

# De cuerpo presente. Procesos educativos y de comunicación en programas sociales con estrategia de proximidad en Uruguay

**Maestranda: Victoria Isabel Devincenzi Olivero**

FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Universidad Nacional de La Plata

PRIMER COHORTE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN y EDUCACIÓN 2013

Director: Dr. Darío Martínez

Codirector: Dr. Gabriel Kaplún

Noviembre, 2024



# TABLA DE CONTENIDO

## INTRODUCCIÓN

El quid del asunto.....	7
Justificación metodológica.....	10
Motivaciones. Lo que me quema: ¿por qué este objeto de estudio y estos programas sociales?.....	15
Lo que me enciende.....	18

## CAPÍTULO I

Estado de situación.....	21
Escenario geográfico y cultural.....	22
Un poco de historia: la creación del Ministerio de Desarrollo Social en Uruguay y sus políticas en contexto.....	23
Cambio de paradigma.....	27
La interinstitucionalidad: espacios de encuentro y relaciones interinstitucionales en territorio.....	31
Armar la trama.....	33
Los dispositivos de articulación y coordinación, ¿articulan?.....	35
Puentes, mediaciones y enlaces.....	39
Entre lo universal y lo focalizado.....	44
La financiación.....	46
Hitos y mojones del primer período del MIDES: gestación de los programas UCC, JER y Cercanías.....	48
La Reforma Social: Red de Asistencia e Integración Social (RAIS).....	52
Surgimiento del Plan Metropolitano 7 Zonas y su implicación.....	58
Programas de proximidad ex prioritarios.....	61
Uruguay Crece contigo (UCC).....	63
Jóvenes en Red.....	64
Cercanías.....	65
Los tres programas en conjunto en el marco del Plan 7 Zonas.....	67

## CAPÍTULO II

Marco teórico como caja de herramientas.....	72
Mapa conceptual.....	73
Comunicación/Educación.....	75

<b>Experiencia social.....</b>	<b>78</b>
<b>Territorio.....</b>	<b>87</b>
<b>Cuerpo, afectos y emociones.....</b>	<b>92</b>
El cuerpo en relación con los otros y el entorno.....	94
Cuerpo y educación.....	96
Prácticas y acciones corporales en el espacio.....	99
Afectos y emociones.....	100
<b>Presencia y cercanía.....</b>	<b>102</b>
<b>Reconocimiento.....</b>	<b>108</b>
<b>Lo vincular.....</b>	<b>114</b>
<b>Narrativa.....</b>	<b>118</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>Proximidad, divino tesoro.....</b>	<b>121</b>
<b>¿Qué es la metodología de proximidad?.....</b>	<b>122</b>
<b>Dimensiones que integran la metodología de proximidad.....</b>	<b>126</b>
<b>Paradojas y contradicciones de la proximidad.....</b>	<b>132</b>
Lo territorial: contradicciones entre estar/no estar, llegar/partir.....	136
Lo vincular: contradicciones entre cierres/continuidades.....	140
La subjetividad: contradicciones entre juicio moral/reflexión crítica.....	143
Lo focalizado: contradicciones entre lo particular y lo colectivo.....	147
<b>Presencia y conflicto en la construcción de espacios de encuentro.....</b>	<b>151</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>Entre materialidad y subjetividad.....</b>	<b>157</b>
<b>De cuerpo presente.....</b>	<b>174</b>
<b>Hacer con la palabra.....</b>	<b>181</b>
<b>La vida que educa o la educación no escolarizada.....</b>	<b>185</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>Trascender el saber de la experiencia vivida.....</b>	<b>190</b>
<b>Del goce de contar a ser tenido en cuenta.....</b>	<b>195</b>
<b>Una cualidad poco común.....</b>	<b>200</b>
<b>Reconocer para conocer mejor.....</b>	<b>202</b>
<b>Situación límite, percibido destacado e inédito viable.....</b>	<b>204</b>
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>211</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>225</b>

Por saberlo todo me olvidé lo que aprendí  
que el que no escucha es solo víctima de sí  
por querer cambiarte casi casi te perdí  
por enjuiciarte desde mí

Ay como duele en el orgullo la verdad  
cuando buenas intenciones hacen mal  
yo te lastimé  
perdóname

Por volar tan lejos ya no vi lo que hay aquí  
lo urgente mata lo importante, eso es así  
por no hablar a tiempo este lamento construí  
muro de viento polvorín  
(Perdón, Pedro Aznar)

Antes de mí tú no eras tú  
Antes de ti yo no era yo  
Antes de ser nosotros dos  
No había ninguno de los dos  
(Antes, Jorge Drexler)

Si me preguntan prefiero la tristeza a lo inconsciente,  
que duela porque no es indiferente.  
Porque está presente.  
De otras versiones,  
hablaba de educar con más canciones,  
de riesgos que la libertad impone,  
de las discusiones.  
A lo oprimido,  
libera de la histórica cadena,  
critica los cimientos del sistema,  
ese es el problema.  
Preferiría que nuestra educación sea discutida y no subordinada mercancía,  
ni preestablecida.

Si me preguntan prefiero la tristeza a lo inconsciente,  
que duela porque no es indiferente,  
porque está presente.  
Pobres los pueblos que callan y que solamente acatan  
cuando su educación se mide en plata.  
Si solo se trata que el perfil de egreso,  
siga sosteniendo esa idea de progreso.  
Nos haga herramientas funcionales desiguales que caducan,  
viva quien educa,  
viva quien educa para cambiar eso.  
(Perfil de egreso, El Alemán)

# AGRADECIMIENTOS

A mi familia, sobre todo a mis viejos, mis hermanos y hermanas,  
sobrinos y sobrinas, por el amor, la paciencia y el cