁵

MARÍA INÉS SOUL⁶

Para definir derechos, es necesario hacer una primera aproximación al contexto legal vigente en nuestro país. Actualmente en Uruguay las normativas vigentes son la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989) y el Código de la Niñez y la Adolescencia (Uruguay, 2004).

La Convención sobre los Derechos del Niño fue ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989. Entró en vigor el 2 de setiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49 (ONU, 1989). Uruguay la ratificó el 28 de setiembre de 1990, a través de la ley n.º 16.137 (Uruguay, 1990). La convención (ONU, 1989) se divide en tres partes y contiene 54 artículos. En el documento se establecen diferentes disposiciones generales, además de los principios generales de no discriminación (art. 2), el interés superior del niño (art. 3), la aplicación de los derechos (art. 4), entre otros.

Los Estados que adhieren a la convención se comprometen a garantizar los derechos que allí se establecen, es por eso que el Estado uruguayo se ve obligado a adecuar su marco normativo a los principios de la convención. Catorce años después de adherir a ella, se aprueba el Código de la Niñez y la Adolescencia (Uruguay, 2004), que comprende todas las temáticas referidas a infancia: declaración de derechos, principios generales, aspectos de políticas sociales, derecho de familia (filiación, adopción, tenencia, alimentos, visitas), acción de amparo especial, responsabilidad penal adolescente, entre otras. Antes de la aprobación del código en 2004, estaba en vigencia el Código del Niño (Uruguay, 1934), donde no se consideraba al niño o niña como sujeto de derecho.

El Código de la Niñez y la Adolescencia, aprobado el 7 de setiembre de 2004 por ley n.º 17.823, tiene 20 capítulos y consta de 224 artículos. Los artículos 1 a 17 establecen los principios generales, tratan de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA), de los deberes del Estado y de los deberes de los padres o responsables, así como de los deberes de los NNA y constituyen un desarrollo de los principios básicos de la doctrina de la protección integral. En ellos se define el ámbito de aplicación del código: todos los seres humanos menores de 18 años de edad; se entiende por niño a toda persona de hasta 13 años y por adolescente al mayor de 13 y menor de 18 años (Uruguay, 2004, art. 1).

5 Coordinador del centro 24 horas de mujeres en situación de vulnerabilidad (victor.gonzalez.viera@gmail.com).

6 Educadora en centro 24 horas de mujeres en situación de vulnerabilidad (inessoul@gmail.com).

El artículo 2 establece que todos los NNA son sujetos de derechos, deberes y garantías inherentes a su calidad de personas humanas. Se exime de la consideración como objetos de tutela que habían tenido hasta el presente, consagrándose como sujetos de derechos. En el artículo 3 se consagra el principio de protección de los derechos y se determina allí como obligados en ese plano a la familia, a la sociedad y al Estado (principio de corresponsabilidad). Además, se efectúa una enumeración de los derechos esenciales:

Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social (Uruguay, 2004, art. 9).

En el caso del dispositivo que trabajamos, el ejercicio de derechos de los NNA debe ser considerado en el marco de las políticas sociales desarrolladas por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Entre ellas, el Programa de Atención a Mujeres con Niñas, Niños y Adolescentes (dentro de la División Coordinación de Programas de Atención a la Situación de Calle) desarrolla distintos tipos de dispositivos, considerando que las familias que los usan se encuentran en vulneración extrema de sus derechos y no pueden desarrollar ni sostener un espacio de vivienda autónomo.

El andamiaje conceptual sobre el que se asienta la propuesta política del MIDES incorpora la perspectiva de derechos humanos y de género y generaciones para concebir y construir respuestas a la problemática. Desde allí se proponen objetivos, unidades de intervención, conceptos, metodologías, etc. Los centros 24 horas, en particular, tienen como población objetivo aquellas familias que necesitan la asistencia para sus actividades cotidianas por no contar con la necesaria autonomía para desarrollarlas y, en términos generales, el objetivo es «promover el ejercicio de derechos, la autonomía y el acceso a la matriz de protección social de las familias, en el marco de un espacio colectivo de convivencia» (MIDES, 2018, p. 5).

Como dijimos, se superó el modelo que consideraba a los NNA como objetos de tutela; el paradigma tutelar se modificó hacia finales del siglo xx y principios del xxi. Esto implicó pasar de un modelo que cabalgaba entre la asistencia y el control penal de los menores hacia el paradigma de la protección integral recogido en el Código de la Niñez y la Adolescencia (Uruguay, 2004), que considera a los NNA como sujetos de derecho que necesitan cuidados especiales por su condición de vulnerabilidad, y que prohíbe y sanciona el maltrato infantil.

El maltrato infantil está definido en el artículo 130 de dicho código, y Unicef (2010) define un concepto más amplio, que lo entiende como

cualquier omisión o acción, intencional o no, por parte de las personas a cargo del niño, niña o adolescente que comprometan la satisfacción de las necesidades primarias básicas (alimentación, abrigo y protección contra el peligro) y socioemocionales (interacción, afecto, atención, estimulación, juego...) por las que se

vea afectado su desarrollo físico y emocional, su integridad y que implique una vulneración de sus derechos (p. 25).

Desde este enfoque también se propone reflexionar sobre las implicancias de los cuidados dentro de los centros 24 horas. Los cuidados son entendidos como distintas acciones relacionadas y orientadas, que causan el efecto de potenciar las capacidades de quienes reciben esos cuidados y tienen un carácter habilitante; desde esta perspectiva, se entiende el cuidado como opuesto a la contención, en el sentido de que esta última coarta acciones o actitudes y se pierde el sentido socioeducativo de la acción.⁷

La perspectiva desde la que MIDES construye la problemática, la población objetivo y las estrategias metodológicas de intervención brinda orientaciones para la promoción de derechos, mientras que para la vulneración de derechos solo se tiene en cuenta la emergencia, es decir, el riesgo de vida de uno o más integrantes de la familia. Este punto de vista no incorpora la dimensión judicial que atraviesa a gran parte de la población objetivo, y que además también viene impactando en el trabajo de los equipos, ya que muchas veces son mandatados por la autoridad judicial para que informen y evalúen procesos.

7 En el próximo apartado se desarrolla nuevamente este punto, interseccionado con la categoría de género toda vez que recae sobre las mujeres el rol de cuidado de niños, niñas y adolescentes (NNA), especialmente en el dispositivo en el cual se desarrolla este trabajo, dirigido a mujeres que tienen NNA a su cargo.

GÉNERO Y EQUIDAD: ELEMENTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES EN LA FORMULACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD

MARIANA FERRERE⁸

ANDREA RONDEAU⁹

NATALIA SEPÚLVEDA¹⁰

SOFÍA GONZÁLES¹¹

LUCÍA BARRETO¹²

En este capítulo, se analizarán las categorías *género* y *equidad* y su vinculación con la construcción de políticas que promuevan la igualdad de trato y oportunidades hacia las mujeres, sin excluir las otras dimensiones teórico-conceptuales que las atraviesan y que se desarrollan a lo largo de esta publicación.

Cuando hablamos de género, nos referimos al conjunto de construcciones sociales y culturales que definen *lo femenino* y *lo masculino*. Mientras que *sexo* alude a las características anatomofisiológicas, *género* refiere a la construcción cultural que se imprime a los cuerpos, elaboraciones que son cambiantes y dependen del momento y el contexto histórico. A través de normas, valores, símbolos, atributos y acciones se atribuyen roles y papeles diferenciados para hombres y mujeres, pero además se establece un modo de relacionamiento entre los sexos y un ordenamiento del sistema social (Fernández, 2009).

Este ordenamiento dentro de la estructura social se sostiene a partir de las características que conlleva el género. En primer lugar, el género es relacional, ya que no define a mujeres y varones en forma aislada, sino a las relaciones que se construyen socioculturalmente entre los sexos. Unido a ello, es jerárquico, puesto que establece relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres. A partir de pares dicotómicos (fuertes/sensibles, rol productivo/rol reproductivo, dominantes/sumisas, activos sexualmente/pasivas, autoridad y responsabilidad/servicio y cuidados, independientes/dependientes, entre otros), establece lugares de mayor

8 Integrante del Área Social del Centro Comunal Zonal 9 del Municipio F.

9 Integrante del Área Social del Centro Comunal Zonal 9 del Municipio F.

10 Pasante del Área Social del Centro Comunal Zonal 9 del Municipio F.

11 Pasante del Área Social del Centro Comunal Zonal 9 del Municipio F.

12 Educadora en centro 24 horas de mujeres en situación de vulnerabilidad.

jerarquía y poder para los varones y un lugar subordinado para las mujeres. A su vez, es preciso entender esta categoría de análisis como contextual, ya que los estereotipos y roles se expresan de manera diferente en las personas al cruzarla con otras categorías como la etnia, la clase social, la orientación sexual, la identidad de género, el lugar de residencia, la situación de discapacidad, entre otras variables.¹³ Y, finalmente, es institucional, porque se sostiene y reproduce a través de las instituciones sociales (Intendencia de Montevideo [IM], 2013).

Desde los espacios educativos y de socialización, pero también a través de la música, los juegos, los juguetes, los medios de comunicación, los *spots* publicitarios y muchos más ámbitos de la vida cotidiana de las personas, se reproducen y legitiman estos estereotipos de género, configurando una determinada estructura social donde hombres y mujeres tienen un papel preestablecido. Así, el género opera como un sistema en el que se establece un conjunto de prácticas, normas, representaciones para cada sexo que se legitiman en las diferencias anatómicas. A través de los procesos de socialización se reconoce y aprende qué derechos, responsabilidades, restricciones y recompensas están definidas para cada sexo y, al mismo tiempo, qué sanciones corresponden a la transgresión o la desviación de tales mandatos.

Si bien las características desarrolladas hasta aquí parecen hablarnos de una categoría analítica fija e inmutable, quizás la mayor virtud es su posibilidad inherente de producir cambios, a través de intervenciones, claro está.

En este sentido, destacamos dos de los legados históricos que nos han dejado los distintos movimientos feministas y su acervo teórico a través del tiempo.¹⁴ En primer lugar, desligar el género de la biología supuso un punto de inflexión en el análisis de las condiciones de vida de las mujeres, «al brindar a las ciencias sociales una perspectiva explicativa global de las persistentes desigualdades entre mujeres y hombres» (De Matos citado en Graña, 2006 p. 75).

Esta distinción radical entre sexo y género permite así «desnaturalizar» la dominación masculina y las desigualdades entre hombres y mujeres porque las remite a relaciones sociales, a elaboraciones culturales, a prácticas discursivas que construyen los géneros, a jerarquías socialmente construidas en el contexto del capitalismo patriarcal, jerarquías que interactúan con otras desigualdades sociales como las de clase y raza, que tienen diferentes expresiones según los contextos sociohistóricos (Bonder, Scott, Ruiz Bravo citados en Graña, 2006, p. 6).

13 Para pensar desde la perspectiva de género, es necesario tener presente la intersección entre los distintos rasgos socioculturales que anudan los procesos de opresión y dominación. Para ello, es fundamental incorporar la estrategia de la interseccionalidad (tal como se estableció en el capítulo I de esta publicación), la cual permite analizar el cruce de las desigualdades sostenidas en las diferencias de clase, generaciones, racialidad, situaciones de discapacidad, orientación sexual, identidad de género, entre otras dimensiones. Esto permite una mirada desde la complejidad y considerando los múltiples sistemas de dominación que coexisten y se articulan de forma singular en la vida de las personas (Migliaro González et al., 2020).

14 Sobre la historia del feminismo se recomienda Nuria Varela (2021).

El otro salto cualitativo proviene del feminismo *queer*, en el que Judith Butler introduce no solo la discusión de la necesaria desnaturalización del sexo, el género y la sexualidad heteronormativa, sino que, fundamentalmente, propone pensar el género como un aparato incompleto por definición. En su obra *El género en disputa* (Butler, 2007), la filósofa plantea la importancia de entender el género como un mecanismo que permite problematizar la situación de las mujeres y, al mismo tiempo, luchar contra él en cuanto sistema desigual de organización social. Así, se refiere al carácter incompleto de esta categoría analítica y enfatiza en la posibilidad que encierra el género de ser el mecanismo mediante el cual se deconstruyan y desnaturalicen las identidades sexogenéricas. En la misma línea de análisis, Cristina Molina Petit (2000) enfatiza que

el feminismo como teoría y como práctica ha de armarse, pues, contra el género, en la medida en que el género es un aparato de poder, es normativa, es hetero-designación; pero ha de pertrecharse con el género como categoría de análisis que le permite, justamente, ver la cara oculta del género tras la máscara de la inocente «actitud natural» (p. 281).

Siguiendo la línea de las autoras, tomamos el género como categoría política clave para el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres y, principalmente, para identificar las desigualdades entre los sexos, situándolas como construcciones sociales y no como producto de la biología o el orden natural.

La introducción de la perspectiva de género en los análisis de población nos permite identificar los principales ejes de la desigualdad que afectan a las mujeres: feminización e infantilización de la pobreza,¹⁵ más desempleo, mayores tasas de informalidad, sobrecarga en las tareas de reproducción de la vida cotidiana y los cuidados,¹⁶ disparidad en los salarios ante la misma tarea, baja representación en las estructuras de toma de decisiones y gerenciamiento, sexualidad, violencia de género, entre otras. Si analizamos estas desigualdades dentro de Montevideo y por municipios, nos encontramos que el Municipio F es uno de los territorios donde estos ejes de desigualdad se encuentran con guarismos más elevados.¹⁷

Por limitaciones de extensión de este apartado, solo nos detendremos en el impacto y la desigualdad que produce la división sexual del trabajo sobre la vida de las mujeres. La división sexual del trabajo refiere a la distribución de relaciones de poder y ámbitos preferenciales para cada sexo «e implica que el ámbito de lo privado, que también es el doméstico y reproductivo, sea asumido como el de desarrollo natural de las mujeres, mientras el del trabajo remunerado, público y productivo sea el propio de los varones» (Ministerio de Desarrollo Social [MIDES], 2011).

15 Parte de esto fue expuesto en el apartado dedicado a las políticas públicas, desarrollado anteriormente.

16 Este aspecto en particular emerge como nudo crítico en las categorizaciones y las triangulaciones que forman parte de los análisis a que dio lugar la sistematización de experiencias.

17 Se sugiere ver el Observatorio Territorio Uruguay de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Disponible en <https://otu.opp.gub.uobservatorio-territorio-uruguay>.

Desde los feminismos, Silvia Federici (2018) presenta las actividades para la reproducción de la vida como «el complejo de actividades y relaciones gracias a las cuales nuestra vida y nuestra capacidad laboral se reconstruyen a diario» (p. 15). La autora da cuenta del complejo entramado que sostiene las actividades productivas de la sociedad a partir de las actividades reproductivas, las cuales han sido históricamente desarrolladas por las mujeres y sin remuneración. Estas prácticas, entre las que se encuentran los cuidados a otros/as, son poco valorizadas en la sociedad y se han sostenido en la idea de que son realizadas por las mujeres porque *es parte de su naturaleza* y que las realizan *por amor*. Estas ideas perpetúan las desigualdades de género y se inmiscuyen en las posibilidades de acceso a las actividades productivas de las mujeres, porque garantizar el sostenimiento de la vida no se puede postergar, es indispensable y constante. Ante esto, algunas mujeres se ven obligadas a decidir entre salir a trabajar y dejar a sus hijos/as o familiares en situación de dependencia o garantizar los cuidados de estos/as dejando de trabajar (Krmpotic y De Ieso, 2010).

En nuestro país, existe una vasta producción académica que deja evidencia sobre el nudo crítico de la desigualdad: el tema de los cuidados y sus efectos en la vida de las mujeres. En líneas generales, se identifica que el trabajo doméstico es asumido en su mayoría por las mujeres y, como producto de la división *natural* del trabajo, no es considerado como generador de riqueza y no entra en las cifras económicas nacionales.

En el diagnóstico de género publicado por el Banco Mundial (2020) se da cuenta de que,

antes del covid-19, las mujeres uruguayas ya asumían la carga más pesada de las tareas domésticas —el cuidado de otros miembros del hogar, de los enfermos y los mayores— y dedicaban más del doble de tiempo que los hombres al trabajo no remunerado. La magnitud de este fenómeno es tal que se calcula que el valor estimado del trabajo no remunerado de las mujeres equivale a cerca del 16 % del PIB (p. 7).

Por otra parte, Karina Batthyány et al. (2013) analizan el sistema de cuidados y las diferentes modalidades de las políticas a implementarse. Enfatizan en la importancia de que, cuando las tareas de cuidado «no son remuneradas, refuerzan el rol de cuidadoras gratuitas de las mujeres y acentúan su mayor vulnerabilidad laboral y vital» (p. 101). A su vez, cuando son remuneradas, las prestaciones tienden a ser muy bajas y perpetúan así tanto la desigualdad como la división sexual del trabajo. Para las autoras, es clave entender el sistema de cuidados como una responsabilidad social, colectiva. Este análisis nos permite ratificar la importancia de incorporar la perspectiva de género como horizonte ético político en el diseño de las políticas públicas.

Un Estado que no incorpora la perspectiva de la igualdad de género en sus políticas públicas limita el ejercicio de derechos de las personas al desconocer la forma en la que opera el sistema de género sobre la ciudadanía y las múltiples expresiones de la desigualdad (IM, 2021a, p. 6).

No existen políticas públicas neutras en términos de género, aquellas acciones del Estado que no incorporan los distintos tipos de partidas y las necesidades diferenciales de hombres y mujeres tienden a reproducir las desigualdades y, por ende, a promover políticas ciegas al género. «Los principios de igualdad y no discriminación constituyen dos piedras angulares de los derechos humanos y son las bases del Estado de derecho» (IM, 2021b, p. 5), lo que implica su carácter imperativo y la responsabilidad de respetarlos y garantizarlos a toda la ciudadanía.

En estrecha relación con el principio de igualdad surge el concepto de equidad; aunque con frecuencia se utilizan indistintamente, debemos precisar que no son lo mismo. Mientras que la igualdad constituye la obligación legal para los Estados en cuanto principio básico de los derechos humanos, la equidad es una estrategia para lograrlo. De acuerdo con Evangelina García Prince (2008), la equidad es una herramienta para alcanzar la igualdad:

La equidad es lo que va a permitir dar trato diferente a quienes están en desventaja, para que tengan la posibilidad de lograr sus objetivos comunes en condiciones de igualdad frente a las otras personas. Por eso la equidad supone un trato diferencial a favor de quienes están en desventaja (p. 49).

Hecha esta aclaración, es preciso señalar que existen diferentes tipos de políticas sensibles al género que promueven disminuir las desigualdades de género: acciones afirmativas, políticas hacia las mujeres, políticas con perspectiva de igualdad de género y políticas de transversalidad de género.¹⁸ No obstante, «ninguno de estos tipos de política aisladamente produce resultados óptimos» (IM, 2021a, p. 8).

Sin embargo, se considera que las políticas de transversalidad de género, también denominadas políticas *gender mainstreaming*, son las que presentan mayor alcance, pues involucran la institucionalidad del Estado. En ellas,

el énfasis está puesto en jerarquizar la institucionalidad de género en el Estado y en permear a la institucionalidad en su conjunto, incidiendo para que todas las instituciones y organismos incorporen en la corriente principal de las políticas públicas —y en todas las fases de esta— la perspectiva de la igualdad de género (IM, 2021a, p. 12).

Como se mencionaba, las desigualdades de género se perpetúan también en el ámbito institucional y, si no se abordan correctamente, se puede revictimizar a mujeres que ya han sufrido diversas violencias de género. Debido a ello, desde el pliego que regula las formas de trabajar en los dispositivos 24 horas para mujeres con niños, niñas y adolescentes (NNA) del Programa Calle del MIDES (2018), se explicita que es fundamental tener presente y abordar las desigualdades de género. Para ello, se debe tener en cuenta el impacto que estas provocan y construir estrategias de apoyo a las mujeres como forma de compensar las diversas dificultades que han tenido que atravesar.

¹⁸ Para profundizar en este análisis, véase García Prince (2008).

Se reconoce que las mujeres que ingresan al programa han sufrido múltiples violencias a lo largo de sus vidas que las colocan en lugares de vulnerabilidad para el acceso al mercado laboral, la autonomía económica y el acceso a una vivienda digna. Suelen haber tenido importantes dificultades para el acceso a la educación, lo que repercute en la precariedad laboral, la cual a su vez genera dependencia económica respecto al Estado o a otros familiares y limita directamente la autonomía de estas mujeres. Tomando en cuenta la división sexual del trabajo y los patrones patriarcales, desde el pliego se advierte el peligro de reproducir a través de estos dispositivos el mandato de que la mujer debe tener como prioridad la maternidad y que esta debe guiar los distintos aspectos de su vida: «Con este mito como fundante, en el contexto de un centro 24 horas, se corre el riesgo de solo generar estrategias que prioricen el rol de cuidadora de la mujer, en el espacio doméstico como único escenario» (MIDES, 2018, p. 10).¹⁹

Para evitar esto, es fundamental que el trabajo se base en la perspectiva de género y generaciones, así como en la promoción y la protección de los derechos humanos, tanto para los NNA²⁰ como para las mujeres que allí residen. Por otra parte, se propone generar estrategias que colaboren con la construcción de la autonomía de las mujeres mediante el apoyo en las actividades de cuidado y la construcción de redes.

Para finalizar, y retomando lo desarrollado a lo largo del capítulo, resulta pertinente insistir en que las instituciones —y dentro de ellas este programa— tienen la opción de reproducir las desigualdades de género o abrir camino para transformarlas.

19 Este aspecto supone especial atención, pues se constituye en uno de los nudos críticos que se trabaja en el último capítulo de esta publicación. El *cuidado* deviene unidad de análisis para comprender los niveles de complejidad interseccional en que se encuentran la vida de estas mujeres, y la dificultad que tienen de generar autonomía para sus núcleos familiares y para sí mismas.

20 De acuerdo a lo desarrollado en la sección anterior sobre derechos de los NNA.

«LAS SIN PARTE(S)». INDICIOS PARA PENSAR EL GÉNERO EN MUJERES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL Y SUS IMPLICACIONES EN EL EJERCICIO DE LA MATERNIDAD

ANTONIA IRAZÁBAL²¹

PEDRO DA COSTA ROSSELLÓ²²

¿Cómo va a poder ser madre si a nosotras que somos completas a veces los jueces nos andan queriendo sacar a nuestros hijos? Lo que le faltaba a Josefa; negra y pobre te la llevo, pero ahora está toda torcida y le faltan partes [risas].

No, ¡pará! No nos metamos en ese tema porque me angustia.

(Residente del hogar Piccioli)

Este apartado tiene como propósito presentar una serie de indicios epistémicos que permitan tornar pensable y enunciable la materialización del género en mujeres con diversidad funcional²³ como prerrequisito para un ejercicio pleno del derecho a la maternidad.²⁴ Para tal propósito, el escrito se nutre de formulaciones de la teoría *queer* en torno al género y de los estudios críticos de la discapacidad, en especial de ciertas premisas epistemológicas propuestas por el denominado modelo de la diversidad funcional. Entendemos que la disputa por nuevas grillas de inteligibilidad epistémicas en la arena de las políticas públicas en discapacidad abre un campo fértil para la disposición de marcos ético-afectivos y para el entramado de arreglos político-institucionales sensibles a la acogida y la escucha de las

21 Lic. en Psicología. Activista por los derechos de las mujeres en situación de discapacidad.

22 Lic. en Trabajo Social. Docente asistente en el Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

23 La categoría diversidad funcional designa una nueva grilla de inteligibilidad epistémica en el campo de los estudios críticos en discapacidad que pone el énfasis justamente en la noción de diversidad y ya no en la de déficit, tal como sugiere comprenderla, desde distintos enclaves de lectura, tanto el modelo biomédico como el modelo social. Esta grilla de inteligibilidad con base en la categoría de diversidad funcional será tematizada a lo largo del desarrollo del texto.

24 La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2008), aprobada en diciembre de 2008 por el Parlamento Nacional, ley n.º 18.418 (Uruguay, 2008), adhiriéndose a su protocolo facultativo en agosto de 2011, ley n.º 18.776 (Uruguay, 2011), reconoce derechos en el dominio de tematización que nos compete en sus artículos 23 (ONU, 2008), «Respeto del hogar y de la familia» (literales a, b y c), y 25 (ONU, 2008), «Salud» (literal a). Asimismo, la normativa nacional consagra el derecho a la salud sexual y reproductiva de las mujeres en situación de discapacidad en la Ley de Violencia hacia las Mujeres basada en Género, n.º 19.580 (Uruguay, 2018), en específico en su artículo 30, literal e.

necesidades, las demandas y las reivindicaciones de las personas funcionalmente diversas.

El epígrafe con el que abrimos este escrito fue enunciado en el marco de uno de los talleres temáticos que tuvo como objetivo reflexionar sobre la equidad de género, instancia organizada por el Equipo de Equidad de Género del Municipio F, educadores/as del hogar Piccioli y quienes suscriben. En el taller participaron activamente integrantes de los servicios antes mencionados y las mujeres residentes del hogar.

El encuentro tuvo dos momentos de trabajo: el primero consistió en una dinámica orientada a identificar y reflexionar sobre las inequidades de género que atraviesan nuestra cotidianeidad. Para ello, se solicitó a las participantes que se pusieran de pie y formaran una ronda. A continuación, quienes coordinaban la dinámica expresaban una frase para que aquellas participantes que se identificasen con alguna de ellas se agruparan en el centro de la ronda. Tras la dinámica procedimos a sentarnos en ronda e intercambiar acerca de cómo a través de este movimiento que nos une y separa se enuncian las inequidades de género y se configuran las situaciones de desigualdad social que atraviesan nuestra vida cotidiana.

La segunda dinámica consistió en dibujar la figura de una mujer a la que denominamos Josefa, acompañada de una breve presentación que daba cuenta de ciertos rasgos que la particularizaban: madre soltera de tres hijos; 30 años de edad y desempleada. Con el dibujo de la silueta, se diseñaron unas tarjetas de interseccionalidades²⁵ junto con otras que contenían actividades de la vida cotidiana. A medida que las participantes identificaban de manera aleatoria las tarjetas, se les solicitaba que imaginaran las posibilidades y las restricciones que eventualmente emergían para la realización de las actividades según la interseccionalidad puesta en juego. Cada uno de los cruces entre las tarjetas de interseccionalidades y las actividades suscitó un intercambio y un debate entre las allí presentes.

Ahora bien, el límite entre las participantes para pensar e imaginar las posibilidades y las restricciones que hacen a la reproducción de una vida se delineó al momento en que la situación de Josefa comenzó a estar interseccionada por la discapacidad.²⁶ Justamente allí, se delineó por efecto discursivo de la discapacidad una zona impensada e impensable para el ejercicio de pensar, y fue cuando aparecieron las expresiones que componen el epígrafe de este apartado.

Esta imposibilidad de tornar pensable la vida de Josefa interseccionada por la discapacidad pareciera evidenciar una frontera en su más pura radicalidad. Así, la discapacidad nos hizo ingresar en el terreno de lo no simbolizable ni tematizable, situación que provocó entre las participantes una angustia que flotó sin

25 Dichas tarjetas contenían interseccionalidades tales como clase social, nacionalidad, orientación sexual, diversidad funcional, religión, etnia, entre otras.

26 Para los fines de la dinámica del taller, se mantuvo el término *discapacidad*, dado que la noción de diversidad funcional aún ocupa una posición significante marginal en el campo institucional de la política pública en discapacidad.

posibilidad de ser abrochada a algún significante que eventualmente habilitase la articulación de un sentido sobre esa vida. Aquí, pareciera sobrevolar la idea de la discapacidad como tragedia personal y, en efecto, como forma de existencia desgraciada.²⁷

Sin embargo, y paradójicamente, ese otro monstruoso,²⁸ todo torcido y al que le faltan partes funciona como aquello contra lo cual y a partir del cual se erige y refuerza una identidad: «Nosotras que somos completas». A este respecto, es sugerente la propuesta desarrollada por Judith Butler (2002) en su libro *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Allí la autora sugiere una lógica *liminal* del pensamiento que sirva de base para pensar el límite que separa *lo mismo* —nosotras completas— de *lo otro* —las torcidas, a las que les faltan partes— ya no como mera oposición binaria, sino, de lo contrario, como su exterior constitutivo,²⁹ esto es, como borde que delinea los contornos que hacen a la legibilidad epistémica y al reconocimiento simbólico de lo que los cuerpos son.

Para pensar esas corporalidades otras, arrojadas más allá del límite de lo reconocible simbólicamente e inteligible epistémicamente, la autora propone la noción de lo *abyecto*.³⁰ Se trata de una categoría teórica, con fuertes connotaciones ético-políticas, que designa una zona degradada de (in)habitabilidad existencial

27 Sobre la asociación de la discapacidad con la teoría de la tragedia personal véase Agustina Palacios (2008, pp. 37-61).

28 En la captura de la diversidad funcional en términos de deficiencia o incapacidad intervienen, preponderantemente, dos regímenes de saber que se apoyan y complementan en dicha operatoria: la discursividad biomédica y la legal-judicial. Es interesante a este respecto la genealogía que traza Michel Foucault (2007), en su libro *Los anormales*, para arrojar luz sobre cómo ambos regímenes discursivos, en su entrecruzamiento y en distintos momentos sociohistóricos, dan forma a la figura de lo monstruoso. Para profundizar en la noción de lo monstruoso y sus bondades crítico-analíticas en el campo de los estudios críticos en discapacidad, véase Isabel Balza (2011).

29 Esta premisa ontoepistemológica, tanto más política, de lo otro como exterior constitutivo supone que toda identidad requiere necesariamente, para su fundación, de aquello que aborrece. Para Butler (2002), dicha premisa acarrea un dilema político-estratégico para la praxis feminista, a saber, «cómo conciliar la aparente necesidad de formular una política que asuma la categoría de “mujeres” con la demanda, a menudo articulada políticamente, de problematizar la categoría, de cuestionar su coherencia, su disonancia interna y sus exclusiones constitutivas» (p. 268).

30 Lo abyecto designa «aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivable” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales —y en virtud de las cuales— el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida. En este sentido, pues, el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo es “interior” al sujeto como su propio repudio fundacional» (Butler, 2002, pp. 19-20).

en donde son arrojadas y ubicadas aquellas corporalidades que no se ajustan a los requerimientos normativos del sexo.³¹

En este sentido, es oportuno subrayar que lo abyecto se especifica como el resultado de una operación diferencial de los regímenes normativos que gobiernan la materialización de los cuerpos, y no así como condición existencial inherente a las corporalidades allí arrojadas. Conforme a esta premisa ontoepistemológica butleriana en torno al sexo, se abre una posible línea de indagación para pensar de modo crítico cómo el cuerpo de las mujeres con discapacidad es (des)marcado por el régimen de diferenciación binario androcéntrico como lo otro asexual, desgenerizado y deficitario, al no ajustarse a las *performances* sexogenéricas socialmente esperadas.

Lo acuciante de pensar (lo que existe en) ese límite fronterizo que delinea un *nosotras completas* en oposición a un *otro deficitario* radica en que dicha frontera materializa campos de posibilidad existencial disímiles para las mujeres que habitan en uno o en otro lado. En el caso de las mujeres que habitan el *nosotras completas*, incluso para aquellas interseccionadas por la etnia y la clase social, las posibilidades del ejercicio del derecho a ser madres aparecen en el orden de lo pensable y simbolizable, aunque, por cierto, en los hechos, sujeto a condicionalidades. Sin embargo, para aquellas mujeres monstruosas, que no se ajustan desde el punto de vista normativo a la figura hegemónica de lo que un cuerpo es y puede ser, pareciera que la maternidad se inscribe en el orden de lo irrepresentable, sin que entre siquiera como posible proyecto existencial. Esto es lo que justamente subraya el testimonio de Nalhea Ferrés, mujer y madre con discapacidad:

Para la sociedad, las mujeres con discapacidad ni siquiera representamos el modelo de «mala madre», sino el de «madre imposible» [...]. Con frecuencia nos asumen no aptas y cualquier falta se atribuye a nuestra discapacidad. [...] El mandato social no trabaja del mismo modo sobre todas las mujeres. Mientras que a las mujeres comunes se les exige ser madres y se las castiga por no serlo, entre las mujeres con discapacidad ocurre a la inversa: se nos niega serlo y se nos castiga por desearlo apenas (Castelli y Ferrés, 2021).

El testimonio de Ferrés da cuenta de cómo son producidas socioculturalmente en el terreno de las maternidades las mujeres con discapacidad, quienes ni siquiera ingresan en el terreno de la producción moral de lo humano: ni *buena madre*, ni *mala madre*: *madre imposible*. Esta imposibilidad de las mujeres con discapacidad de ser madres, imputada socialmente por falta de capacidad —«se nos considera no aptas» (registro del encuentro, 14 de junio de 2022)—, también

31 Butler (2007) propone problematizar el sexo ya no como un dato natural (here) dado, sino, de lo contrario, como dispositivo normativo que produce y regula la materialización sexual de los cuerpos. Conforme a esta perspectiva, la materia del sexo no está determinada por un atributo ontológico dado previamente, inherente a dichas corporalidades, sino, antes bien, modelada por imperativos normativos que disponen modos (i)legítimos de materialización sexual con base en criterios socioculturalmente dominantes.

exige dirigir la mirada hacia otro de los requerimientos normativos que regula la materialización de los cuerpos: la capacidad.

Dicho *atributo*, el ser apto para..., que *a priori* se revela como algo inocuo, neutral y natural, será pues problematizado en el campo de los estudios críticos en discapacidad por el denominado modelo de la diversidad funcional —MDF— (Romañach y Lobato, 2007; Toboso y Guzmán, 2010). Precisamente, la potencia crítico-analítica del MDF es que ofrece, en una operación epistemopolítica en estrecha relación con la desarrollada por la teoría *queer* en torno al sexo, una nueva grilla de inteligibilidad corporal para el estudio de la (dis)capacidad. Más específicamente, invita a problematizarla como una categoría normativa, históricamente determinada. Lo que subraya es cómo la posesión —o no— de ciertas estructuras y funciones corporales, que hacen a las (dis)capacidades de los sujetos para desempeñarse de manera independiente en una formación sociohistóricamente específica, deriva de imperativos culturales que normativizan de forma dicotómica la materialización de los cuerpos como normales o patológicos.

La radicalidad de pensar la discapacidad como efecto derivado de este imperativo *capacitista* (McRuer, 2021; Toboso, 2017)³² de regulación corporal es la que habilita a desnaturalizar e impugnar la categoría biomédica de déficit,³³ a la que es homologada la discapacidad y desde la cual se justifican discursos, saberes y prácticas socioinstitucionales que inhabilitan a las mujeres con diversidad funcional como cuerpos deseantes: «Mientras que a las mujeres comunes se les exige ser madres y se las castiga por no serlo, entre las mujeres con discapacidad ocurre a la inversa: se nos niega serlo y se nos castiga por desearlo apenas» (Castelli y Ferrés, 2021).

Y esta interdicción, socioculturalmente producida, que inhabilita a las mujeres con diversidad funcional su disposición deseante a ser madres por considerarlas incapaces, encuentra una posible vía de objeción en la diferenciación que trazan Mario Toboso y Francisco Guzmán (2010) entre capacidad y funcionalidad. Los autores enseñan que las capacidades responden al *qué*, mientras que las funcionalidades refieren al *cómo* relativo a ese *qué*. Hecha esta precisión conceptual,

32 El capacitismo consiste en una lógica normación dicotómica de los cuerpos mediante tecnologías de poder-saber que, con base en parámetros estándar de funcionamiento físico, sensorial y psíquico deseables y obligatorios, demarcan y definen qué cuerpos son (in)capaces de desempeñarse de manera autosuficiente conforme a los imperativos normativos socialmente esperados (Da Costa Rosselló, 2021).

33 El modelo biomédico, predominante en el campo de las políticas en discapacidad, homologa la discapacidad a la idea de déficit, operación que deriva en una patologización de la existencia de las personas funcionalmente diversas. Asimismo, el modelo social, predominante en el campo normativo, si bien sugiere que la discapacidad debe ser pensada como una situación resultante de la relación entre el déficit y el entorno, no obstante, comparte con el modelo biomédico la naturalización del déficit, es decir, no problematiza el binarismo naturaleza/cultura. Para profundizar en la crítica a los modelos de inteligibilidad de la discapacidad antes mencionados, pueden consultarse Bill Hughes y Kevin Paterson (2008).

advierten que, desde el ideal capacitista, aquellas personas que no se ajustan funcionalmente a la norma de funcionamiento promedio, esto es, que presentan algún tipo de déficit, serán pues capturadas e imputadas socioinstitucionalmente como discapacitadas o incapaces.

Ahora bien, con base en esta precisión teórico-conceptual, se entiende que si una persona realiza una determinada capacidad —si vamos al tema que nos compete, por ejemplo, maternar— de otro modo a como la postula el ideal regulatorio biomédico-capacitista, no significa que la ponga en funcionamiento de manera deficiente y que, por lo tanto, sea incapaz. De lo contrario, lo que muestra es una expresión diversa en los modos posibles de realizarla. En consecuencia, desde el lente propuesto por el MDF, cualquier falla en el ejercicio de la maternidad ya no podría ser atribuible a una falta de aptitud, sino a un déficit socioinstitucional en la provisión de habilitadores³⁴ que eventualmente posibiliten a las mujeres con diversidad funcional la realización efectiva de dicha capacidad. Así entonces, *tener una capacidad* alude a una relación sociohistóricamente situada de ese cuerpo con los entornos institucionalmente normativizados, y ya no a un atributo universal o a una cualidad innata referida al funcionamiento de los cuerpos.

En definitiva, a partir de esta grilla de inteligibilidad epistémica forjada en el cruce de la teoría *queer* y el MDF, entendemos que se abre un escenario fértil para tornar pensables esos cuerpos *liminales* que habitan en la frontera —y más allá— del pensamiento binario (hetero)sexista y capacitista que los (des)marca como lo otro asexuado, desgenerizado y deficiente.

EN SUMA

Este escrito tuvo como propósito presentar una serie de indicios epistémicos, con base en la teoría *queer* y el MDF, que permitieran tornar pensable la interseccionalidad del género y la diversidad funcional como prerrequisito para un ejercicio efectivo del derecho a la maternidad en mujeres funcionalmente diversas. Partimos del supuesto de que si tanto el sexo como la (dis)capacidad no son categorías dadas, sino que son el efecto de producciones discursivas culturalmente cifradas e institucionalmente situadas, es menester arrojar luz sobre los requerimientos normativos, sexistas y capacitistas a partir de los cuales se demarcan algunas configuraciones corporales como legítimas, mientras que a otras se las arroja en esa zona invivible e impensable de lo abyecto.

Y es con base en esta hipótesis que adquiere particular relevancia la disputa por los marcos de inteligibilidad corporal en el campo de los estudios en discapacidad, puesto que el predominio de uno u otro marco habilita —o no— a

34 Según Toboso y Guzmán (2010), un habilitador tiene como propósito facilitar o potenciar la capacidad de un ser humano, puede ser de carácter natural o artificial.

problematizar el sujeto supuesto por las políticas instituidas en el campo de la discapacidad.

Entendemos que repensar los espacios institucionales y los dispositivos de intervención en clave de diversidad funcional permite iluminar los procedimientos y los requerimientos normativos supuestos institucionalmente que habilitan el sostenimiento de ciertas situaciones de vida y, en ese gesto habilitador, excluyen a aquellas otras que no pueden ajustarse funcionalmente a lo esperado.³⁵ Por defecto, ocurre que aquellas mujeres que presentan un «déficit» respecto a ese sujeto supuesto esperado, por cierto, nunca del todo explicitado, son incluidas, en el mejor de los casos, en circuitos *especiales* de atención.

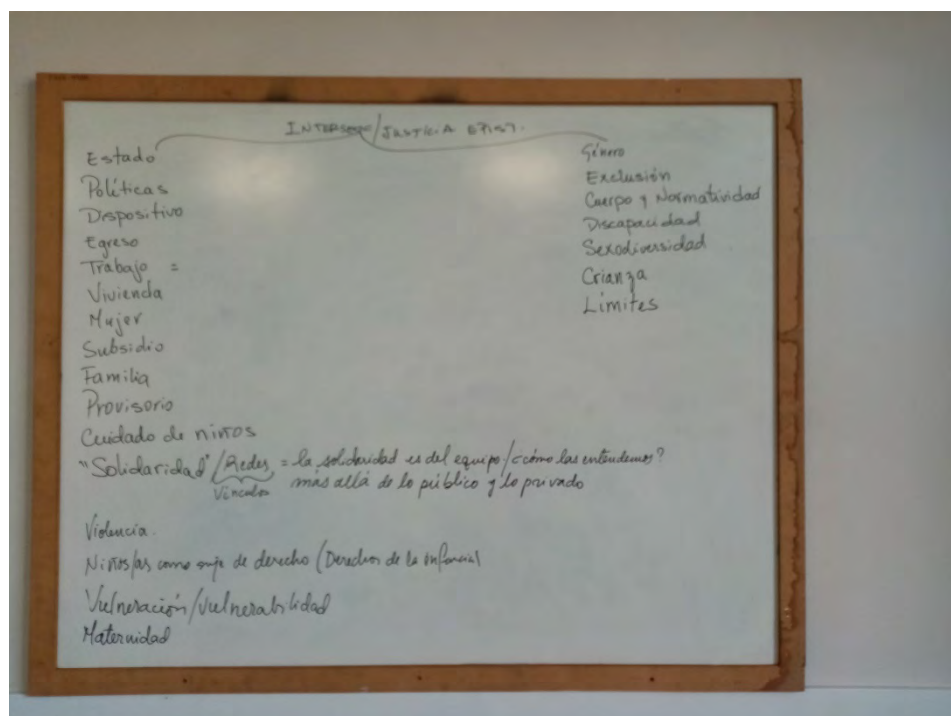
Por tal motivo, consideramos que a partir de esta alianza epistemopolítica entre la teoría *queer* y el MDF se abre una vía de indagación, entre otras posibles, para la legibilidad epistémica y el reconocimiento simbólico de las mujeres con diversidad funcional como cuerpos deseantes, y ya no como objetos de tutelaje socioinstitucional. Y es aquí que la apuesta por el debate epistemológico en el campo de la discapacidad revela su impronta ético-política.

35 Aludimos a la idea de egreso positivo, la cual supone una temporalidad de intervención lineal-evolutiva en forma de *escalera* y constituye una exigencia normativa-institucional en los procesos de abordaje con las familias. Cabría interrogarse cómo este requerimiento admite la inclusión y el sostenimiento de ciertas mujeres en el dispositivo y, por defecto, excluye a aquellas otras que no se ajustan funcionalmente a lo esperado.

IV. ANÁLISIS DE LOS EJES DE SISTEMATIZACIÓN Y SUS EMERGENTES

Como ya quedó dicho en el primer capítulo, el proceso de análisis de toda la información recolectada a través de los diversos registros (de talleres e intercambios) pasó por un proceso de categorización. Dicho proceso dio como resultado la identificación de una serie de nudos críticos que, posteriormente y en colectivo, fueron agrupados y aglutinados en grandes bloques de categorías que conformaban una unidad de sentido compleja e interrelacionada (véanse categorizaciones en el anexo 3).

Foto 2. Identificación de categorías emergentes de forma colectiva

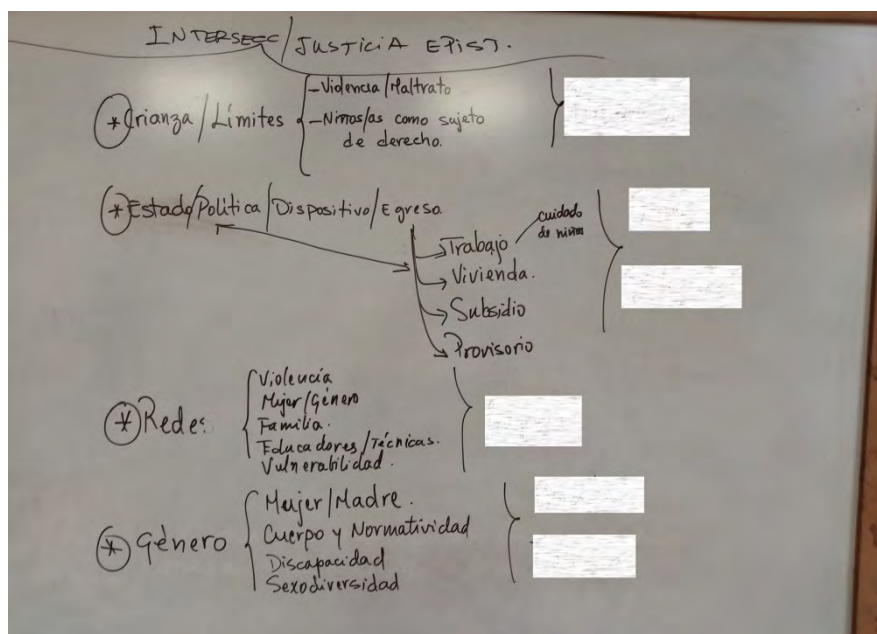


Fuente: fotografía tomada por la autora

En cada una de estas unidades de sentido confluyen no solo diversas intersecciones (en términos de factores de discriminación y vulnerabilidad), sino también diversas dinámicas que se vuelven interdependientes en los proyectos de las familias que habitan en este dispositivo. Por ende, cada una de estas unidades se constituyó en una unidad de análisis dentro de este trabajo.

Se desprendieron entonces tres unidades de análisis que fueron trabajadas por diversas personas y que aparecen en este capítulo cada una en un apartado diferente. Su contenido da cuenta de las diversas discusiones, reflexiones y contradicciones que emergieron en el colectivo de trabajo a través de todas las instancias desplegadas para promover estos intercambios.

Foto 3. Organización de categorías en unidades de análisis



Fuente: fotografía tomada por la autora

En cada uno de los apartados siguientes, se mencionará a modo de introducción qué categorías y nudos críticos fueron aglutinados en la unidad de análisis que se desarrolla y cuáles son las diversas ideas fuerza que forman parte del análisis respectivo.

Cabe destacar que la categoría redes, que aparece en la foto anterior (foto 3), finalmente no fue desarrollada, ya que se disolvió el equipo que se había constituido para trabajar con este tema; sin embargo, varias de las subcategorías que se habían aglutinado en ella quedaron resueltas en los otros subcapítulos y de allí la estructura final de este trabajo.

DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS A LOS EGRESOS: EL PAPEL QUE JUEGA EL CENTRO 24 HORAS

MARÍA INÉS SOUL¹

ILEANA CASTRO²

Esta unidad de análisis aglutina una serie de nudos críticos que, interseccionados entre sí, conforman un escenario de complejidades que atraviesan la experiencia de quienes residen en este centro y, por ende, de quienes trabajan con estas mujeres y sus núcleos familiares.

Inicialmente, se incluyen aquí las siguientes categorías, que aparecieron en los registros de las diversas actividades:

- Estado.
- Políticas públicas.
- Dispositivo (de intervención).
- Egreso.

A su vez, estas categorías se interrelacionan con otras, que devienen expresiones concretas de las anteriores o elementos problematizadores de su realidad o de la puesta en práctica:³

- Trabajo.
- Cuidado de niños, niñas y adolescentes (NNA).
- Vivienda.
- Subsidio.
- Provisorio.

A partir de estas categorizaciones, en este apartado se analiza el centro Piccioli como uno de los componentes de la política asistencial orientada a la protección social.

En el contexto de reformas estructurales que se dieron en Uruguay desde finales de los años ochenta, la noción de *bienestar social* dio paso a la de *sistema de protección social*, introducida en Uruguay por organismos internacionales: se

1 Estudiante de la licenciatura en Antropología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE, Udelar) y educadora en centro 24 horas de mujeres en situación de vulnerabilidad.

2 Estudiante de la licenciatura en Antropología en la FHCE, Udelar.

3 Creemos importante aclarar que, en sesiones colectivas, se organizaron las categorías emergentes en grupos y subgrupos que solo tienen sentido para el contexto de esta experiencia. En cada apartado de este capítulo, se desarrollan estos agrupamientos tal como aparecen en la foto 3. Cada una de estas categorías y subcategorías seguramente daría lugar a otros análisis más extensos; en este caso, se circunscriben al desarrollo de esta sistematización en sus diferentes instancias.

privatizaron servicios, se focalizaron políticas en los grupos sociales de menores ingresos, se descentralizaron la administración y la gestión de los programas sociales, y se incorporó a organizaciones de la sociedad civil (osc) como socias del Estado en la provisión de bienestar. Esto implicó que se inauguraran y reformularan una cantidad de programas diseñados para abordar ciertas vulnerabilidades de determinados grupos sociales a través de acciones llevadas adelante por medio de osc (Pintos, 2020).⁴

Según Ximena Baráibar Ribero y Laura Paulo Bevilacqua (2021), el concepto de protección social puede ser observado a partir de diversos enfoques, la mayoría de los cuales coincide en que esta implica una garantía de los niveles de calidad de vida, al menos básicos, de la sociedad. La diferencia se encuentra en los mecanismos que se implementan para llevar a cabo esta protección y el enfoque que se tiene a la hora de decidir de quién es responsabilidad este aspecto: del Estado, de la esfera privada o de la sociedad en sí.

Retomando el concepto de protección social, es menester referir a la implementación de planes que generen estrategias frente a situaciones tanto de emergencia como a largo plazo. Medidas que garanticen a la sociedad una calidad de vida básica, una mejora de ella, a la vez que brinden herramientas que permitan tanto desarrollar como sostener en el tiempo dichas condiciones. Es así que en nuestro país existen diversos programas cuyos objetivos están alineados a lo expuesto anteriormente.

La atención a las personas en situación de calle por parte del Estado tiene sus raíces en el Plan Frío Polar, que la Intendencia de Montevideo implementó por primera vez en el año 2000. El contexto económico de esos años llevó a la búsqueda de soluciones ante el aumento de personas en situaciones de vulnerabilidad.

A partir del 2005 y enmarcadas en el proceso de gobierno, se fueron dando modificaciones en todos los aspectos del diseño de la política pública, reflejando de alguna manera el *aprendizaje* o una acumulación de definiciones y redefiniciones sobre el problema (Labat et al., 2020; Provenza, 2019). Hoy en día, la División de Coordinación de Programas para Personas en Situación de Calle cuenta con dos departamentos: el Departamento de Captación y Derivación, y el Departamento Calle, que alberga cuatro programas:

- El PASC (Programa de Atención a las Situaciones de Calle), destinado a personas mayores de 18 años, cuyo principal dispositivo son los centros nocturnos.
- El Programa de Atención a Mujeres con Niños, Niñas y Adolescentes, para mujeres con NNA a cargo, y cuyo principal dispositivo son los centros 24 horas.

4 Tal como se señaló en el apartado titulado «Políticas públicas y población vulnerable» (perteneiente al marco conceptual), Uruguay acentuaba en esa época el carácter híbrido de su matriz de bienestar, combinando expresiones del universalismo y la focalización, así como la respuesta híbrida entre entes públicos y privados.

- El Programa Cuidados, para personas con dependencia crónica o en proceso de recuperación. Sus dispositivos de intervención son los centros de recuperación, las casas asistidas y los centros para adultos y personas dependientes.
- El Programa Viviendas con Apoyo, que a través de distintas modalidades ofrece soluciones de larga estadía (Ministerio de Desarrollo Social [MIDES] y División de Coordinación de Programas para Personas en Situación de Calle, 2021a, 2021b).

En los trabajos de Jorge Chavez et al. (2013), Lucía Olivera Artus (2019) y Marina Pintos (2020), encontramos elementos comunes a las políticas sociales de los últimos años en Uruguay, y en particular a las dirigidas a la población de calle. Nos interesa aquí puntualizar la concepción de la política social según dos componentes de los que ya se habló en el capítulo teórico: uno de asistencia a la emergencia y otro de promoción social. Asimismo, nos interesa señalar la importancia de la convocatoria de profesionales y la conformación de equipos multidisciplinarios para la atención directa de la población.

A partir de lo dicho en capítulo II, el Centro para el Desarrollo de Intervenciones y Estudios Socioculturales (Centro DIES) Piccioli cuenta con componentes de asistencia que atienden la emergencia (se brinda comida y vivienda colectiva) y de promoción social que abordan de manera integral los distintos aspectos en los que estas familias han sido vulneradas, con el objetivo de restituir el ejercicio de derechos estructurando un proceso de autonomía. Dentro del esquema de dispositivos con objetivo en la población de mujeres con NNA a cargo en situación de calle, los centros de las características del Piccioli se encuentran en un segundo peldaño de lo que se ha entendido como una escalera.⁵ El primero es el ingreso a dispositivos masivos de captación (El Zorzal y El Hornero), donde conviven 130 personas, y desde el que las familias son derivadas hacia los centros 24 horas. El proceso de la escalera se dirige hacia casas de medio camino y eventualmente a pensiones, viviendas con apoyo o subsidios de alquiler.

Esta búsqueda del proceso de autonomía, que es parte de la intervención en la esfera social de las residentes,⁶ tiene como finalidad el egreso de ellas y de sus

5 Esta noción de escalera va a desarrollarse con detenimiento en el último capítulo de esta publicación, donde se puntualizan los nudos críticos que emergen de la triangulación de información. Especialmente porque en torno a este nudo surgen diversas problematizaciones acerca de cómo el dispositivo orienta las intervenciones con las familias y acerca de cómo se manifiestan vacíos en la manera de expresarse la política en estos centros. En el análisis que leemos en esta sección, la escalera aparece por primera vez como producto de la categorización que se aplicó a los registros de cada uno de los encuentros desarrollados. Posteriormente, para el análisis final, vuelve a aparecer en las entrevistas grupales en las que se discute con el equipo de trabajo sobre estas elaboraciones.

6 También se retomará esta noción para el análisis final, ya que emerge como nudo crítico la distinción entre los términos *residentes* y *usuarias* para las mujeres que habitan el centro 24 horas con sus NNA.

hijas e hijos. Esto conlleva entender este tipo de política social como doble propósito: mientras que a la vez es una solución a una urgencia social es también un mecanismo que permite —o al menos busca— el desarrollo personal de quienes son parte del programa. Esto, a través de brindar herramientas cuyo objetivo sea poder desenvolverse en diferentes esferas que les permitirán ejercer la diversidad de derechos ciudadanos. Identificar las herramientas necesarias, construirlas junto a las residentes y contener ese proceso son las principales tareas del equipo multidisciplinario que gestiona el dispositivo.

Desde el diseño de esta política social, se entiende que el progreso en el ejercicio de derechos va otorgando autonomía en diferentes esferas de la vida (trabajo, salud, vivienda, educación), por lo que la adulta responsable utiliza cada vez menos políticas de asistencia para ese ejercicio. El final de este proceso, progreso o camino es el egreso, que puede ser positivo o por derivación.⁷

Es considerado un egreso positivo cuando la adulta abandona el centro hacia un espacio de mayor autonomía, así sea a la casa de un familiar, de una pareja, a un dispositivo un peldaño más arriba en la escalera o, en el mejor de los casos (aunque el menos dado), a una vivienda independiente, sea subsidiada o no. Otros egresos se dan por situaciones que obligan a que se derive a otro centro de iguales o similares características.

Si bien hay enfoques que depositan toda la responsabilidad respecto al progreso personal en quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, a partir del trabajo realizado en este Espacio de Formación Integral (EFI) podemos dar cuenta de cómo diversos factores (atendidos por distintas políticas públicas) convergen de manera desigual en la experiencia concreta de quienes viven día a día en el dispositivo 24 horas Piccioli. Para construir desde una justicia epistémica, según los objetivos de la ecología de saberes, «los conocimientos no pueden concebirse fuera de las prácticas de saberes ni estas concebirse fuera de las intervenciones en lo real que ellas mismas permiten o impiden» (Mandujano Estrada, 2017, p. 151). Es por este motivo que construir el conocimiento tanto desde el centro como desde los encuentros en la FHCE a partir de las experiencias de quienes trabajan en el centro y de los intercambios generados, ha representado una herramienta de sumo valor en el momento de analizar estos aspectos.

A partir de los talleres y los encuentros en el marco del EFI, podemos decir que el objetivo, tanto del equipo que gestiona como de las residentes, es lograr el egreso del sistema o egreso positivo de las familias: se trabaja para el egreso. Este objetivo, sin embargo, no tiene el mismo contenido ni el mismo recorrido para cada uno de los casos, sino que requiere fortalecer y producir herramientas objetivas y subjetivas en la población para alcanzarlo. Los mecanismos con los que cuenta el equipo consisten fundamentalmente en acercar y facilitar los

7 En los análisis finales, la distinción entre egreso positivo y egreso por derivación va a formar parte de la discusión respecto a la noción de escalera como estrategia de trabajo macro. Lo veremos más adelante.

recursos disponibles que sean adecuados a la situación: mejorar la atención en salud, garantizar el acceso a la educación de los NNA, tramitar algún subsidio o beneficio social que sirva de apoyo, acompañar o sugerir espacios para el abordaje de situaciones de violencia, acercar planes de capacitación, ofertas laborales o la inscripción a empleos protegidos, y contener subjetivamente en la medida de lo posible el tránsito por todos estos procesos.

En la reflexión sobre la experiencia en este centro, sus trabajadores/as manifiestan que desde el dispositivo se exaltan las posibilidades para las mujeres, pero obviamente no se pueden erradicar las problemáticas que dan origen a la vulneración de estas familias. De esto resulta que, «al final, quien se beneficia es quien más oportunidades tenía ya desde el vamos» (registro del encuentro, 19 de abril de 2022), es decir, quien cuenta con redes sociales que la contengan en los vaivenes de la vida y quien pueda vincularse de forma más o menos autónoma con las instituciones.

Foto 4. Invitación a taller temático sobre políticas públicas



Fuente: fotografía tomada por la autora

Las residentes reconocen el trabajo del equipo para apoyar las áreas de salud y educación, que se solucionan en su gran mayoría en instituciones públicas. Las grandes problemáticas que aparecen anudadas como obstáculos para el egreso siguen siendo el trabajo y la vivienda.

Respecto a la esfera del trabajo, desde el equipo se lo entiende como fundamental para elaborar cualquier proyecto de egreso con más autonomía. Sin embargo, la experiencia de las mujeres residentes se caracteriza por el desarrollo y la naturalización de los trabajos precarios, ya sean formales o informales, o por nunca haber trabajado de forma remunerada. A la hora de enfrentarse al mercado laboral, la mayoría de los perfiles presentan nivel educativo formal bajo, diferentes hábitos al llevar adelante un vínculo laboral, especialmente bajo la jerarquía de un patrón, y poca formación específica en el caso de las que intentan una salida laboral autónoma. A su vez, desde la experiencia laboral previa o durante la estadía en el centro, tal como vemos en nuestros registros, el horizonte que guía el día a día de las mujeres se construye con la idea de que los espacios donde pueden trabajar se reducen a modalidades informales como ferias, promoción, gastronomía, tareas de cuidados o limpieza. Como se observa, el trabajo amparado por los derechos derivados de la política laboral se vuelve más excepción que regla. En este punto, retomamos a Florencia Antía et al. (2013), que sostienen que en Uruguay

en materia laboral aún persisten importantes niveles de dualización del mercado en su conjunto que se expresan en desiguales niveles de protección y remuneración entre los trabajadores informales respecto de los formales y, además, dentro de esta última categoría laboral, aún hay amplios segmentos de trabajadores que perciben ingresos bajos (p. 9).

Esta realidad, vivida cotidianamente, no puede ser trascendida por el trabajo del equipo gestionante, que además como trabajadores/as viven una experiencia laboral precaria por su provisoriedad. En el área laboral, el equipo apoya en la elaboración del *curriculum vitae*, las postulaciones, la obtención del carné de salud, las capacitaciones que ofrece Inefop (Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional) a través de alguna osc, y las inscripciones y el seguimiento de programas de empleo protegido. Cuando algunas participantes entran en dichos programas, el equipo del centro Piccioli trabaja con foco en el sostenimiento y la construcción de un plan posterior a su finalización.

Otros puntos que fueron mencionados en los talleres, y que tienen que ver con consideraciones en el momento de la búsqueda laboral, son el gasto que supone dicha búsqueda: imprimir el *curriculum*, el traslado en ómnibus para dejarlo en posibles trabajos y resolver el cuidado de la hija o hijo para poder salir a recorrer el barrio o la ciudad.

Foto 5. Identificación de políticas sociales



Fuente: fotografía tomada por la autora

Una vez conseguido el empleo o prefigurada la actividad autónoma a desarrollar, el cuidado de los NNA a cargo se transforma en un obstáculo de dimensiones tan o más importantes como tener o no un ingreso.

La tarea de cuidados resulta demandante de muchísimas de las habilidades, los tiempos y las energías de estas mujeres; de hecho, pueden participar de un dispositivo 24 horas porque se encargan del cuidado de un NNA. Además, en el orden de una atención integral para el ejercicio de derechos, mucho del trabajo del equipo del centro Piccioli se orienta a la protección a la que los NNA tienen derecho. Sin embargo, el cuidado de NNA no es una tarea que esté contemplada en este proyecto, la tarea es trabajar con la adulta responsable para que ella garantice la protección. Es decir que, tanto en la experiencia respecto al cuidado por parte de las residentes como entre las prioridades de trabajo del equipo gestionante del dispositivo, el adecuado cuidado de NNA es la tarea impostergable que debe garantizar la adulta.

En este sentido, el acceso a un trabajo queda por debajo en las prioridades, y el cuidado de los NNA es visualizado entonces como un fuerte obstáculo para conseguir y mantener un trabajo o empleo. A su vez, algunas residentes mencionaron que tener a cargo NNA resulta una desventaja desde la mirada de los contratantes

a la hora de conseguir un empleo. En definitiva, el hecho de tener NNA a cargo es un freno importante, ya sea para buscar, conseguir o mantener el trabajo. De esta manera, el medio y la herramienta fundamentales para lograr un egreso hacia arriba en la escalera, o hacia afuera del sistema, se visualizan en gran medida inaccesibles e incluso contraproducentes respecto a las demandas de cuidado que los NNA requieren.

Al enfocarnos en la relación entre el cuidado de los NNA y el trabajo de las adultas residentes del centro Piccioli, encontramos una realidad bastante compleja. Como ya dijimos, no está entre las tareas del equipo gestionante cubrir el cuidado de NNA mientras la adulta trabaja. Al reflexionar en el taller sobre las políticas públicas destinadas a la atención y el cuidado de NNA, quedó en claro que no responden a las necesidades que pueda tener una mujer para trabajar el promedio normal de horas (entre ocho y nueve). Se identificaron los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) y otras ofertas de educación pública (escuelas de tiempo completo); también se identificaron las incompatibilidades con la realidad del trabajo: los CAIF contemplan entre cuatro y seis horas y están destinados a edades específicas. Las escuelas de tiempo completo no siempre tienen cupo y, fundamentalmente, los horarios en los que funcionan estos espacios pocas veces coinciden con el horario de trabajo de la mujer referente. Las adultas se ven obligadas entonces a recurrir al mercado para cubrir esta necesidad o al apoyo de redes, las cuales quedó en evidencia que o no existen o no se adecúan al contexto, en especial por su distribución territorial.

Resolver en el mercado el cuidado de NNA, que muchas veces son más de uno, es un freno importante, que se agrega a los ya mencionados, en el momento de encarar la esfera laboral. Los trabajos a los que acceden se caracterizan casi en su totalidad por contar con bajas remuneraciones, las cuales generalmente no alcanzan para cubrir el gasto que pueda surgir para sostener el cuidado de los niños y niñas que están bajo su responsabilidad. Es por este motivo que, en los testimonios, la idea de que pagan más por cuidado de lo que recibirán en un trabajo está latente. Esto lleva a relegar la búsqueda durante los primeros años de vida de sus hijos, lo que se traduce en un alejamiento del sistema laboral durante varios años que resulta en una dificultad aún mayor de la ya presentada al momento de volver a trabajar.

Más allá de todos estos frenos y dificultades para conseguir y sostener un trabajo, las residentes dieron cuenta en los talleres de cómo arman su estrategia con base en su experiencia previa y en los recursos que ofrece el centro Piccioli u otras políticas sociales (como los empleos protegidos), para poder ir transformando su realidad y alcanzar el egreso positivo. Es así que algunas mujeres contaron que están pagando capacitaciones privadas para «poder tener a la salida de acá un trabajo mejor que el que tenía antes de entrar, que tenía que tener dos trabajos para sostener todo» (registro del encuentro, 26 de abril de 2022). Otras cuentan que al vivir en el centro Piccioli no tienen gastos en vivienda y comida, lo que les

permite ahorrar algunos sueldos del empleo protegido y reinvertirlos después en algún emprendimiento de feria (registro del encuentro, 26 de abril de 2022).

Foto 5. Taller de políticas públicas



Fuente: fotografía tomada por la autora

La otra gran problemática que dificulta el egreso positivo de las familias es, como ya mencionamos, la vivienda. En la historia de las políticas públicas en Uruguay, el acceso a la vivienda ha sido relegado a lo largo del tiempo. Por su parte, la educación, la salud y la seguridad social han sido las políticas principales por las que el país ha sido reconocido y posicionado.⁸ Consideramos que es por esto que no fueron tan evidenciadas en el taller de políticas públicas, aunque son las que dan apoyo a las políticas como las que crea el centro Piccioli, que, en conjunción con la salud y la educación, funcionan como un conjunto para poder aprovechar o hacer uso de otras políticas públicas.

Si bien dentro las políticas públicas universales la vivienda no ha sido una prioridad, existen políticas focalizadas que pretenden ser una opción considerable para estas situaciones. Alquileres subsidiados, en el mejor de los casos, y centros del programa que ofrecen mayor autonomía para los núcleos familiares pueden ser vistas como soluciones próximas, aunque siempre signadas por la provisoriedad. De todas formas y aún para estas opciones, surge de los registros que el hecho de no contar con una solución en lo referido a la vivienda está sobre

⁸ Todo esto quedó desarrollado en el capítulo destinado al tema de políticas públicas.

todo relacionado a aspectos que se desprenden de las dificultades para conseguir y mantener un trabajo estable.

Dejando de lado lo laboral, la vulnerabilidad presente a lo largo de toda la historia de vida de las residentes también ha interferido para garantizar una vivienda. Este aspecto siempre fue resuelto a partir de alquileres informales, que, si bien brindan una solución, las posicionan en un lugar de desigualdad y desprotección frente a quienes les alquilan la vivienda, ya que, por ejemplo, queda a consideración enteramente del dueño o la dueña su permanencia o no allí. No existe una regularización con relación a lo que deben retribuir por el alquiler y no se les da la posibilidad de un plazo para buscar otra alternativa ante la situación de deber abandonar la casa.

Otros casos que surgen de uno de los talleres muestran que otra forma de solucionar este aspecto involucra familiares, padres, tías, abuelas, que han servido como salidas, siempre provisionales, a esta problemática. En estos casos se da algo muy similar a lo de los alquileres informales: su permanencia en la vivienda depende mucho del estado del vínculo con ese familiar, y generalmente resulta en el abandono de esa solución por problemas con el dueño o la dueña de la vivienda. Estas cuestiones conllevan no tener ningún tipo de seguridad en lo que serían sus propios hogares, lo que perpetúa el abuso y la vulnerabilidad hacia ellas.

Con base en lo planteado y en relación con las pocas posibilidades de lograr una vivienda de forma autónoma es que la mayor parte de las soluciones que se pretenden están en la órbita del Estado. Esto, lejos de mitigar la problemática, la acentúa más debido a la escasez de políticas orientadas a este fin, así como a la cantidad de requisitos, y en algunos casos suerte, que se necesitan para acceder a un subsidio o una solución, como lo mencionamos con anterioridad.

Para concluir, nos interesa destacar las brechas que existen entre los objetivos del programa y la realidad concreta, en la que, más allá del esfuerzo y la disposición tanto de las residentes como del equipo multidisciplinario del centro, existen factores que no se pueden modificar desde el programa y son justamente los que dificultan el egreso de él.

Cabe resaltar, además, que la experiencia del EFI permitió aportar tanto nuevas miradas como una autoevaluación para quienes conviven a diario, respecto a la realidad y a las barreras constantes que surgen al adentrarse en estos temas y a las formas de eludirlas o superarlas. En el corto tiempo en el que desarrolló el EFI, intentamos reflexionar en torno a la injusticia epistémica, tanto testimonial como hermenéutica (Fricker, 2017), inherente a espacios institucionalizados de atención a la vulnerabilidad social.

CONCEPCIONES Y ROLES DE GÉNERO EN DISPOSITIVOS

24 HORAS

VERDÚN PEÑA⁹

FABIANA GONZÁLEZ ALZAMENDI¹⁰

Las categorías emergentes que se aglutinan en esta sección, al igual que en la anterior, se vinculan entre sí y dan lugar a un entramado de relaciones de sentido con interacciones complejas que cobran determinados significados en el contexto en el que se desarrolló esta experiencia, a saber:

- Mujer y madre.
- Cuerpo y normatividad.
- Discapacidad.
- Sexodiversidad.
- Violencia.

El género es una categoría que hace décadas está en disputa, como muchas otras categorías de las ciencias sociales, sobre todo en referencia a su presunto carácter universal. Ya quedó dicho en el apartado titulado «Género y equidad: elementos teóricos fundamentales en la formulación de las políticas de igualdad» que se trata de una serie de construcciones culturales en torno a lo *masculino* y lo *femenino*. Por ende, retomando a Marilyn Strathern (citado en Verena Stolcke, 2004), podría definirse el género como una construcción social simbólica que permite separar lo que representa lo femenino (o lo masculino) de los cuerpos sexuados *naturales* y de la conducta concreta de mujeres y hombres individuales. Su foco principal como categoría analítica es comprender cómo se da la cuestión del poder de un género sobre otro.

Como plantea Ana María Fernández (2009), la utilidad del género está en usarlo incluyendo el análisis sobre cómo los dispositivos sociohistóricos de poder producen y reproducen desigualdades sociales e injusticias en contextos concretos de relaciones. A su vez, como ya quedó dicho también, es importante llamar la atención sobre el hecho de que *género* no es sinónimo de *sexo*, si bien esta es una discusión no saldada entre las académicas feministas. Así, las desigualdades entre hombres y mujeres no serían esenciales. Como planteó Simone de Beauvoir

9 Estudiante de Educación Social en el Instituto de Formación en Educación Social y educadora en centro 24 horas de mujeres en situación de vulnerabilidad (en un dispositivo distinto al implicado en este Espacio de Formación Integral, pero gestionado por la misma organización de la sociedad civil).

10 Estudiante de la licenciatura en Antropología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

(2008) a mitad del siglo xx, no se nace mujer, sino que se deviene mujer. La mujer se define así como *el otro* del hombre: mientras la mujer está inacabada, incompleta, el hombre es el sujeto, lo absoluto.

Más hacia la segunda mitad del siglo xx, sobre todo movimientos de mujeres afro comenzaron a criticar esta idea de mujer universalizante. Esto demostró que existen mecanismos políticos e ideológicos que moldean la experiencia de forma diferencial para distintas mujeres: la subordinación no está dada solo por ser mujer, sino también por otras estructuras de dominación, como son la clase y la raza. El género debe pensarse así de forma interseccional. Esto es, tener una perspectiva teórica, metodológica y política que dé cuenta de la relación imbricada de las relaciones de poder (Viveros, 2016).¹¹ Más recientemente, se han tomado en cuenta otros factores, como la edad, el idioma, la ascendencia, la orientación sexual, la religión, la capacidad, la localización geográfica, entre otras (Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo, 2004).

En esas líneas podría resumirse la aproximación de género a la experiencia en el Centro DIES (Centro para el Desarrollo de Intervenciones y Estudios Socioculturales) Piccioli, si bien lo más interesante para pensar en esta categoría se manifestaba en las discusiones en los talleres temáticos con las mujeres.

El dispositivo, enmarcado en una política pública, presenta dificultades que, analizadas desde esta perspectiva interseccional, se explican por no ser una política que responda a las experiencias específicas de estas mujeres con niños, niñas y adolescentes (NNA) a cargo. Esto sucede cuando existe un tipo ideal de mujer para el que la política está pensada, que no se condice luego con la heterogeneidad de posiciones sociales en las que se encuentran estas mujeres en el entrecruzamiento de diferentes estructuras de poder.

El pensamiento binario que organiza al mundo de lo social ha colocado a la mujer en el ámbito de lo privado, separándola de la esfera de lo público y, por tanto, lo político. Los feminismos han propuesto interpelar esta separación (que además es jerárquica, con el lugar de las mujeres subordinado) para dar cuenta de cómo opera ese espacio de conflicto en la formación de subjetividades de género, cómo se erigen las instituciones y lo que estas generan (Calce et al., 2015).

Si bien dispositivos como el foco de este Espacio de Formación Integral (EFI) están pensados para mujeres con NNA en situación de vulnerabilidad, falta de empleo, consumo de drogas, baja escolarización, no se dan soluciones permanentes a los problemas a los que se enfrentan. Además, la política asistencial construye universos de significaciones particulares para las mujeres, lo cual se manifiesta en sus subjetividades y prácticas sociales; se da una tensión entre la percepción de inferioridad por su situación de vulnerabilidad y falta de autonomía y los distintos grados de resistencia que emergen de ellas.

11 Volvemos con esto a lo planteado en el primer capítulo acerca de la interseccionalidad como aspecto que transversaliza este trabajo, como mirada y lugar de enunciación para entender la complejidad de elementos que forman parte de la experiencia que aquí se sistematiza.

Una de las cuestiones que surge y que se construye como una forma de *ser mujer* específica tiene que ver con la relación entre la obtención y mantenimiento de un trabajo y la dificultad de acoplarlo con la maternidad (mucho de esto ya fue ampliado en el apartado anterior). La maternidad al día de hoy ha dejado de tener relación solo con procesos biológicos, así como ha dejado de limitarse a una decisión individual o de pareja. La maternidad es «un hecho eminentemente social, regulado y enmarcado por expectativas sociales acerca de cómo debe ocurrir, las condiciones en que es adecuado y, por supuesto, quién podría idealmente ser madre» (Cruz Pérez, 2014, p. 92).

Las políticas públicas no huyen de la construcción de la mujer meramente como madre; este es uno de los mitos que organiza la sujeción femenina en la modernidad (Fernández, 2009). Paradójicamente, y más allá de la vigilancia en pro de un estereotipo de *buena madre* por parte de las políticas, poco se problematiza acerca de cómo intersecan la vulnerabilidad económica, la vulnerabilidad laboral, la falta de redes, la violencia de género a la hora de ejercer la maternidad. Estas mujeres son naturalizadas, especializadas como madres, lo cual dificulta una mirada que pueda salirse de la idea de mujer como sinónimo de madre, que lleva a ver la crianza como un proceso unilateral.

Muchas veces, esto genera subjetividades en las mujeres del centro, donde, si bien desde el equipo de técnicos se piensan activamente instancias para cuestionar estas ideas, se demuestra cómo las prácticas institucionales contribuirían a que se reproduzca la subordinación. Subyace una idea en las mujeres de que ellas son las únicas responsables de la buena crianza, lo que reproduce estas concepciones esencialistas que ayudan a subordinar a la mujer. Allí se pierde de vista que las instituciones también contribuyen a esto. Asimismo, se dificulta la satisfacción del derecho a poder pensar en un proyecto de vida más allá de ser madre.¹²

Como expresa una de las mujeres en el contexto de un taller sobre género y discapacidades realizado en el centro por el equipo del EFI, «si una mujer deja al niño con el padre, todo el mundo la juzga» (registro del encuentro, 14 de junio de 2002). Asimismo, otra mujer plantea el caso de una madre que le dio la tenencia de su hijo más chico al padre, «porque así está mejor, para que no esté en hogar del MIDES [Ministerio de Desarrollo Social], y todo el mundo dice que ella entregó a su hijo». Esto demuestra que no solamente deben lidiar con las construcciones de la buena y la mala madre, sino que al mismo tiempo tienen que buscar soluciones, muchas veces individuales, a la situación de vulnerabilidad y subalternidad en la que se las ha colocado, transfiriendo de nuevo a la escena de lo privado todo lo que tiene que ver con la mujer y la maternidad.

12 Como puede observarse, estos aspectos se relacionan directamente con lo expuesto en el acápite anterior cuando se analiza la relación entre las tareas de cuidado de los NNA y la posibilidad de una autonomía laboral y habitacional. Esto ratifica el carácter interseccional de estas vinculaciones.

Foto 7. Taller temático sobre género y discapacidades



Fuente: fotografía tomada por la autora

Esos estereotipos de ser mujer también afectan cómo ellas se ven a sí mismas desde otros lugares. Surge aquí la cuestión de un estereotipo de ser mujer, de ciertas normas que se manifiestan en la vida social a la hora, por ejemplo, de comprar ropa. Se sigue reproduciendo la idea de un cuerpo ideal, de lo que hace al ser mujer y a la feminidad. Esto va de la mano con la cuestión de la sexodiversidad, que parece ser un tema que ha formado parte de un pensamiento colectivo de las mujeres en el centro. Se busca transmitir esta cuestión a sus hijos también, no discriminar, no reproducir los estereotipos de género:

Luchamos contra el estigma, tienen que saber que va a ser así. Mi nena de tres años lo ve normal. Ella sabe que su madrina tiene novia. A mí me dijo que cuando sea grande le pueden gustar las niñas. *Se está criando así* [énfasis agregado] (registro del encuentro, 14 de junio de 2002).¹³

La violencia transversaliza las experiencias de estas mujeres. La violencia intrafamiliar parece importante para comprender lo que padecen estas mujeres y lo que muchas veces hace que lleguen al dispositivo. La familia, como alertan Calce et al. (2015), también puede ser el ámbito de la socialización primaria de la violencia, sobre todo, de la de género y la generacional. Esta cuestión apareció recurrentemente en las discusiones tanto de los encuentros teórico-metodológicos como

13 Esta postura, sin embargo, no es unánime. Muchas de las mujeres del centro refuerzan en sus hijas e hijos los estereotipos de género basados en la subordinación de la mujer, en la naturalización de la violencia en el hombre y en los rasgos estéticos que pertenecen a cada género.

de los talleres. Una de las mujeres del centro lo explicita de la siguiente manera: «La violencia doméstica y familiar. Las vivimos todos, es algo cotidiano» (registro del encuentro, 14 de junio de 2022).

La sociedad como productora y reproductora de la violencia contra las mujeres naturaliza los actos de violencia. No solo esto, sino que los normativiza para mantener cierta estructura socialmente aceptada (Segato citada en Calce et al., 2015). Se vuelve importante entonces trabajar la idea de que la violencia contra las mujeres por parte de sus parejas o exparejas no se trata de un problema interpersonal, de una mera cuestión de lo doméstico, sino más bien de manifestaciones de estructuras de poder y de violencia ancladas en la sociedad (Calce et al., 2015).

«Mucho tiempo aguanté toda la violencia del tipo. No solo me hacía mal a mí, sino también a nuestros hijos. Me daba miedo irme a la calle y que se los lleve el INAU» (registro del encuentro, 14 de junio de 2022). Se pone de manifiesto en esta enunciación de una de las mujeres la situación particular de vulnerabilidad que varias de ellas comparten. Más de una vez han debido priorizar algo que debería ser un derecho garantizado, como la vivienda, con perjuicio de no tener garantizado el derecho de no sufrir violencia.

Las mujeres con discapacidad se enfrentan a dificultades mucho más graves tanto en la esfera pública como en la privada, por ejemplo, a obstáculos en el acceso a una vivienda adecuada, así como en los servicios de salud, la educación, la formación profesional y el empleo. Pero, ante todo, y para reforzar lo trabajado con las mujeres en el centro, es importante reafirmar el hecho de que «soy una mujer con discapacidad, pero soy una mujer con derechos» (registro del encuentro, 14 de junio de 2022). En uno de los talleres nos llamó la atención el comentario de una adulta que dijo: «¿Cómo va a poder ser madre si a nosotras que somos completas a veces los jueces nos andan queriendo sacar a nuestros hijos?» (registro del encuentro, 14 de junio de 2022).¹⁴

Históricamente, la violencia hacia las mujeres es una forma de discriminación y una expresión de desigualdad. En el caso de la discapacidad, la manifestación más violenta se presenta a través de otros mecanismos, como sobreprotección, infantilización, caridad y anulación de sus capacidades (Cruz Pérez, 2014). Una mujer con discapacidad es posible que se enfrente a una mayor dependencia física y emocional de quienes la cuidan. Muchas veces se ven limitadas a denunciar cualquier tipo de abuso y maltrato por el simple hecho de quedar sin la asistencia de quienes las apoyan, con grandes barreras para acceder a los lugares de denuncias y los servicios de atención a la violencia. El hecho de tener limitaciones al acceso a la información, las tecnologías, los recursos de formación tanto educativa como académica restringe los medios para acceder a los conocimientos de sus

¹⁴ Este aspecto quedó ampliamente desarrollado en el apartado titulado «“Las sin parte(s)”. Indicios para pensar el género en mujeres con diversidad funcional y sus implicaciones en el ejercicio de la maternidad».

derechos y los recursos para mejorar su situación (Palacios, 2008). Su palabra es invalidada y tiene menos credibilidad a la hora de denunciar por abuso sexual por considerársele un ser asexual (Cruz Pérez, 2014).

Ante el deseo de ser madre se pone en duda su capacidad de serlo. Estas mujeres cuando eligen ser madres deben enfrentar diferentes prejuicios: «Es tu limitación». Hay una construcción social de que ellas solas no pueden. Los servicios de salud aún no están preparados para dar respuesta a las madres con discapacidad, es una materia pendiente a seguir trabajando. Aunque sí se ve una apertura: de acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2008), se pueden casar, formar una familia, decidir cuántos hijos quieren tener y acceder a información de métodos anticonceptivos. La responsabilidad de las madres no está limitada por su discapacidad, hay un compromiso muy fuerte para que sus hijos se desarrollen plenamente.

En las actividades desarrolladas en este EFI, se muestran los procesos de exclusión que enfrentan las mujeres con discapacidad cuando desean ejercer sus derechos sexuales y reproductivos, lo que evidencia falta de información sobre políticas y programas. Como ya se explicó, ser madre es un hecho que va mucho más allá de un proceso biológico, y adquiere diferente significado según la época y el contexto sociocultural en los que se lleve adelante.

Vimos en un capítulo anterior que la atención a la discapacidad se divide en dos modelos. El modelo eugenésico se caracteriza por el infanticidio, potestad del Estado. Y después está el modelo de la marginación, cuya práctica dominante es la exclusión e incluye la discapacidad dentro de la pobreza y la mendicidad. Se apela a la caridad y la beneficencia. Lo interesante de todo esto es ver cómo algunas prácticas aún persisten e incluso se transmutan, por ejemplo, la esterilización forzada de las mujeres con discapacidad, en la que se conjuga un saber médico con una idea de evitar la *deformación* de un ideal de especie (Palacios, 2008; Toboso y Guzmán, 2010).

Otro factor que interesa es la clase social, porque de hecho nosotros también estamos dentro de la política social y habitualmente las mujeres con las que trabajamos están en una situación de alta vulnerabilidad social. En ese sentido, la discapacidad agrega una especificidad que tiene que ver muchas veces con que esas mujeres que son explotadas y abusadas están declaradas incapaces, y la persona que las explota es el padre o el tutor legal. Esas mujeres con discapacidad en contexto de pobreza también son explotadas patrimonialmente, porque suelen tener un ingreso fijo (pensión por invalidez) en un contexto sociofamiliar donde no hay un salario regular. Entonces, si agregamos la variable de la discapacidad a esa vulnerabilidad social, se arman unas encrucijadas en el momento de intervenir que muchas veces conducen «a no saber por dónde agarrar la situación, porque no hay forma de agarrarla institucionalmente» (testimonio de una trabajadora social del centro, registro del encuentro, 14 de junio de 2022).

Si el parámetro normativo tiene que ver con la aptitud para trabajar, a partir de ahí se tejen toda una serie de ponderaciones que hacen que esa persona termine definiéndose como discapacitada con base en el grado de limitación funcional que tenga, sea en términos físicos u orgánicos, con el déficit como categoría articuladora (Toboso y Guzmán, 2010). Esta mujer no se ajusta al protocolo de intervención debido a sus limitantes. Ahí claramente lo que está articulando la posibilidad de atención es la idea de déficit. Más allá de que Inmujeres (Instituto Nacional de las Mujeres) incorpora en términos declarativos la interseccionalidad de discapacidad como determinante, en los hechos terminan operando mecanismos capacitistas que impiden que esa mujer en efecto acceda a la atención.

El modelo social establece que las causas que dan origen a la discapacidad son preponderantemente sociales (Toboso y Guzmán, 2010) y tienen que ver con las condiciones de la discapacidad: por ejemplo, una persona en silla de ruedas tiene o no tiene discapacidad no por el hecho de tener una limitación motriz; lo que exige pensar el modelo social es si el entorno está condicionado de forma tal que pueda, por ejemplo, trasladarse de manera independiente. Acá hay un desplazamiento bien interesante que introduce el modelo social de discapacidad, y es la diferencia entre déficit y discapacidad. El déficit es la limitación funcional y la discapacidad es la resultante de la interacción entre el déficit y el entorno social; las barreras pueden ser actitudinales, físicas, entre otras.

Si bien este modelo da un paso adelante, deja a la discapacidad colocada en una interacción complejísima de asistir para medir y evidenciar. La idea de déficit sigue siendo la que orienta la política pública. Lo interaccional de la discapacidad no puede ser reducido a un dato y, por tanto, es inexistente para la política. Tantas vueltas tiene la interacción, tantas posibilidades, que es difícil hasta decir quién tiene y quién no tiene una discapacidad para la política pública. Entonces terminamos recurriendo, como primer paso, al diagnóstico médico. Y el problema ahí también es que el entorno traduce un cuerpo normativo, el entorno está diseñado para un cuerpo normativo.

Respecto a la situación laboral de las personas con discapacidad, cabría preguntarse por qué no terminan incluyéndose efectivamente, por qué se incorpora tan solo un 0,5 % en el mercado de trabajo. La ley hasta el momento ha tenido muy poco impacto. Quizá lo que hay que cuestionar es cuáles son los requerimientos capacitistas y empezar a desmontarlos, comenzar a ver esos cuerpos como funcionalmente diversos, funcionan, pero de otra manera, funcionan a otro ritmo, a otra frecuencia, y no con la frecuencia más típica.

Hay un modelo normativo que produce un cuerpo típico con capacidades determinadas como normales, todo lo que no se ajuste a esas capacidades típicas entra en la cuota excepcional. Esta condición justifica toda una serie de dispositivos que producen como un cuerpo anormal, como un cuerpo discapacitado. De alguna manera, son las críticas que el modelo de la diversidad funcional le hace al modelo médico rehabilitador y al modelo social: que nunca pone en cuestión

la idea de déficit, siempre está en el trasfondo articulando las formas de pensar e intervenir sobre la discapacidad. El modelo de la diversidad funcional lo que va a decir, básicamente, es que las personas con discapacidad no son personas sin capacidades, sino que funcionan de diferentes maneras. Este modelo va a introducir un desplazamiento muy potente desde el punto de vista epistemológico que tiene que ver con diferenciar la capacidad de la funcionalidad (Toboso y Guzmán, 2010).

Es un modelo que en el campo de la política institucional todavía es muy incipiente. Pero en el campo de la lucha de las mujeres y de las personas con discapacidad es un paradigma que está adquiriendo mucha potencia política e intelectual. Sucintamente, lo que subrayan es que las capacidades no son atributos propios de los cuerpos, sino que son un hecho normativamente impuesto por los patrones estructurales de la vida.

Es acuciante poder hacer este ejercicio, que tiene que ver con qué mandatos sociales, qué construcciones en el imaginario social hay cuando aparece el deseo de ser madre de una mujer con discapacidad. Qué mecanismos se activan en lo institucional, qué discursos hacen que ese proyecto de vida se vea restringido o, en el extremo, imposibilitado.

LA CRIANZA Y SU EJERCICIO EN CENTROS 24 HORAS

XIMENA NIEVAS¹⁵

*Los derechos de la infancia
no se escriben en la arena
porque se los lleva el agua
cuando sube la marea.
Que no se olviden en libros
cerrados por mucho tiempo.
Que no se digan al aire
porque los arrastra el viento.
En todos los corazones
que queden siempre grabados,
estos son nuestros derechos,
nunca deben olvidarlos.*

Autor anónimo

En este caso, los nudos críticos que se aglutinan para esta unidad de análisis son menos numerosos, no así menos complejos:

- Crianza.
- Puesta de límites.
- Violencia y maltrato infantil.
- Niños/as como sujetos de derechos.

Para comenzar este análisis, recordemos primeramente lo dicho en el apartado «Derechos de infancia» y la definición del/la niño/a según lo que establece el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley n° 17.823, Uruguay, 2004): «Se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad y por adolescente a los mayores de trece y menores de dieciocho años de edad».

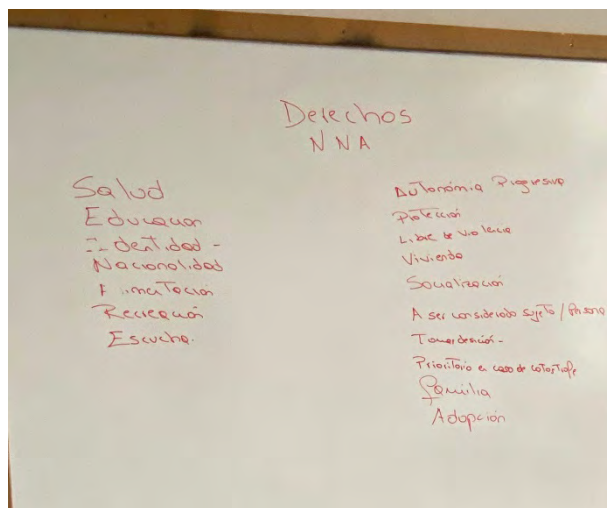
Pero el niño no siempre fue denominado como tal. Se identifica la Edad Media como la etapa en la cual la infancia tuvo mayor invisibilidad. El menor no era el centro de las familias ni se pensaba en brindarle protección especial, ya que, para las familias de ese entonces, lo primordial consistía en la conservación de los bienes y la protección del honor.

Ya próximo al siglo XIX es cuando visualizamos una familia que tiene como centro al infante y se conforma en función de él. En este período se abandona

¹⁵ Estudiante de la licenciatura en Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

la imagen del menor como un *adulto pequeño*, y además se comienza a brindar protección especial a los niños, permitiendo el desarrollo progresivo de sus derechos. Como ya se dijo en un apartado anterior, en el año 1989 la Organización de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño y desde entonces se crea una concepción de la infancia en la cual se considera a niños y niñas como sujetos plenos de derechos. Se reconoce al infante distinto del adulto, con sus inherentes características y derechos.

Foto 8. Taller Derechos de Infancia



Fuente: fotografía tomada por la autora

La etapa de la niñez es una de las más importantes del ser humano, ya que el individuo comienza a desarrollarse intelectual, emocional, físico-inmunológico y socialmente. «Los primeros años para el niño son vitales porque en este período se empieza a formar y a desarrollar el cuerpo y la mente, se aprende la manera de interactuar con el medio y a convivir con los demás» (Collado et al., 2010, p. 47).

Al hablar sobre los derechos de los/as niños/as, asumimos que se los reconoce como derechos humanos adaptados a la etapa del sujeto, teniendo en cuenta aspectos y necesidades propias de su edad. Los/as niños/as gozan de derechos tales como el derecho a la vida y a la protección contra la violencia infantil, a una identidad, a la no discriminación, a una familia, a la educación, a una alimentación apropiada, al cuidado y la atención necesarios, entre otros.

Muchos/as de nosotras/as conocemos tales derechos, hasta se podrían recitar de memoria. La pregunta que nos hacemos es, en la cotidianidad, ¿realmente vemos y contribuimos para que estos derechos sean cumplidos en los niños, niñas y adolescentes?

Uno de los derechos del niño, como vimos, es el derecho a la no violencia, sin embargo, estudios en nuestro país demuestran que aun en muchos hogares se emplean métodos de crianza violentos en niños/as.

Investigaciones del Ministerio de Desarrollo Social informan que 84 % de los/as niños/as sufren maltrato por parte de las personas que viven dentro de su núcleo familiar. Este informe, titulado *Prevalencia del maltrato intrafamiliar contra niños, niñas y adolescentes* (De los Campos et al., 2008), destaca que 74,4 % de la población infantil encuestada padece violencia psicológica; 53,7 % violencia física moderada y 13,6 % violencia severa.

Lo que nos llama la atención de las cifras mencionadas es que el mayor porcentaje de violencia corresponde a la psicológica. Este tipo de violencia quizás no sea apreciable a simple vista, como sí lo es la física, pero de igual manera repercute de forma negativa en el desarrollo de los/as niños/as porque daña su autoestima, provoca inseguridades, cuadros depresivos, crisis de angustia, vínculos distorsionados con pares e imágenes de autoridad, entre otras consecuencias.

Además, observamos que en 2022 el Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (Cámara de Senadores, 2022) detectó más de siete mil casos. De dichos casos, se observa que el 91 % de la violencia se da en el hogar y el 65 % de las víctimas no identifican esa violencia hacia ellas. Se llega a la conclusión de que nueve de cada diez agresores tienen un vínculo familiar directo con los/as niños/as. Es pertinente aclarar que dichos datos fueron obtenidos en situación de pandemia y hacer hincapié en el impacto que esta generó.

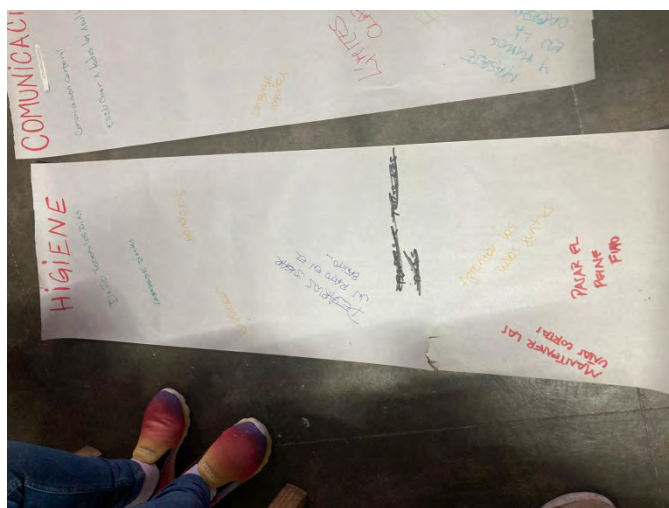
En uno de los talleres llevados a cabo en el Centro para el Desarrollo de Intervenciones y Estudios Socioculturales (Centro DIES) Piccioli se trató como tema central los derechos de infancia. Al hablar sobre el derecho a la no violencia, se puso en discusión si pegarle al niño para corregirlo era visto como violencia infantil o no, ya que algunas de las mamás tienen por costumbre corregir a sus hijos mediante dicha práctica, normalizada desde generaciones anteriores.

Una de las mamás cuenta que la forma de marcarle los límites a su hija, en ocasiones, es a través de golpes. Expresa que la única finalidad es corregir a la niña, así como lo hacían con ella de chica, agradecida por este método de disciplinamiento. Agrega que en su momento era necesario para que pudiese convertirse en la mujer que es hoy. Muchas veces el adulto repite la educación que recibió en su casa, ya que considera que este método es bueno o porque simplemente no conoce uno alternativo.¹⁶

Debido a esto surgió en los intercambios la pregunta: ¿pegarle al menor para marcarle los límites es considerado como violencia infantil, también llamado maltrato infantil, o esos casos son justificados?

16 Este punto será retomado en las reflexiones finales, dado que aparecen expresiones contradictorias al respecto por parte de las mujeres del centro.

Foto 9. Taller de atención a primera infancia



Fuente: fotografía tomada por la autora

«La puesta de límites es la gran herramienta de crianza que impacta sobre la fortaleza emocional de los niños y niñas» (Unicef, 2010, p. 106). Estos límites deben ser puestos en marcha, pero no desde el miedo ni el maltrato, sino desde un lugar que permita el respeto para generar un crecimiento seguro. Sin embargo, es muy borroso este límite entre las mujeres que residen en este dispositivo, cuyas configuraciones socioculturales también dan cuenta de una contradicción importante sobre este punto. Según la Organización Mundial de la Salud (2024), el maltrato infantil es definido como

cualquier forma de abuso o desatención que afecte a un menor de 18 años, abarca todo tipos de maltrato físico o afectivo, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otra índole que dañe o pueda dañar la salud, el desarrollo o la dignidad del menor o que pueda poner en peligro su supervivencia en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder.

Tal como esta definición señala, otra de las formas de violencia, además de la física y la psicológica, es el abuso sexual. Refiere a aquellas prácticas sexuales perpetradas por parte del adulto hacia el niño, niña o adolescente (NNA), que atentan contra la integridad física o psicológica del menor, quien no tiene la capacidad de decidir libremente sobre su participación. Observamos que este tipo de violencia está presente en las historias familiares de los núcleos que forman parte de este dispositivo, incluso más de lo imaginado y de lo que quisiéramos esperar.

Es indispensable tener conocimiento de que el cuidado del menor debe ser garantizado por su familia, la sociedad y el Estado. De igual manera, sabemos que el maltrato infantil es una realidad que seguimos viviendo en la actualidad. Es un fenómeno que trasciende toda característica y nivel socioeconómico, y es

padecido por un gran número de niños y niñas de Uruguay. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre la crianza positiva y si verdaderamente influye en la disminución de la violencia infantil.

Podemos decir que la crianza se puede llevar a cabo de dos maneras, humanizada o deshumanizada. También la podemos clasificar en positiva y negativa. Al hacer alusión a la de tipo humanizada o positiva, destacamos una relación bidireccional reflexiva entre las dos partes (la familia y el NNA). Esta relación está basada en el respeto y el buen trato, y ayuda al infante a un buen desarrollo de sus capacidades y actitudes. Por su parte, al hablar de crianza deshumanizada o negativa, presenciamos prácticas de sometimiento a la autoridad de los padres a través de órdenes y castigos.

Otro día de taller en el centro Piccioli, se refirió a la crianza positiva en el marco de la atención a la primera infancia. La dinámica llevada a cabo consistió en que las madres participantes escribieran en un papelógrafo recuerdos que tuvieran de su infancia, tanto positivos como negativos. Como resultado, se obtuvieron varios recuerdos agradables: disfrutar de las comidas de la abuela, los juegos con amigos, las demostraciones de cariño de los padres, las actividades y festividades en familia, entre otras. A su vez, como recuerdos desfavorables surgieron: obligar a comer lo que no te gusta, a dormir la siesta, a lavarse los dientes, a bañarse, a callarse cuando los mayores hablan, etcétera.

A raíz del intercambio se puso en discusión si realmente se debe obligar al NNA a que realice la actividad deseada por el adulto, poniendo en duda si las obligaciones son consideradas como buenas o malas. Un ejemplo que se expuso fue el de obligar al menor a dormir la siesta, como respuesta, se conversaron alternativas para lograr que el infante duerma la siesta sin utilizar golpes ni gritos.¹⁷

El lenguaje corporal también nos ayuda a comprender a los niños: aunque no se expresen con palabras, demuestran lo que sienten a través de llantos, berrinches, gestos, entre otros, por eso es indispensable prestarles total atención.

La psicóloga Leonor Isaza (2011) menciona alternativas para una crianza positiva que reemplace el maltrato. Por ejemplo, manejar normas y sanciones, de manera que las familias puedan establecer pautas claras, no excesivas, habladas y explicadas a los niños para que sea más fácil considerar el cumplimiento o el manejo de su incumplimiento. Otras alternativas que plantea la profesional son el uso del reconocimiento positivo y la comunicación en familia. Con respecto al primero, sugiere que las familias destaquen en sus hijos los aspectos positivos antes que los negativos, esto permitirá favorecer la relación y la autoestima de los niños. La segunda alternativa corresponde a la comunicación entre los integrantes para que prime la escucha y la reflexión sobre los sucesos, tanto positivos como negativos, y lograr de esta forma fortalecer la posibilidad de diálogo y entendimiento.

17 Hay una contradicción en este punto que será problematizada en el apartado final.

Para poder cambiar es necesario entender que, cuando los niños y niñas se sienten bien, se comportan bien, que todo irá mejor si hay un ambiente de respeto en el hogar; que niños y niñas tienen sentimientos; que debemos enseñarles a asumir sus responsabilidades teniendo en cuenta su edad y madurez; que debemos darles oportunidades para reparar lo que hicieron mal y permitir que asuman las consecuencias de un comportamiento inadecuado (Isaza, 2011, p. 14).

Volviendo al cuestionamiento inicial, podemos afirmar, luego de lo visto en líneas anteriores, que la crianza positiva sí influye en la reducción del maltrato hacia los/as niños/as.

Como conclusión, se puede asegurar que el maltrato infantil es evitable si se lleva a cabo desde el nacimiento del sujeto una crianza positiva con buenos tratos. Para favorecer el desarrollo infantil es necesario brindar diferentes cuidados, que todos los NNA necesitan, para que de ese modo pueda darse un bienestar físico y emocional, respetando todos sus derechos.

Estadísticas aseguran que el/la niño/a que fue violentado/a en su infancia es propenso a convertirse en un futuro padre o madre golpeador/a. Por eso, es indispensable poner en práctica desde el inicio las alternativas que nos brinda la crianza positiva y de esa forma garantizar que los niños del hoy sean adultos sanos en el mañana.

V. CONSIDERACIONES FINALES: TRIANGULACIONES Y CIERRES

ROMINA HORTEGANO

Tal como ya explicamos en el capítulo inicial de esta publicación, parte del proceso de análisis de información fue una triangulación que operó con diversas entradas y tipologías. Este proceso contó con un paso previo, que fue la categorización de los registros de los distintos tipos de actividades e intercambios durante la propuesta. Los nudos críticos que se desprendieron de tal categorización aparecen concentrados en el capítulo anterior.

A continuación, se desarrolla el análisis final, producto de la intersección de datos de dicho capítulo, de las entrevistas grupales con el equipo del centro y de la línea del tiempo que dio lugar a la reconstrucción histórica de la experiencia en este dispositivo. Asimismo, este resultado final supone una triangulación de investigadores, ya que las entrevistas grupales al equipo de educadores/as y técnicos/as del centro tuvieron la intención de reflexionar a partir de las elaboraciones de las estudiantes del Espacio de Formación Integral (EFI). Y, por último, es una triangulación de métodos al combinar diversas técnicas y procedimientos para la obtención y estudio de toda la información resultante.

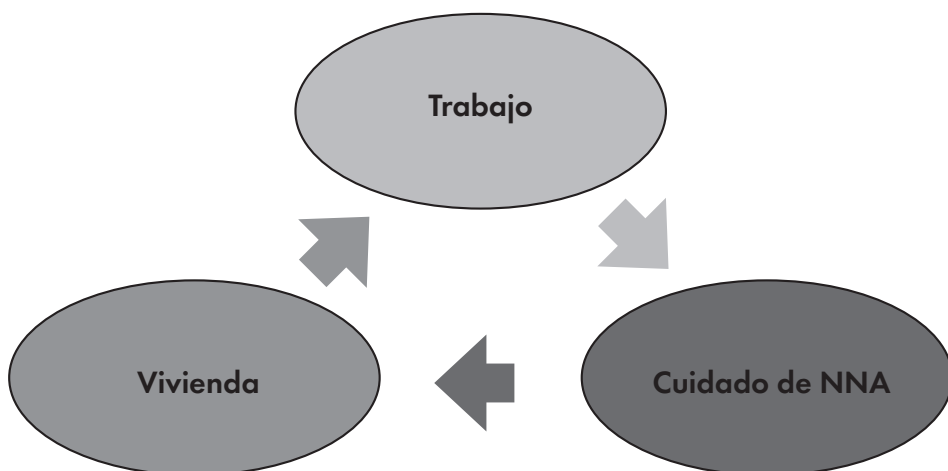
Para hacer más inteligible estas reflexiones, se organizan en torno a varias *ideas fuerza* o *unidades de análisis*, algunas de ellas vinculadas directamente con las que emergieron en las categorizaciones analizadas con anterioridad, y otras, consecuencia de varias de las problematizaciones presentadas a lo largo de la propuesta.

Es en este punto donde cobran especial relevancia los dos elementos que transversalizan este EFI. Por un lado, la *interseccionalidad*, ya que cada aspecto se analiza en vinculación con otros que producen vulnerabilidad en las mujeres del dispositivo. Por el otro, la injusticia epistémica (en sus expresiones *testimonial* y *hermenéutica*) como elemento que identificaremos en cada una de las *ideas fuerza* en las que se aglutinan estas reflexiones finales. Todo esto para, en definitiva, hacer foco en la tarea que nos interesó sistematizar, vinculada a las estrategias de trabajo con estas mujeres, la forma de orientar las intervenciones y las propuestas de trabajo del equipo del centro.

SOBRE LA CONCEPCIÓN Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA

Como ya vimos en el capítulo anterior, la discusión acerca de cómo se conciben y se implementan las políticas públicas en estos dispositivos de atención a mujeres en situación de vulnerabilidad dio lugar a tres nudos críticos fundamentales:

Figura 5. Nudos críticos



Fuente: Hortegano, 2022

En atención a tales núcleos, mencionaremos a continuación, y de forma resumida, las contradicciones que quedaron en evidencia de la experiencia en este dispositivo, en el entendido también de que mucho de esto ya surgió a lo largo del escrito o supone un aspecto a mejorar en esta práctica.

Quedó muy clara la contradicción que ocasiona la confluencia de modelos en políticas públicas que pueden resultar opuestos, como aquellas basadas en la redistribución de la renta y las basadas en la producción de servicios de bienestar social. Esto quedó dicho en el apartado teórico sobre políticas públicas, donde se hizo énfasis en la distinción de modelos con respecto al lugar que ocupa el Estado: el de regulador del mercado y generador de bienestar social, enfrentado con el modelo neoliberal, conforme al cual el Estado no interviene y se impone la lógica privada e individual, según la que las personas son las que tienen dificultad para insertarse en el mercado laboral.

El paradigma multidimensional de la pobreza no ha sido suficiente para dar cuenta de la interseccionalidad de factores que convierten a una familia en un núcleo vulnerable. Los rasgos de una *familia pobre* siguen siendo difíciles de comprender desde dispositivos que implementan políticas públicas. Estos dos puntos (los modelos en políticas públicas y el paradigma multidimensional de

la pobreza como marcos interpretativos) aportan a la presencia de una *injusticia hermenéutica*¹ toda vez que suponen una insuficiencia para comprender un determinado fenómeno social, configurarlo y conceptualizarlo, así como dar lugar a las estrategias para su atención. Lo mismo ocurre con las personas en situación de vulnerabilidad, quienes no cuentan con las herramientas sígnicas para comprender el complejo entramado social que implica la situación de pobreza estructural en la que se encuentran. Asimismo, esa injusticia responde más a la no inclusión de poblaciones objetivo en la problematización y diseño de las políticas públicas.

Es muy determinante esta injusticia hermenéutica, ya que motiva una imposibilidad de visibilizar las diversas precariedades materiales, intersubjetivas y cognitivas que ocasiona la pobreza en grupos vulnerables. Por ejemplo, debería darse por sentado que la higiene es un hábito normal y considerar un problema (incluso una vulneración de derechos) que una madre no haya fomentado hábitos de higiene en sus niños, niñas y adolescentes (NNA). Por el contrario, es necesario tomar en cuenta que puede provenir de casas precarias en las que no se cuenta con servicio de agua regular y, por ende, la higiene no es un hábito, sino una excepción que alcanza casi el lugar del lujo. El mismo ejemplo aplica para el hábito de comer en la mesa. Esperar esto en familias que probablemente nunca tuvieron un comedor con una mesa para comer es generar dinámicas de injusticia hermenéutica que colocan en desventaja a la familia vulnerada.²

Otra de las demostraciones de la coexistencia de modelos contradictorios es el carácter tercerizado de la contratación para la ejecución de estos programas, lo que promueve cada vez más las redes privadas de intervención. De esta forma, el Estado traslada la responsabilidad real con respecto a estos asuntos. De allí que cada dispositivo se debate entre ser una política pública o ser una entidad privada que interviene con sus propias líneas de trabajo y sus propios objetivos. Esto termina por situar la responsabilidad en el dispositivo y en las mujeres, y desdibuja los aspectos estructurales, los rasgos reales de las políticas y las condiciones concretas de cada familia.

Provoca, además, que las propias mujeres del dispositivo no identifiquen que se trata de políticas públicas. Se invisibiliza el carácter de tales a través de las figuras de las personas que tienen/tenemos el deber de ofrecerles las atenciones. Esto supone una desviación de la concepción de derechos universales y coloca el dispositivo como un beneficio puntual y acotado.

En definitiva, el carácter neoliberal del Estado concibe políticas en las que se invierte en forma cada vez más focalizada en lo social, y el individualismo implica que cada quien es responsable o culpable de estar bien o mal (de la realidad que

1 Esta categoría quedó definida en el capítulo 1.

2 Con esta mirada no queremos desmaterializar el fenómeno de la pobreza extrema al que se alude. Se trata también de condiciones materiales de vida y el modo como esto se traduce en las elaboraciones simbólicas que se construyen en torno a la pobreza.

vive). Se desdibuja el carácter estructural de la pobreza y sus interseccionalidades. Este modelo se volvió a imponer en las políticas del país en los últimos años, aunque pareciera no notarse del todo aguas abajo, ya que no han dejado de coexistir modelos contradictorios.

Esta vuelta al modelo neoliberal (que no dejó de estar del todo a pesar de los diversos cambios políticos en la región) dio como resultado intervenciones estatales diluidas y poco claras. En cuanto a las políticas dirigidas a personas en situación de calle, los objetivos no se terminan de entender, minimizan las respuestas a los problemas sociales y reducen este tipo de programas a espacios dormitorio que permiten «sacar de las calles» a la gente sin vivienda. Todo esto bajo la visión ideal de que cada vez se necesiten menos estos dispositivos y que estas problemáticas se resuelvan por vías individuales o privadas. Es decir, se espera que la sola competitividad del mercado genere más empleo, que debería ser, por sí mismo, la fuente de la solución a todas las necesidades sociales (sobre el tema del empleo nos detendremos más adelante).

Estas políticas se caracterizan, además, por ser transitorias, con una intervención reducida en el tiempo, que no aborda de manera integral la situación de calle y los problemas estructurales que llevan a dicha situación.

Recientemente surge en la región el modelo *housing first* como una alternativa a la problemática, que ofrece a los destinatarios de la política una vivienda digna. También comienzan a surgir programas basados en dicha metodología y coexisten en nuestro país ambos modelos, el nuevo y el tradicional de atención en escalera, en el que las personas deberían ir superándose poco a poco, de la calle al refugio, del refugio a un alojamiento temporal y como último escalón la vivienda permanente. Esto último apareció en varios de los intercambios como contradicción en términos de políticas, y que incide de forma directa en las estrategias de trabajo: la idea de que el tránsito por este dispositivo tiene forma de escalera, con una puerta de entrada, dispositivos intermedios, salidas intermedias y egreso positivo. Este asunto merece varias consideraciones.

En primer lugar, se dieron muchos debates acerca de la idea de egreso positivo, en el entendido de que este se obtiene en función del trabajo y la vivienda. Sin embargo, estos dos aspectos no están contenidos en políticas públicas articuladas y sostenidas. En este punto, los egresos no solo deberían ser la respuesta esperada después de que el Estado ha ofrecido estos «empujoncitos» a las familias, sino que es responsabilidad de ellas resolver todo lo que necesitan en términos de autonomía para poder egresar de estos dispositivos.

Esto es una expresión de la noción de *obligación del buen vivir*,³ es decir, el Estado otorga ciertas cosas, y quien recibe tiene la obligación de mejorar. Esta visión tiende a minimizar el impacto que produce en estas mujeres el hecho de ser

3 Elementos de esta visión fueron desarrollados en el capítulo teórico vinculado a políticas públicas.

madres solas, a cargo plenamente de un núcleo familiar, sin redes de contención, y que deben trabajar, cuidar y atender el hogar, garantizar salud y educación, además de higiene y alimentación. Todo ello teniendo en cuenta su procedencia y las condiciones en las que crecieron, con todo el daño estructural a cuestas.

Por todo esto, en el dispositivo comenzó a implementarse la tendencia a no hablar de egreso positivo, que supone esta autonomía plena, difícilmente alcanzable por estos perfiles familiares, en estas condiciones. En su lugar, se comenzó a hablar simplemente de egreso, como proceso que dependerá tanto de cada familia y sus condiciones e historias específicas como de lo que las políticas públicas habiliten. Esto, a su vez, contribuiría a no desmotivar tanto al equipo de trabajo, el cual también maneja niveles de frustración al ver tan inalcanzable la meta de que las mujeres egresen positivamente.

Otros aspectos que inciden en la noción escalonada de tránsito por este programa son la paralización, la disminución o la insuficiencia de los dispositivos de salidas intermedias. Se suma a esto el hecho de que los dispositivos creados más recientemente (en reemplazo de la antigua puerta de entrada o como conglomerado de refugios) abordan la sola asistencia puntual de necesidades básicas como la comida y la vivienda. No se orientan procesos más completos y complejos de autonomía familiar, y se deposita en la motivación individual el resto de los componentes que se requieren para superar la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las familias. Además, apelan a la solidaridad de redes privadas y voluntariado gratuito para atender a esta población.

Ahora bien, la noción de egreso positivo como consecuencia de una política en forma de escalera se ha arraigado en las estrategias de trabajo en el dispositivo. Incide en la forma como se conciben las intervenciones y las estrategias de trabajo, ya que se orienta al núcleo familiar en función de estos logros. Se evalúa el progreso del plan familiar según qué tan lejos o cerca se ubica de un egreso con estas características.

La yuxtaposición de esta visión con otra según la cual estos dispositivos suponen una residencia permanente y se sostienen en una noción de cronicidad de la situación de calle genera la idea de que se debe hacer énfasis en la convivencia pacífica mientras se hace uso de los recursos. Así, cohabitan de forma muy contradictoria dos ideas: una según la cual los egresos positivos ya no son la meta, sino que se trata solo de egresos, y la ausencia de egresos positivos no tiene por qué desmotivar al equipo, ya que no son una meta realista, y otra que contempla el seguimiento de cada proceso en función de niveles cada vez mayores de autonomía en cuanto a la atención al rol materno y la búsqueda y el mantenimiento de empleo.

Ambas están atravesadas por la idea de cronicidad de la institucionalización, e incluso llega a afirmarse que esto se ha convertido en un estilo de vida, que no

saldrán nunca de los dispositivos y que hay que garantizarles, por ende, una convivencia pacífica y atender más especialmente a los NNA.⁴

Es de hacer notar, tal como vemos en la historia de este dispositivo, que fue muy significativo el cambio de proyecto a una nueva organización de la sociedad civil, y que fue a partir de ese momento que se pudo poner en palabras estas problematizaciones. Antes de tal cambio, los egresos positivos eran tomados como medida de eficiencia y los niveles de desmotivación en el equipo (por este y otros factores que no vienen al caso) eran considerablemente elevados.

De este tema se desprende una tarea pendiente a efectos de revisar las prácticas concretas dentro del dispositivo, aún en medio de estas contradicciones. Se trata de analizar y decidir estrategias de trabajo generales y específicas en función de desarticular la noción de escalera para todos los núcleos, que, además, en el fondo pretende homogeneizar los procesos de todas las mujeres y sus familias. Esta tarea incluye desplazar el lugar desde donde se entienden las intervenciones con las familias y trazar líneas más claras, aunque siempre flexibles, para trabajar directamente con la mujer y sus NNA, en términos de un proyecto familiar realista y claro, alcanzable en cuanto a lo que el dispositivo puede abarcar.

Afirmar que «la política ha cambiado», tal como emergió en uno de los intercambios, no es suficiente si esto no ha quedado claro para todo el equipo. Esto no ha sido explícito, y ha sido la práctica la que ha dado cuenta de que el egreso positivo no existe, pese a que sobrevive en el imaginario del equipo de trabajo. Ha sido consecuencia de la práctica en los dispositivos incorporar esta idea de que el egreso positivo no es la meta. Falta terminar de darle forma a cuáles serían los objetivos de los dispositivos en ausencia de esta idea y afinarlos para concretar aportes que desde la práctica puedan aportar a los cambios que debe dar la política.

A este respecto es necesario añadir otro elemento que aparece en esta experiencia y es que la escalera no es lineal. El dispositivo está pensado sobre unos supuestos que no son reales y que la misma sociedad no garantiza, comenzando por la autonomía plena en madres solteras con trabajos precarizados, lo cual de suyo ya es una imposibilidad material.

Para finalizar, lo más neurálgico de este debate, además de comprender que no hay una escalera ni un egreso positivo (con lo que esto traerá como implicaciones a la modificación de las estrategias de intervención), es que no estamos epistemológicamente preparados para pensar en dispositivos con visiones no lineales ni ascendentes. El sujeto de estas intervenciones (mujeres con NNA) tiene tantas complejidades interseccionales que no hay forma de que sus procesos sean una línea ascendente regular. Las complejidades que traen estas familias suponen un reto mayúsculo para el cual nuestra concepción de los procesos en términos de progresos lineales hacia objetivos determinados no es suficiente.

4 Básicamente se entiende que hay un pivoteo entre la meta del egreso positivo (lo que marca la institución) y la cronicidad (lo que marca la realidad).

Volvemos a la injusticia hermenéutica, con nuevas deficiencias en términos de construcciones cognitivas y lugares de enunciación que nos permitan comprender en su complejidad estos procesos familiares, y las complejidades que interseccionan dichas historias y otorgan a estas mujeres unos perfiles propios, difíciles de encasillar y de incluir en un proyecto trazado en línea recta ascendente. Suponer que son ellas las que fallan si no ascienden según lo trazado es la mayor injusticia hermenéutica que podemos cometer contra estas familias.

En definitiva, la gran contradicción que aparece es la puesta en escena de forma conjunta de estrategias de trabajo que responden a dos tipos de políticas, las políticas de *la ayuda* y las políticas de *los derechos*. En la primera, solo se ofrecen algunos elementos mínimos para ayudar a la mujer a que establezca su proceso y luego siga con la autonomía suficiente, haciéndose cargo de todo sola o con ayuda de redes privadas. En contextos en los que varias condiciones de discriminación se interseccionan para generar vulnerabilidad y en los cuales las políticas son acotadas, sabemos que este modelo no aplica para la gran mayoría de los casos que llegan a estos dispositivos.

Por su parte, el segundo modelo remite a la restitución de los diferentes derechos cuya vulneración ha dado como resultado las condiciones de vida que traen estas familias. Pero su implementación no ha terminado de resolver los problemas estructurales que forman parte de la problemática, en la medida en que no son universales ni con niveles de calidad capaces de cubrir de manera satisfactoria las diversas necesidades humanas.

SOBRE EL EMPLEO

Este aspecto emerge como nudo crítico vinculado a la noción de egreso positivo, pero también a los problemas de vivienda que hacen que estas familias queden en situación de calle y, por ende, requieran habitar estos dispositivos. Al respecto, cabe destacar que a mayoría de las mujeres que transitan por estos dispositivos no traen historial ni experiencia laboral. Esto se debe a multiplicidad de factores, en especial al hecho de haber estado exclusivamente dedicadas a tareas de cuidado, cumpliendo este rol en sus vínculos familiares y de pareja, en los cuales siempre requirieron de alguien más como sostén económico. Este punto en particular no es un elemento de historias personales y privadas, sino que deviene factor estructural desde el punto de vista social y cultural. Vertebró buena parte de las relaciones y estilos de vida de muchas mujeres en el país, y aumenta su vulnerabilidad.

Salir del lugar de «mujer mantenida», como ellas mismas manifestaron, es sumamente difícil dado que esto implica varias complejidades: cuidar a los hijos, trabajar, atender el hogar, sostener la escolarización y los cuidados de salud e higiene, entre otras. Sin embargo, la mayor dificultad se ubica precisamente en el lugar de la injusticia hermenéutica, toda vez que representa una dificultad mayor

lograr que se construyan representaciones simbólicas, tanto por parte de la propia mujer como por parte de sus redes y entorno. Esto se vuelve fundamental a fin de comprender que los daños estructurales de este tipo no se resuelven en poco tiempo de intervención, con políticas insuficientes y poco articuladas, empleos precarios, salarios insuficientes y sin redes de contención.

Cabe destacar que esta injusticia supone dificultades importantes para ver los beneficios que puede traer para su familia desarrollar un perfil y un desempeño laborales, ya que no ven la posibilidad real de sostenerlos. Además, tampoco ven en este estilo de vida una solución real, en el entendido de que los ingresos nunca serán suficientes para sostener con verdadera autonomía todo un núcleo familiar, en un posible escenario que incluye pagar alquiler, servicios, transporte, alimento y demás gastos familiares mínimos.⁵

Por otro lado, las mujeres que traen alguna experiencia laboral o desempeño previo suelen acumular actividades informales (sin cobertura de leyes laborales), con frecuentes malos tratos o escasa remuneración, sin ninguna estabilidad y, por ende, poca continuidad. Esta vivencia con respecto al empleo contribuye a que la mayoría entienda que sostener un trabajo no es precisamente el ideal de vida que quieren alcanzar. A veces, para ellas el hecho de trabajar tiene más costos que beneficios. Ser mantenida es, por lejos, un privilegio, aun cuando esté supeditado a situaciones de maltrato por parte de quienes las sostienen, que son, por lo general, sus parejas.

Ante esta situación, al tema empleo se le intersecciona la violencia de género y generaciones en el punto en el cual todas sus relaciones de pareja están signadas por la violencia, el control, la subordinación y la agresión hacia ellas y sus NNA, lo que aumenta los círculos y los ciclos, que se repiten de una generación a otra. Asimismo, el género incidirá en los tipos de trabajo que logran conseguir, la mayoría de ellos en labores de limpieza y cuidados, de cara a un proyecto de autonomía familiar.

Otro aspecto concomitante a la idea del tránsito escalonado por el dispositivo tiene que ver con la relación vivienda-empleo. Tal como se dijo en los análisis del capítulo anterior, sostener un empleo da lugar a un perfil válido para postular a las madres a dispositivos intermedios de mayor autonomía (aun cuando en este momento estén disminuidas estas opciones). Todo ello bajo la premisa de que el punto neurálgico es la vivienda.⁶

5 Ya quedó dicho en los análisis anteriores que los rasgos del trabajo asalariado en una sociedad capitalista, especialmente en contextos urbanos, son precisamente la precariedad y la insuficiencia.

6 Se entiende que la falta de vivienda en primer lugar y de empleo en segundo es la causa de que estas madres hayan quedado en situación de calle, sin que se contemple otra serie de aspectos que hacen de este un problema que requiere una mirada interseccional, para poder tomar en cuenta los factores de género, clase, discapacidad y otros que inciden de igual manera en cada situación familiar.

En este sentido, el carácter transitorio que se espera que tengan estos dispositivos está supeditado a la posibilidad de conseguir vivienda y sostener empleo. Sin embargo, ni lo uno ni lo otro está asegurado en el marco de un conjunto de políticas que no se sostienen ni se articulan para garantizar lo que se entiende por un derecho, y que está vulnerado en buena parte de la población del país, no solo en estas familias en concreto.

Como podrá observarse, no basta con «un empujoncito», tal como se espera que operen estas políticas, sino que se requiere una intersección de oportunidades que en efecto promuevan la posibilidad de acceder a vivienda y empleo en condiciones dignas y sostenidas. Es requisito necesario para que estas familias no vuelvan a la calle y que estos NNA tengan una vida distinta.

Un elemento que emerge en los intercambios y que se ve como un nudo crítico es que para tener un empleo hay que invertir. No solo en la instancia previa (que incluye preparar e imprimir currículums, boletos para traslados, capacitaciones, etc.), sino al obtenerlo, porque hay que pagar traslados, ropa y zapatos, ocuparse de los cuidados de los hijos. En un contexto precarizado (incluso los trabajos protegidos cuentan con ingresos bajos y carácter temporal), estas inversiones son una complicación, pues el ingreso se pierde íntegramente en ellas. Así, deja de tener sentido todo esfuerzo al reducirse o incluso eliminarse la capacidad de ahorro para planes posteriores.

Esto, tal como emergió en algunos intercambios, no puede sostenerse solo con políticas de apoyos mínimos. En tanto la asistencia inicial no se articule de manera fluida con el resto de las políticas públicas y no logre inserciones dignas en el mercado de empleo, no puede esperarse que los proyectos de vida logren autonomía. Los discursos oficiales actuales insisten en que los beneficiarios deben aprovechar las oportunidades iniciales que se les dan y luego gestionarse individualmente. Esta postura continúa implicando una dependencia extrema que sigue siendo enajenación y alienación, dado que no es posible autonomía alguna ni mentalidad crítica.

En definitiva, hay escasas políticas de formación para la empleabilidad y de apoyo para el sostén de empleos y cuidados, en un contexto laboral que tampoco apoya procesos familiares y tiende a la explotación.

SOBRE CUIDADOS

Como ya se dijo en varios apartados de este trabajo, las labores de cuidados, depositadas exclusivamente en las madres, se convierten en un nudo crítico de peso a la hora de pensar en el sostenimiento de un empleo o en la posibilidad de estudiar, entre otros aspectos. Igual que en las ideas anteriores, sobre este aspecto hay varias cosas para decir.

En principio, hay que destacar que tener NNA a cargo es condición para estar dentro de este programa; en caso de no tenerlos, existen otros dispositivos con otras características. Esto ya implica un factor de inclusión o no en determinado tipo de beneficios, pero, fundamentalmente, implica que lo primero que se valora en estas mujeres es el desempeño en sus tareas de cuidado y el ejercicio de la maternidad. Esto pasará a formar parte del seguimiento y las intervenciones de forma continua.

En este tipo de dispositivos, y ante la ausencia de otras redes de contención, se espera que la madre se haga cargo de todas las tareas de cuidado de sus NNA, con ciertas cuotas de autonomía para gestionar estas atenciones, en especial si cuenta con empleo y puede pagar por los cuidados.

Esta práctica, muy arraigada en este tipo de centros, traduce lo que emergió como «políticas del padre ausente». Por un lado, porque la mayoría de los padres y parejas ejercen o ejercieron violencia o abusos sobre la mujer y sus NNA, y muchos están sujetos a denuncias y procedimientos judiciales que incluyen restricciones. Por otro lado, porque no existe ni se promueve un ejercicio de la paternidad activa más allá del reclamo por las pensiones de ley.⁷

Aunada a esta paternidad ausente, deviene nudo crítico y aspecto estructurante de estos perfiles la ausencia de redes de sostén. Existen muchos factores sociales y culturales para que esto ocurra, pero es muy notoria la ausencia de redes familiares e incluso de amistades sólidas; muchas mujeres llegan a expresar «yo no tengo amigas, no confío en nadie» o «no tengo amigas porque no se puede confiar en las mujeres».

De todos los análisis que pueden desprenderse de afirmaciones de este tenor, en este momento solo nos interesa destacar que está incorporada la ausencia de redes en sus vidas. Esto genera unos perfiles de intersubjetividad muy complejos, con poco anclaje en sus entornos. En consecuencia, se observan importantes dificultades para construir dinámicas cotidianas que, por lo regular, están basadas en el apoyo y el sostén cuando no hay dinero para pagar por todo.⁸

De todo lo dicho se desprende que hay un trabajo por hacer que se dedique a estudiar la fragilidad en las redes familiares en sectores vulnerables. La dificultad para relacionarse con el entorno y sus implicaciones intersubjetivas y axiológicas van generando perfiles familiares con improntas cada vez más complejas. Queda

7 Consideramos que es imperativa la necesidad de que estas políticas no solo trabajen con las mujeres-madres a propósito de su autonomía y de salir de los círculos de violencia de género y generaciones, sino también con los padres, bajo nuevas perspectivas sobre la masculinidad, para promover paternidades activas y no violentas.

8 Esto implica creer que, a menos que se tenga dinero para sostener la vida exclusivamente con servicios privados, es imperativa la necesidad de crear y mantener redes solidarias, en especial para tareas de cuidado, que suelen depositarse en mujeres por considerar que este es un rol asociado a lo femenino (esto fue desarrollado en capítulo teórico sobre equidad de género).

profundizar en las razones estructurales que dan lugar a esto y los impactos que ocasionan en NNA.

En cuanto a las mujeres que residen en el dispositivo, pasan por una dinámica en la que se refuerza que son ellas las que deben cumplir con todas las tareas de cuidado. Básicamente porque son las únicas que están presentes en la vida de los NNA y no hay nadie más para hacerlo.

Este control que se ejerce sobre ellas se justifica desde la perspectiva de los derechos de los NNA (que vimos en el apartado teórico), en el entendido de que tales derechos se vuelven prioritarios, pues son los NNA quienes se encuentran en mayor riesgo de vulneración. Sin embargo, muchas mujeres consideran que «es un castigo ser mamá», debido a que por ello han padecido diversas situaciones y siempre están bajo supervisión.⁹

El tema de los cuidados se complejiza aún más si se trata de una madre con alguna discapacidad. Los vacíos existentes en las políticas y en el imaginario acerca de la maternidad en mujeres con discapacidades también se ubican en el margen de la injusticia hermenéutica. Por esto, se hace imprescindible profundizar en las problematizaciones que se requieren para reelaborar una matriz de comprensión y abordaje sobre la maternidad en general, y bajo condiciones diversas en particular.

Ahora bien, en este dispositivo surgió la necesidad de trabajar la interseccionalidad de la discapacidad con el ejercicio de la maternidad en vista de que durante 2021 y 2022 se recibieron mujeres en apariencia con un funcionamiento psíquico e intelectual considerablemente descendido. El equipo de trabajo se vio seriamente interpelado en estos casos, no tanto por la falta de un diagnóstico clínico, sino más bien por la complejidad intelectual y psicoemocional que introducía la discapacidad en su interacción con otras interseccionalidades como el género, la clase social, la etnia, la nacionalidad, por nombrar las más predominantes en las situaciones de vida abordadas. Mujeres con un profundo deseo de ser madres, pero carentes de los apoyos socioinstitucionales o habilitadores que garanticen el ejercicio efectivo del derecho a ser madres. Es conmovedora en este sentido la situación de vida de la joven narrada por Edinson Gil en el apartado «Reconstrucción histórica de la experiencia».

SOBRE INFANCIA Y CRIANZA

Cabe destacar que, si bien todos los nudos críticos aquí desarrollados están muy relacionados entre sí, en un complejo entramado multidireccional, lo vinculado a *cuidados y crianza* lo está aún más. En cierta forma, hablar de cuidados es hablar de crianza, ya que todo supone un proceso gracias al cual ayudamos a los NNA a desarrollarse de forma integral.

9 Volveremos sobre este tema al tratar el siguiente nudo crítico, sobre crianza.

Cuando alguna madre en un intercambio exclama: «¿Dónde estaría si no tuviera hijos!?, da cuenta de la multiplicidad de factores que atraviesan su vida y la de las mujeres que habitan este dispositivo debido a que son madres. Veamos:

- Si no tuviera hijos, andaría en la calle, es decir, estoy en este dispositivo porque tengo hijos.
- Si no tuviera hijos, mi vida sería mejor.
- Si no tuviera hijos, no tendría motivaciones para vivir.
- Si no tuviera hijos, podría hacer otras cosas.
- Si no tuviera hijos, habría seguido en las drogas.
- Si no tuviera hijos, nadie me ayudaría.

Hay un largo etcétera por añadir que lleva a pensar en todas las complejidades depositadas en la maternidad como foco dentro de estos centros. Una maternidad que consiste básicamente en el cuidado, tal como ya lo mencionamos, que vemos atravesada por lo abyecto (Butler, 2002), y que supera la noción del cuerpo discapacitado con la que se trabajó en el apartado teórico, para recorrer distintos tipos de capacidades para ejercer el cuidado, la maternidad y la crianza.

De algún modo, la capacidad de ejercer la maternidad ya está en tela de juicio cuando se ingresa a un dispositivo de este tipo, dado que ello implica la vulnerabilidad del núcleo, especialmente de los NNA. De allí que buena parte de las estrategias de trabajo están pensadas en función de tal ejercicio, articulado con el empleo y las posibilidades reales de egreso.¹⁰

En la dinámica que envuelve el día a día en este dispositivo, es necesario hacer un alto para pensar en otro tipo de configuraciones acerca de la maternidad, más allá de los roles de cuidado socialmente atravesados por las nociones de género y más allá de las perspectivas capacitistas que colocan a las mujeres en un lugar de constante supervisión y control, sin descuido de los derechos de los NNA.

Emergió además el tema de la crianza positiva, en torno al cual se evidencian considerables niveles de injusticia hermenéutica cuando no hay una construcción representativa sobre dicho tema. Coinciden aspectos vinculados con la violencia de género y generaciones, con una significativa imposibilidad de las madres de visibilizar los daños estructurales que causan en las mujeres y sus NNA.

Por otra parte, tampoco hay una construcción en torno a los derechos de los NNA y su vulneración. Cuando una madre pregunta: «¿Hasta qué edad es obligatorio llevarlos la escuela?!» (esto en el contexto del taller temático sobre derechos de infancia, con cara de sorpresa), hay evidencia del desconocimiento de tales derechos y de la responsabilidad de cada adulta referente al respecto.

Asimismo, se entiende que estos derechos son «una carga más para la madre» (testimonio de una residente del centro). Como ya dijimos, termina siendo la única responsable de garantizarlos, precisamente, quien no logra ver cómo estos

¹⁰ Todo esto en el mar de contradicciones que ya describimos en torno a la noción de egreso positivo.

derechos pueden servir de base para una vida digna para sus NNA. Tampoco está en sus horizontes que «puedan tener una vida mejor», pues cuesta que problematizen los aspectos negativos de sus condiciones de vida,¹¹ aun cuando son las víctimas directas de la peor parte.

En el ejercicio de la maternidad tal como está acá problematizada, aparece la discusión en torno a la puesta de límites y su aplicación para una crianza positiva. Cabe destacar que no fue nada sencillo establecer qué es eso que llamamos *crianza positiva* en medio del taller temático destinado a este asunto. Queda pendiente su profundización en otras instancias de trabajo con las mujeres.

Como ya fue dicho en los análisis del capítulo anterior, «la puesta de límites es la gran herramienta de crianza que impacta sobre la fortaleza emocional de los niños y niñas» (Unicef, 2010, p. 106). Emerge una gran dificultad para este ejercicio fuera de las amenazas y el maltrato físico y verbal, debido al desconocimiento pleno de otro tipo de herramientas y estrategias para ello por parte de las madres.

Del mismo modo, aparece una serie de contradicciones que colocan este punto en dos extremos: de un lado, la idea de que «la crianza de antes era mejor», aunque «todo el tiempo me cagaban a palos», anécdota que parece justificar la violencia para hacer mejor la crianza. En el otro extremo, la idea de que «la crianza de ahora no sirve», pero sin poder visibilizar que son ellas, como madres, quienes configuran tal crianza de ahora. No obstante, reconocen que no saben qué hacer frente a los berrinches de los NNA ni cómo hacer para que les hagan caso (todas las citas pertenecen al registro del encuentro, 21 de junio de 2022).

En estas prácticas de crianza, así de contradictorias, aparecen también otros elementos. Trataremos de señalar la mayor parte de ellos:

- Falta de herramientas para trabajar los límites con los NNA.
- Uso de amenazas y maltrato físico y verbal.
- Chantaje a través de dulces, juguetes o recompensas (como consecuencia, hay una continua actitud de manipulación en NNA, que apelan a los berrinches para obtener resultados).
- Dificultad para sostener los límites puestos a los/as hijos/as, en especial por falta de atención, es decir, la mayoría de las veces, las respuestas y los mensajes dados a sus NNA son vacíos de sentido real, no captan plenamente su demanda y suplen con objetos o dulces sus solicitudes.

Esta dificultad para sostener límites incluye un ida y vuelta de mensajes contradictorios. Se le dice a un/a niño/a que no debe hacer determinada cosa, y a los pocos minutos no se le presta ninguna atención si la hace o se le habilita a hacerla sin más, lo que deja en claro que la palabra de la madre no tiene peso alguno. Hay

11 Merece especial mención distinguir el uso de la expresión «estilo de vida», que refiere a decisiones personales, con alcance materialmente viable de forma individual. Entendemos que, en estos casos, no se trata solo de un estilo de vida, pues sus condiciones de vida están signadas por un conjunto interseccional de aspectos de carácter estructural.

también significativos componentes de ansiedad en las madres que inciden en el tipo de respuestas y el sostén de límites ante sus NNA.

Esto motivó un debate sobre el uso del término *obligación* al referirse a la crianza, en una mirada que tiende a desdibujar la puesta de límites y la necesidad de crear hábitos, especialmente en primera infancia, ante la discusión de no forzar a los NNA a nada. Creemos que es imperativa la necesidad de profundizar este tema en talleres y debates en la interna del equipo y con las mujeres del centro.

SOBRE INTERVENCIONES Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

El desarrollo de la iniciativa de sistematizar la experiencia de este dispositivo también gira en torno a las reflexiones y los debates que sostiene el equipo en sus diversas reuniones, más allá de lo previsto en el cronograma del EFI. En tales instancias, se problematizan continuamente los roles del equipo de trabajo (en sus diversas funciones), el sostén de las dinámicas cotidianas de la casa, las estrategias de intervención y las redes interinstitucionales a las cuales acudir en cada caso.

Un primer nudo crítico sobre el cual se hizo foco en este proceso (y a lo largo de toda la experiencia) es la distinción entre *usuarias* y *residentes* como forma de denominación de las mujeres que habitan en el dispositivo. Se entiende que según cómo se las denomine será el lugar desde donde se sitúe el equipo para intervenir y el tipo de estrategia a utilizar.

Asumir que son solo usuarias implica considerar que hacen uso del recurso y se van, sin mucho involucramiento. Por otro lado, tratarlas como residentes supone de alguna manera involucrarlas a ellas y al equipo mismo en el proyecto, lo cual habilita otro tipo de procesos. De allí que este dispositivo se enfoca en entenderlas como residentes y profundizar desde allí en sus procesos personales y familiares, pese a que la propia política es contradictoria en este sentido.

El segundo nudo crítico más importante es el relativo a la noción de proceso en escalera, que ya fue desarrollado unas páginas antes al tratar las contradicciones que surgieron al hablar de políticas públicas. Coexisten la noción de esta escalera hacia un egreso positivo (que estaba pensado para dos años de proceso) y la idea de que tal escalera no existe, los dispositivos intermedios de otrora ya no están habilitados y no hay sino egresos.

Esta coexistencia de dos miradas tan distintas incide en el siguiente nudo crítico, que son las intervenciones. En numerosas oportunidades el equipo de trabajo ha llegado a la conclusión de que «todo es una intervención», en el mismo tono de que «todo es un acto socioeducativo». Sin embargo, en la cotidiana esta idea se diluye y se descuidan los detalles y el seguimiento a intervenciones que lucen mínimas, pero que pueden contribuir con la puesta de límites, el cuidado de algún derecho de un NNA o el resguardo de alguna dinámica cotidiana que favorezca la convivencia dentro de la casa.

Esta idea de intervenciones que se instala en lo cotidiano conlleva comprender de un modo más integral la figura del/la educador/a, en particular en su rol de referente, figura que se utiliza dentro de la metodología de trabajo para hacer seguimiento a los procesos de un determinado grupo familiar.

Intervenir es, fundamentalmente, contribuir a disminuir la injusticia hermenéutica de la que hemos venido hablando. Así pues, la intervención aporta elementos para que cada mujer y cada NNA construya horizontes de sentido sobre sus realidades socioculturales que le permitan apropiarse de los recursos epistémicos y materiales disponibles para transformar sus condiciones de vida.

Es de destacar que una de las grandes ventajas de este equipo es la diversidad profesional de los perfiles, la capacitación constante y la experiencia acumulada en este tipo de dispositivos. Su carácter multidisciplinario enriquece los debates y las problematizaciones en torno al rol, sin dejar de lado lo que emerge de las propias historias familiares y las dinámicas de la casa. Son continuas las interpelaciones y es desde allí que se han tejido estas miradas acerca de las intervenciones y los roles.

Entre estas interpelaciones, se ha trabajado insistentemente en la construcción de criterios comunes. Implica un debate que oscila entre la implementación de normas y reglamentos, y la flexibilización a través de intervenciones socioeducativas que construyan, junto con las mujeres, otras formas de vincularse con el dispositivo y dentro de su núcleo familiar. Esto incide en la falta de continuidad de las intervenciones, desencadena molestias en el equipo, motiva confusiones en las mujeres y crea vacíos procedimentales que se convierten en «vicios» propios de la institucionalización prolongada.

Esta discusión en torno a los mencionados criterios comunes ha redundado en un esfuerzo sostenido por trabajar asuntos vinculados a la comunicación en la interna del equipo. Con un fuerte matiz interpersonal, las habilidades para una comunicación asertiva se convierten en un nudo crítico en un medio social signado por la desconfianza, la dificultad para poner en palabras lo que se siente y se piensa, y el miedo a quedar expuestos/as.

Es muy recurrente que se utilice este argumento, que da cuenta de una postura sociocultural en la que se sanciona a quien se expresa, lo que imposibilita la construcción de redes confiables de comunicación, dinámica común en la sociedad moderno-colonial. Esto, a su vez, va generando una importante dificultad en las personas para expresarse de forma idónea, ya que cuando logran poner en palabras una idea, impresión o emoción no siempre lo hacen en el tono y con las palabras más adecuadas.

La práctica comunicativa es tan importante que, como bien sabemos, un mismo mensaje puede ser entendido de tantas maneras como interlocutores lo perciban. De allí la importancia de construir mecanismos de comunicación efectiva y asertiva, en especial en un equipo que utiliza la comunicación como medio para intervenir con familias vulnerables y en un dispositivo en el cual los problemas de

comunicación en el equipo afectan de forma determinante las dinámicas cotidianas y las estrategias de intervención.

SOBRE LA EXPERIENCIA MISMA DEL ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL

Para pensar acerca del propio EFI, se hizo un relevamiento entre participantes que permitió expresar algunas consideraciones que mencionaremos brevemente.

Se hizo corto el tiempo, en particular porque quedó la sensación de que faltó profundizar algunos temas. Como ya dijimos en la introducción, este EFI se planificó para realizar intercambios durante un semestre (encuentros de distinto tipo). Esta decisión se tomó en vista de que es recurrente que las/os estudiantes que se inscriben a los EFI no sostengan la experiencia por tiempo prolongado, de allí que no quisimos arriesgarnos a que finalizáramos sin estudiantes.

Este criterio opera en un contexto en el que, además, son pocas/os las/os estudiantes que se apuntan a estas iniciativas. Todo ello convoca a pensar acerca de la participación estudiantil en actividades de extensión de la universidad en sus diversos servicios, pero esa discusión no corresponde a este espacio.

Por otro lado, el trabajo igual se extendió más de un semestre, pues se sostuvieron actividades con el equipo de trabajo. Ese período se ocupó en realizar la reconstrucción histórica del dispositivo, discutir los análisis de las categorías y mencionar temas a trabajar que se desprenden de este EFI.

Otro aspecto que apareció desde los primeros encuentros fue la notoria dificultad por parte de algunas/os docentes o facilitadoras/es invitadas/os para trabajar los talleres temáticos con la población del centro. Esto implicó la necesidad de llevar a cabo varias reuniones de planificación en todos los casos, pero se resolvió de forma positiva, ya que por cada tema se contaba con un equipo que incluía docentes o facilitadores/as con mayor conocimiento teórico sobre cada asunto. Asimismo, se contó con educadores/as o técnicos/as del dispositivo, logrando la articulación de elementos de la teoría y la práctica en cada encuentro.

Hubo también quien expresara que consideraba positivo «traer la academia al dispositivo». Simultáneamente, las/os académicas/os del grupo consideraban más valioso el conocimiento empírico, así como toda la información que forma parte de la vida cotidiana y las intervenciones diarias en el centro.

Cabe destacar que el involucramiento del equipo en esta iniciativa fue muy variado. Hubo quienes no quisieron participar, algunos incluso afirmaron que no tenían mucho para aportar ante el temor de que se tratara de una actividad más académica y de debates teóricos, y otros/as tantos/as por tener múltiples empleos y, por ende, restricciones de disponibilidad horaria. Sin embargo, merecen especial atención quienes afirmaron no querer participar porque este tipo de actividades «genera mucho trabajo». Es cierto, es un cúmulo de trabajo adicional,

voluntario y nada lucrativo. Esta es una de las razones por las que cuesta tanto sistematizar experiencias con análisis más complejos. El desgaste de los equipos, especialmente en este tipo de dispositivos, es un aspecto en contra para poder concretar y sostener iniciativas de esta naturaleza por tiempo prolongado.

Es importante destacar que las mujeres que participaron de los diversos talleres temáticos los valoraron como altamente positivos y quedaron a la expectativa de desarrollar más actividades de este tipo. Sin embargo, consideramos que faltó incluir, dada la naturaleza de este trabajo, la mirada de los NNA y que sería valioso realizar intervenciones en las que se puedan problematizar estos y otros asuntos desde sus experiencias y consideraciones.

Sobre este EFI también es relevante destacar que es muy importante fijar mejor el perfil de ingreso de los/as estudiantes al momento de la inscripción. Para una propuesta como esta, que comporta ciertos grados de complejidad, no es recomendable recibir estudiantes de inicio en las carreras. Por un lado, la propia experiencia puede resultar impactante: encontrarse con estos perfiles y ver sus realidades en un refugio es un escenario muy movilizador para muchas personas. Por otra parte, se trata de procesos de análisis con cierto grado de abstracción y complejidad que, probablemente, un estudiante de inicio no logre desarrollar.

Asimismo, el compromiso de elaborar categorizaciones y redactar un análisis que combine lo teórico y lo empírico requiere cierta experticia y el manejo de algunas herramientas escriturales propias de estudiantes con cierto grado de avance en su formación profesional. En esta iniciativa tuvimos la ventaja de contar con estudiantes avanzadas en sus carreras (con excepción solo de una), incluyendo quienes también acumulaban experiencia trabajando en este tipo de dispositivos; esto redundó en un trabajo fluido en el que se pudieron realizar los análisis y los escritos sin mayores dificultades.

Por último, no podemos dejar de añadir e insistir en que las decisiones metodológicas que se tomaron en este trabajo tuvieron que ver con las características del equipo de trabajo y el colectivo de sistematización, las características del dispositivo y sus fundamentaciones, y el tipo de experiencia a sistematizar. No son equiparables ni pueden replicarse de forma plana, y cada decisión implicó un trabajo que fue necesario asumir con voluntad y compromiso. De otra forma, este producto no hubiera sido posible.

SOBRE EL EQUIPO DOCENTE

Los EFI de la Universidad de la República son actividades curriculares orientadas a integrar las distintas disciplinas y saberes con las funciones universitarias, y la universidad con actores sociales o institucionales. Así, surgen propuestas interdisciplinarias guiadas por objetivos de enseñanza e investigación y relacionadas con procesos sociales concretos. La presencia de la universidad, más allá del aula

a través de los EFI, conlleva el compromiso de hacer aportes sustantivos y recíprocos en el entorno en el que se insertan.

Como docentes y profesionales, las/os responsables de este EFI hemos transitado experiencias integrales. Sin embargo, la innovadora propuesta teórico-metodológica que lo vertebró hizo que nos adentráramos en un camino sinuoso, donde nuestros marcos epistémicos supuestos se vieron permanentemente tensionados y en ocasiones redefinidos por la alta complejidad cognitiva y psicoemocional derivada de la experiencia de intercambio con los actores del centro. Al término del proceso, podemos decir que se trató de una experiencia de enseñanza y aprendizaje muy desafiante y novedosa.

Con respecto a los objetivos de enseñanza e investigación, cabe destacar que la metodología planteada significó una práctica innovadora en términos de presencia docente, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, vinculación con los contenidos y resultados. Un distintivo de la forma de trabajo fue que se orientó hacia abordajes definidos en conjunto, en el devenir del proceso. Si bien establecimos una serie de contenidos que estructuraron las diferentes etapas, simultáneamente avanzamos a partir de construcciones colectivas e interdisciplinarias. Esto posibilitó poner en diálogo diferentes saberes y responsabilidades, abrir nuevas vertientes de debate, agudizar la capacidad de análisis y redoblar el compromiso con las decisiones. Nos dio un mejor contexto para exponer ante las personas inscriptas en el EFI la ética de una intervención transformadora con centro en las personas, que no las toma como medio para fines didácticos. En gran medida, permitió revisar las maneras de enseñar y de aprender.

El intercambio final con las estudiantes que participaron de este espacio curricular nos permite decir que hubo aprendizajes significativos en sus respectivas formaciones. Se abrió la posibilidad de avanzar en sus carreras y articular los aspectos teórico-metodológicos con la realidad concreta. Además, posibilitamos la oportunidad de conocer un ámbito de ejercicio profesional, con todas sus potencialidades y desafíos. Lo vivenciaron desde el accionar del equipo técnico y desde la voz de las propias mujeres que allí residen. Trascendieron así los discursos docentes.

Por último, el Centro DIES (Centro para el Desarrollo de Intervenciones y Estudios Socioculturales) que alojó esta experiencia también vio movilizadas su práctica profesional. Significa que nuestra labor docente, en conjunto con estudiantes y equipo técnico, logró contribuir con conocimiento socialmente útil, derivado de las propias inquietudes presentadas por el dispositivo. A su vez, como se expone en las consideraciones finales, en la interacción emergieron trascendentes temáticas que dejan planteada una profusa agenda para futuras investigaciones.

El EFI que transitamos permitió aprovechar nuestro acumulado docente para ponerlo en función de un vacío que nos convocó. En su problematización nos vimos enriquecidas/os por nuevos saberes y nuevos vínculos. Las inercias se vieron interpeladas con novedades y desafíos que, sin dudas, ampliaron las alternativas de nuestra práctica docente.

VI. ALGUNAS LÍNEAS PARA SEGUIR TRABAJANDO

Consideramos una serie de temas y aspectos para seguir profundizando, como temas de próximos Espacios de Formación Integral, elementos a problematizar en dispositivos de esta naturaleza o líneas de investigación para trabajos futuros:

- Profundizar en los talleres sobre crianza positiva y puesta de límites con las madres, y que incluyan discutir acerca del rol materno y sus complejidades para mujeres en búsqueda de autonomía.
- Insistir en actividades que permitan visualizar la violencia como práctica estructural, que incluye la de tipo intrafamiliar, de género y generaciones, entre otras.
- Revisar de manera permanente cómo la impronta de la visión escalonada del proceso sigue imprimiéndose en la forma de intervenir en los proyectos familiares de los núcleos.
- Seguir profundizando en la configuración de los/as educadores/as referentes por núcleo. Esto incluye avanzar en lo que entendemos por intervenciones y cómo orientarlas sin dejar de estar centradas en los/as referentes. Todo esto a partir de lo dicho en el subtítulo anterior sobre la incidencia de este aspecto en la posibilidad de reducir la injusticia hermenéutica.
- Problematicar acerca de la puesta de límites (madre a los hijos/as, equipo a las mujeres) como factor que contribuye a la estructura de la casa y de los NNA.
- Procurar capacitaciones para trabajar con mujeres en situación de discapacidad y con situaciones de consumo.
- Seguir trabajando en la línea de cuidados de equipo en función de mejorar la comunicación interna del equipo y avanzar hacia un vínculo profesional maduro y con comunicación clara y asertiva. Las dificultades de comunicación entre seres humanos son un problema de la humanidad toda y hay que superarlo si queremos vivir mejor.
- Trabajar la invisibilización de los NNA como sujeto de derechos, lo cual persiste a pesar de que se incluyen en el trabajo con las familias.
- Profundizar en la discusión sobre vulneración de los derechos de los NNA en contextos de pobreza. Muchas madres terminan siendo penalizadas y judicializadas por no poder sostener condiciones materiales o no poder evitar hechos concretos que se desprenden de las condiciones vulnerables que la pobreza genera.

REFERENCIAS

- ALVES, G., AMARANTE, V., SALAS, G. y VIGORITO, A. (2012). La desigualdad del ingreso en Uruguay entre 1986 y 2009. *Documentos de Trabajo 03/12*. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República.
- ANTÍA, F. (2018). Regímenes de política social en América Latina: una revisión crítica de la literatura. *Desafíos*, 30(2), 193-235.
- ANTÍA, F., CASTILLO, M., FUENTES, G. y MIDAGLIA, C. (2013). La renovación del sistema de protección uruguayo: el desafío de superar la dualización. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22(2), 171-193.
- ASOCIACIÓN DE PROYECTOS COMUNITARIOS. (2005). *Módulo 6. Sistematización de experiencias comunitarias*. <https://poraquipasocompadre.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/sistematizacion-de-experiencias-comunitarias.pdf>
- ASOCIACIÓN PARA LOS DERECHOS de la MUJER y el DESARROLLO. (2004). *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico n.º 9. Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf
- BALZA, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión. *Dilemata*, 3(7), 57-76.
- BANCO MUNDIAL. (2020). *Jugar un partido desigual. Diagnóstico de género en Uruguay*. Grupo Banco Mundial. <https://www.gub.uy/agencia-uruguaya-cooperacion-internacional/comunicacion/publicaciones/jugar-partido-desigual>
- BARÁIBAR RIBERO, X. y PAULO BEVILACQUA, L. (2021). El giro del giro: regreso de Uruguay a las protecciones mínimas. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 5(1), 96-115.
- BARBA, C. A. (2009). Reforma social y ciudadanía social en América Latina durante los años noventa: una perspectiva comparada. En C. A. Barba (Comp.), *Retos para la integración social de los pobres en América Latina* (pp. 51-84). Clacso.
- BATTHYÁNY, K. (COORD.), GENTA, N. y PERROTTA, V. (2013). *Sistema Nacional de Cuidados. La población uruguaya y el cuidado. Análisis de representaciones sociales y propuestas para un sistema de cuidados en Uruguay*. Universidad de la República.
- BETRIÁN, E., GALITÓ, N., GARCÍA, N., JOVÉ, G. y MACARULLA, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.
- BORJAS, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas. Por las ciudades de Ítalo Calvino*. Federación Internacional Fe y Alegría.
- BRIEGER, P. (2002). De la década perdida a la década del mito neoliberal. En J. Gambina (Comp.), *La globalización económico-financiera. Su impacto en América Latina* (pp. 341-355). Clacso.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- CALCE, C., ESPAÑA, V., GOÑI MAZZITELLI, M., MAGNONE, N., MESA, S., MEZA TANANTA, F. y VIERA CHERRO, M. (2015). *La violencia contra las mujeres en la agenda pública. Aportes en clave interdisciplinar*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- CÁMARA DE SENADORES. (2022). Presentación del informe anual 2021 del Sipiav. <https://parlamento.gub.uy/noticiasyeventos/noticias/node/96382>

- CASTELLANO, E. (1996). Uruguay: un caso de «bienestar de partidos». *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, (9), 107-126.
- CASTELLI, L. y FERRÉS, N. (2021, 24 de marzo). Fuera de concurso: mujeres madres con discapacidad. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uopinion/articulo/2021/3/fuera-de-concurso-mujeres-madres-con-discapacidad/>
- CHAVEZ, J., GALIZIA, V., ARNAUD, M., GÓMEZ, J. C., RIET, L. y RESTREPO, A. L. (2013). *Sistematización y construcción de estrategias y herramientas para la inclusión social de personas en situación de calle*. Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- CISTERNA, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- COLLADO, A., PIÑÓN, A., ÁLVAREZ, A., ODALES, R. y SERRA, S. (2010). Desarrollo sano, derecho del niño y responsabilidad de la sociedad y la familia. *Panorama Cuba y Salud*, 5(1), 46-51.
- CRUZ PÉREZ, M. P. (2014). Mitos acerca de la maternidad en mujeres con discapacidad. *Perinatol Reprod Hum*, 28(2), 91-96.
- D'AMICO, V. (2015). De la pobreza a la desigualdad. Discursos internacionales, efectos nacionales. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (61), 237-263.
- DA COSTA ROSSELLÓ, P. (2021). Vidas desechadas: mujeres en situación de discapacidad y violencia basada en género. *Fronteras*, 17(2), 48-59.
- DE BEAUVOIR, S. (2008). *El segundo sexo*. Debolsillo.
- DE LOS CAMPOS, H., SOLARI, M. y GONZÁLEZ, M. (2008). *Prácticas de crianza y resolución de conflictos familiares. Prevalencia del maltrato intrafamiliar contra niñas, niños y adolescentes*. Programa Infamilia, Ministerio de Desarrollo Social.
- DENZIN, N. (1970). *Sociological methods. A sourcebook*. Aldine Publishing Company.
- DÍAZ, A. (Comp.). (2022). *Hacia una filosofía y una educación decoloniales. Diálogo de saberes*. Comisión Sectorial de Educación Permanente, Universidad de la República.
- FEDERICI, S. (2018). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Tinta Limón.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Nueva Visión.
- FILGUEIRA, F. (1998). El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada. *Centroamérica en Reestructuración. Ciudadanía y Política Social*, 71-116.
- FOUCAULT, M. (2007). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Fondo de Cultura Económica.
- FRICKER, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- GALEANO, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- GARCÉ, A. (2000). Tres fases en la relación entre intelectuales y poder (1830-1989). En G. de Armas y A. Garcé (Eds.), *Técnicos y política. Saber y poder: encuentros y desencuentros en el Uruguay contemporáneo* (pp. 55-84). Trilce.
- GARCÍA PRINCE, E. (2008). *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming. ¿De qué estamos hablando?: marco conceptual*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- GHISO, A. (Comp.). (2019). *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*. Alcaldía de Medellín.
- GÓMEZ SOLLANO, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes. *Praxis & Saber*, 6(12), 129-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216007>
- GRAÑA, F. (2006). *El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Nordan.
- GURDIÁN-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana / Agencia Española de Cooperación.

- HANCOCK, A. (2007). Intersectionality as a normative and empirical paradigm. *Politics and Gender*, 3(2), 248-254.
- HILL COLLINS, P. (1998). It's all in the family. Intersections of gender, race and nation. *Hypatia*, 13(3), 62-82.
- HLEAR, J. (1999). Sistematizando experiencias educativas. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (16), 61-68.
- HORTEGANO, R. (2022). ALGUNAS consideraciones en torno a la educación decolonial. En A. Díaz (Comp.), *Hacia una filosofía y una educación decoloniales. Diálogo de saberes* (pp. 129-140). Comisión Sectorial de Educación Permanente, Universidad de la República.
- HUGHES, B. y PATERSON, K. (2008). El modelo social de la discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 107-123). Morata.
- INTENDENCIA DE MONTEVIDEO. (2013). La incorporación de la perspectiva de género a las políticas departamentales de Montevideo. Comisión de Equidad y Género, Secretaría de la Mujer, División Políticas Sociales, Intendencia de Montevideo.
- INTENDENCIA DE MONTEVIDEO. (2021a). 2. *Políticas públicas favorables a la igualdad de género* [Serie 2: Políticas de Igualdad de Género. Colección Construyendo Igualdad de Género].
- INTENDENCIA DE MONTEVIDEO. (2021b). 3. *Principios de igualdad y no discriminación* [Serie 2: Políticas de Igualdad de Género. Colección Construyendo Igualdad de Género].
- ISAZA, L. (2011). *Sin golpes, ni gritos. Descubriendo la crianza positiva. Manual para agentes educativos para trabajar con padres y madres*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- JARA, O. (1994a). *Para sistematizar experiencias*. Alforja.
- JARA, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano: CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- KRMPOTIC, C. y DE IESO, L. (2010). Los cuidados familiares: aspectos de la reproducción social a la luz de la desigualdad de género. *Revista Katálisis*, 13(1), 95-101.
- LABAT, J. P., RUDNITZKY, F. y EVANS, T. (2020). *Panorama general sobre la situación de calle: definición y caracterización del problema a partir de los estudios realizados en el MIDES*. Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo, Ministerio de Desarrollo Social.
- MANDUJANO ESTRADA, M. (2017). Justicia epistémica y epistemologías del Sur. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (10), 148-164.
- MARTINIC, S. (1999). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (16), 44-51.
- MCRUER, R. (2021). *Teoría crip. Signos culturales de lo queer y la discapacidad*. Kaótica Libros.
- MIDAGLIA, C. (2009). Entre la tradición, la modernización ingenua y los intentos de refundar la casa: la reforma social en el Uruguay de las últimas tres décadas. En C. A. Barba (Comp.), *Retos para la integración social de los pobres en América Latina* (pp. 85-107). Clacso.
- MIGLIARO GONZÁLEZ, A., MAZARIEGOS GARCÍA, D., RODRÍGUEZ LEZICA, L. y DÍAZ LOZANO, J. (2020). Interseccionalidades en el cuerpo-territorio En D. T. Cruz Hernández y M. Bayón Jiménez (Comps.), *Cuerpos, territorios y feminismos. Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas* (pp. 63-82). Abya Yala; Bajo Tierra Ediciones.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. (2011). *Manual para facilitadores/as de sensibilización en género*. Instituto Nacional de las Mujeres, Ministerio de Desarrollo Social.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. (2018). Licitación Pública n.º 45/2018: Llamado a Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) o Cooperativas de Trabajo para presentar propuestas de trabajo para la gestión de Centros 24 horas y centros de estadía transitoria para Mujeres con Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en los

- departamentos de Montevideo y Canelones. <https://www.comprasestatales.gub.uy/consultas/detalle/id/668224/mostrar-llamado/1>
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y DIVISIÓN DE COORDINACIÓN DE PROGRAMAS PARA PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE. (2021a). *Protocolo de funcionamiento de Centros Nocturnos*.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y DIVISIÓN DE COORDINACIÓN DE PROGRAMAS PARA PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE. (2021b). *Protocolo captación y derivación*.
- MOLINA PETIT, C. (2000). Debates sobre el género. En C. Amorós (Coord.), *Feminismo y filosofía* (pp. 255-284). Síntesis.
- OLIVERA ARTUS, L. (2019). *Políticas para personas en situación de calle en Chile y Uruguay: Estado y sociedad civil*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- OFFE, C., (1990). *Contradicciones en el Estado del bienestar*. Alianza Universidad.
- ORGANIZACIÓN de las NACIONES UNIDAS. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/16137-1990>
- ORGANIZACIÓN de las NACIONES UNIDAS. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ORGANIZACIÓN de las NACIONES UNIDAS para la AGRICULTURA y la ALIMENTACIÓN y PROGRAMA ESPECIAL para la SEGURIDAD ALIMENTARIA. (2004). *Guía metodológica de sistematización*. FAO; PESA.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL de la SALUD. (2024). Maltrato infantil. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- PÉREZ de MAZA, T. (2016). *Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Guía didáctica*. Universidad Nacional Abierta.
- PINTOS, M. (2020). *La gestión sociopolítica de los pobres. La construcción de las políticas sociales públicas a partir de la creación del Ministerio de Desarrollo Social en Uruguay*. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 5(2), 153-156.
- PROVENZA, M. E. (2019). *Los espacios ocupacionales en programas con articulación público-privada: El caso del Programa Calle del Ministerio de Desarrollo Social en Montevideo, Uruguay* [Tesis de grado]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- ROMAÑACH, J. y LOBATO, M. (2007). Diversidad funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad de la diversidad del ser humano. En L. Álvarez Pousa, J. Villanueva, T. Barberena Fernández, O. Reboiras Loureiro y J. Evans Pim (Coords.), *Comunicación y discapacidades. Actas del Foro Internacional* (pp. 321-330). Observatorio Gallego de Medios, Colegio profesional de Periodistas de Galicia. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393402>
- SANTOS, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos Tau.
- SCHETTINI, P. y CORTAZZO, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata.
- SEMPOL, D. (2018). *Intersecciones. Diversidad sexual y de género e interseccionalidad*. Cooperación Española; Intendencia de Montevideo; Fondo de Población de las Naciones Unidas. <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/documentos/3intersecciones-serieciudades.pdf>
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- STOLCKE, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista Estudos Feministas*, 12(2), 77-105. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000200005>
- TOBOSO, M. (2017). Capacitismo (*Ableism*). En R. L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-82). Bellaterra.

- TOBOSO, M. y GUZMÁN, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>
- TORRES, A. (2016). La recuperación colectiva de la historia y memoria como práctica educativa popular. *Decisio*, (43-44), 16-22.
- UNICEF. (2010). *Por qué, cuándo y cómo intervenir. Guía conceptual sobre el maltrato a la infancia y la adolescencia*. Unicef.
- UNICEF. (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*. Unicef.
- URUGUAY. (1934, 2 de mayo). Ley n.º 9.342: Código del Niño. <https://www.impocom.uy/bases/leyes-originales/9342-1934>
- URUGUAY. (1990, 9 de noviembre). Ley n.º 16.137: Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.impocom.uy/bases/leyes/16137-1990>
- URUGUAY. (2004, 14 de setiembre). Ley n.º 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia. <https://www.impocom.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- URUGUAY. (2008, 4 de diciembre). Ley n.º 18.418: Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.impocom.uy/bases/leyes/18418-2008>
- URUGUAY. (2011, 12 de agosto). Ley n.º 18.776: Aprobación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://impocom.uy/bases/leyes/18776-2011>
- URUGUAY. (2012, 30 de octubre). Ley n.º 18.987: Ley sobre Interrupción Voluntaria del Embarazo. Ley del Aborto. <https://www.impocom.uy/bases/leyes/18987-2012>
- URUGUAY. (2018, 9 de enero). Ley n.º 19.580: Ley de Violencia hacia las Mujeres basada en Género. <https://www.impocom.uy/bases/leyes/19580-2017>
- VALENCIA, E. (2020). América Latina: Avances, retrocesos y perspectivas en las dos primeras décadas del siglo XXI. Desempeño social en cuestión. En J. M. Rangel Esquivel, C. Campillo Toledano y B. A. Servín Herrera (Coords.), *La política social de México en tiempos de desigualdad. Causas estructurales y sus efectos en la población* (pp. 4-18). Pearson.
- VAN DE VELDE, H. (2008). *Sistematización de experiencias: texto de referencia y consulta*. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica; Volens.
- VARELA, N. (2021). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House.
- VIVEROS, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

ANEXOS

PROGRAMA



Espacios de Formación Integral (EFI) - 2022

Programa

Nombre del EFI: Sistematización de experiencias en Centros de atención a mujeres con niños/as en situación de vulnerabilidad		
Docentes responsables: Romina Hortegano		
Otros docentes participantes: Laura Paulo y Pedro Da Costa		
Número de edición del EFI en FHCE: 1ra.		
Anual ()	Semestre impar (X)	Semestre par ()
Cursos vinculados: No.		
Requisitos: -		
Otros Servicios o Programa Plataforma participantes: -		
Carga horaria * HORAS TOTALES: 60 Horas teóricas/aula: 18 Horas planificación: 10 Horas campo: 22 Horas trabajo domiciliario: 10 Otras: -		
Asistencia: Obligatoria. Algunas instancias teóricas se desplegarán en campo, vinculando a los/as actores/as institucionales en la reflexión de los componentes que fundamentan esta propuesta formativa. La participación en horas de campo, girará en torno a lo previsto en el plan de sistematización que se debe elaborar al iniciar el EFI.		

Reconocimiento curricular:	
Modalidad en caso que corresponda	Cantidad de créditos avalados por la Com. de carrera respectiva si corresponde
	4 créditos
Observaciones: -	

CUPO Estudiantes por carrera:		
1	Antropología	5
2	Educación	5
3	Filosofía	-
4	Historia	-
5	Letras	-
6	Lingüística	-
7	TUCE	-
8	TUILSU	-
9	TUBiCu	-
10	Turismo	-
11	Área social	10
12	Otros servicios	5
13	ISEF y CFE	5

¿De qué otro servicio se estima participarán estudiantes?
FSICO, FCSO, CFE e ISEF

Actores no universitarios participantes:		
	Tipo	Nombre
Sociales (*)	OSC	Centro para el Desarrollo de Intervenciones Socio Educativas.
Institucionales (**)		Dispositivo de atención a Violencia Basada en Género y discapacidad.

(*) Tipo de actores sociales: Comisiones vecinales, sindicatos, cooperativas, ONG, u otros.

(**) Tipo de actores institucionales: CAIF, Escuelas, liceos, INAU, UTU, empresas públicas, cárceles, hospitales, policlínicas, intendencias, ministerios, u otros.

Ubicación geográfica:	
Departamento/s	Montevideo
Barrio/s- Zona/s - Paraje/s	Curva de Maroñas

Objetivos del EFI
Objetivo general: Generar una propuesta integral en la cual se problematice acerca de políticas de intervención socioeducativa y se promueva la interseccionalidad como herramienta de análisis, implementando la sistematización de experiencias como eje transversal con sus componentes epistemológicos y metodológicos. Objetivos de formación: Brindar un Espacio que genere aportes conceptuales, epistemológicos y metodológicos para el abordaje de programas sociales y para la sistematización de experiencias. Objetivos académicos: Promover la producción escrita de saberes colectivos a partir de experiencias concretas en las que se problematice la integralidad de funciones, las políticas para población vulnerable, los enfoques de equidad y de género y generaciones y los corpus teóricos implicados en tales áreas. Objetivos de contribución a la comunidad: Contribuir con el proceso de consolidación de la OSC en sus experiencias de intervención socioeducativa con mujeres con niños/as a cargo, a partir de la reflexión que genera la propia experiencia y el diálogo de saberes.

Objetivos específicos para 2022
Desarrollar un Espacio en el cual confluyan aspectos teóricos y de campo, organizado en torno a una sistematización de experiencias. Poner en práctica la sistematización de experiencias como metodología y como herramienta para reflexionar sobre nuestras propias prácticas para transformarlas. Construir un espacio interdisciplinario en torno a políticas sociales para personas en situación de vulnerabilidad, especialmente mujeres con niños/as a cargo.

Evaluación
La evaluación va de la mano con el plan de sistematización y las actividades que se distribuyan entre los/as estudiantes quienes, convertidos/as en colectivo de sistematización, deberán construir el informe final con participación de los/as docentes y el equipo responsable por parte de la OSC. En tal sentido, la producción de cada participante dependerá de la tarea que le sea asignada en la organización del plan (organizar y facilitar talleres, reconstrucción de la memoria histórica, organización de la información por ejes, análisis de la información, entre otras); junto con una reflexión personal, conducente a publicación, en la que se conjuguen los nudos críticos que desee trabajar en profundidad, y el diálogo con la teoría vinculada a dicho tema, siempre en ejercicio interseccional de análisis de los diversos elementos que confluyen en la situación de los núcleos familiares que habitan en el centro.

Descripción de actividades previstas y cronograma para 2022

Marzo-Abril:

- Construcción del Plan de Sistematización, a partir de un taller sobre esta propuesta metodológica, sus pasos y posibilidades de organización, herramientas de trabajo, y enfoques epistemológicos.
- Inicio de la reconstrucción histórica de la experiencia en el Centro mediante talleres con las residentes y con el equipo de trabajo.
- Taller sobre Políticas Sociales
- Taller sobre Derechos de la Infancia

Mayo:

- Taller sobre Equidad de Género
- Taller sobre Género y discapacidades
- Cierre de la reconstrucción histórica de la experiencia en el Centro
- Organizar la información obtenida en la reconstrucción histórica, en función de los ejes de sistematización y categorías emergentes.

Junio

- Taller sobre Producción del Informe de Sistematización
- Análisis por cada eje de sistematización y categorías emergentes, en diálogo con fundamentos teóricos y reflexiones colectivas

Julio

- Elaboración del Informe final y producciones individuales
- Socialización con las residentes del centro, de los resultados de la sistematización
- Evaluación del Efi por parte de diversos/as actores/as (mujeres y niños/as del Centro, equipo de trabajo, Coordinación, Municipio)

CRONOGRAMA Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

SEMANA	FECHAS	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
1	29/03 Presentación	- Presentación del equipo docente - Presentación del equipo del Centro Piccioli - Presentaciones de Estudiantes - Presentación del Dispositivo - Cronograma y organización de líneas de trabajo - Orientaciones generales de la Sistematización de Experiencias: ejes de sistematización y organización de equipos de trabajo	- Dirigido a Estudiantes y Equipo - Aulas FHCE Presencial - Centro Piccioli con equipo
2	05/04 Teórico 1	- Sistematización de Experiencias - Interseccionalidad - Justicia epistémica y de género	- Romina Hortegano - Dirigido a estudiantes y equipo - Aulas FHCE y Zoom.
3	19/04 Teórico 2	- Políticas sociales y población vulnerable	- Laura Paulo - Dirigido a estudiantes y equipo - Aulas FHCE y Zoom
4	26/04 Taller Temático 1	- Políticas sociales y población vulnerable	- Laura Paulo - Dirigido a mujeres - Centro Piccioli Presencial por equipos
5	03/05 Metodol 1	- Revisión de registros - Variedades metodológicas de la sistematización de experiencias	- Romina Hortegano - Dirigido a estudiantes y equipo - Aulas FHCE y Zoom

SEMANA	FECHAS	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
6	10/05 Teórico 3	- Derechos de Infancia	- Víctor González - Dirigido a estudiantes y equipo - Aulas FHCE y Zoom
7	17/05 Taller temático 2	- Derechos de Infancia	- Víctor González - Dirigido a mujeres - Centro Piccoli presencial por equipo
8	24/05 Metodol 2	- Metodologías de sistematización de experiencias y sus aportes a la construcción de saberes	- Romina Hortegano - Dirigido a estudiantes y equipo - Aulas FHCE y Zoom
9	31/05 Teórico 4	- Equidad de Género	- Romina Hortegano - Dirigido a estudiantes y equipo - Aulas FHCE y Zoom
10	07/06 Teórico 5	- Género y Discapacidades	- Pedro Da Costa - Dirigido a estudiantes y equipo - Aulas FHCE y Zoom
11	14/06 Taller Temático 3	- Género y Discapacidades	- Pedro Da Costa - Dirigido a mujeres - Centro Piccoli presencial por equipo
12	21/06 Taller Temático 4	- Atención a Primera Infancia	- Estela Rojas - Dirigido a estudiantes, mujeres y equipo - Centro Piccoli presencial por equipo

SEMANA	FECHAS	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
13	28/06 Metodol 3	- Talleres para trabajo final	- Romina Hortegano - Dirigido a estudiantes y equipo - Aulas FHCE y Zoom
14	05/07 Metodol 4	- Trabajo final - Cierre del semestre - Evaluaciones y devoluciones	

ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA ESTRATEGIA DE TRABAJO

1. Los encuentros teóricos con estudiantes universitarios y equipo, así como los encuentros para ir trabajando en los informes y registros, serán los martes a las 15 en modalidad mixta, con presencialidad en aulas de la FHCE y con transmisión por zoom para quienes no puedan estar presenciales. Se complementarán con recursos dispuestos en EVA (materiales de lectura, vídeos de las clases, entre otros).
2. Los encuentros tipo taller con mujeres, equipo y estudiantes, serán en el centro los martes a las 15-16, con una duración de una hora aproximadamente, y con participación de, al menos, un miembro de cada equipo de sistematización y un miembro de cada equipo por tema, además de los/as responsables de cada taller temático.
3. Cada taller temático donde participen las mujeres del centro, debe incluir un tiempo prudencial para compartir e intercambiar con ellas algunas reflexiones y reconstrucciones de su experiencia en este dispositivo.
4. En cada instancia de intercambio dentro de los talleres temáticos, hay que dejar registro de las narrativas que emerjan por parte de las mujeres, donde seguramente se darán cita diversas experiencias de cada una vinculadas a éste u otros dispositivos. Para ello habrá una planilla modelo de registro por cada actividad.
5. Los ejes de sistematización serán
 - Intervenciones
 - Actividades y talleres
6. Cada estudiante y miembro del equipo, seleccionará un eje de sistematización y un taller temático. La participación en los equipos de sistematización por eje, deberá garantizar la distribución de actividades para que el registro quede hecho de forma adecuada en cada encuentro. Los equipos por taller temático se encargarán de organizar dicho taller en el Centro con el docente responsable de cada uno de ellos.
7. Si bien la idea es flexibilizar las formas de participación para garantizar la permanencia de todas y todos a lo largo de la experiencia, cada estudiante inscripto/a, deberá asistir al menos a:
 - 3 de los encuentros teóricos (de 5), presencial o por zoom
 - 2 de los Talleres Temáticos (de 4), presenciales
 - 2 de los encuentros metodológicos (de 4), presencial o por zoom, especialmente al cierre

8. Con el mismo espíritu, la idea es que en cada encuentro (teórico, taller o metodológico), asistan miembros de los dos equipos de sistematización por eje, y miembros de cada una de las líneas temáticas. Cada equipo tendrá la libertad de organizar quién asiste a cada actividad por equipo, especialmente los Talleres presenciales en el Dispositivo. Lo ideal sería que en cada encuentro haya una participación heterogénea de estudiantes y equipo del Centro.
9. La evaluación de estudiantes inscriptos/as se realizará tomando en cuenta: la asistencia a los encuentros, la participación en la preparación de un taller temático con un docente, la participación en el equipo de sistematización.
10. Las certificaciones a otorgar serán: para estudiantes lo concerniente al acta de calificaciones para su escolaridad, a cada facilitador de taller y su equipo, a cada participante de equipo de sistematización y a docentes responsables.

TABLA DE REGISTRO

Tal como se describió en el capítulo 1, el procedimiento metodológico que se implementó incluyó tres tipos de registros (registros de encuentros, entrevistas grupales y línea del tiempo). Los registros de los distintos encuentros se organizaron en una tabla que aglutinó los aportes de cada persona asignada para dichos registros (dos personas por encuentro). Esta tabla también fue intervenida por diferentes personas del colectivo para identificar elementos significativos y unidades de análisis, en diálogo con las entrevistas y la reconstrucción histórica.

Este ejercicio permitió visibilizar unas unidades de sentido que luego se agruparon y organizaron para dar lugar a los análisis que aparecen en el capítulo final y que representan los nudos críticos que se identificaron en la Sistematización y su análisis, triangulado con los elementos teóricos que formaron parte del abordaje y que surgieron en el devenir.

En definitiva, estas tablas que vemos a continuación, suponen un esfuerzo colectivo de identificar, problematizar, analizar y reflexionar acerca de los diversos aspectos que surgieron a lo largo de los encuentros y demás formas de relevar la información acerca de la práctica concreta.

La tabla mencionada se puede consultar en el siguiente enlace: <https://fhce.edu.uy/wp-content/uploads/2025/07/3.-Categorizaciones-armado.pdf>



Sistematización de experiencias, interseccionalidad y justicia epistémica: propuesta para la construcción de saberes situados es resultado del trabajo desarrollado en un Espacio de Formación Integral de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en conjunto con el Centro DIES Piccioli, un centro de atención de 24 horas para mujeres y niñas de Montevideo. En el proceso de sistematización participaron estudiantes y docentes de la Universidad de la República junto con técnicos y profesionales del centro.

El libro nos acerca a los aspectos teóricos y metodológicos propios de la sistematización de experiencias y su aplicación a un caso concreto. En cada uno de sus capítulos, da cuenta de los distintos ejes trabajados a lo largo de la experiencia, de los aspectos epistemológicos que guían la mirada crítica sobre los dispositivos dirigidos a mujeres en situación de vulnerabilidad que tienen a cargo niños y niñas, de la reconstrucción histórica de la experiencia y de los nudos críticos que surgen del análisis en el proceso mismo de la sistematización.

La publicación (y su proceso) es en sí misma parte de los aprendizajes que deben guiar toda experiencia de extensión crítica, que nos permite mirar esos nudos desde otro lugar, volver a la experiencia y aportar con nuevas ideas y aprendizajes para la construcción. En este caso, encaminado a la transformación de los modelos de atención y las políticas públicas de las mujeres y niñas en situación de vulnerabilidad.

80
años



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

ISBN: 978-9974-0-2284-3



9 789974 022843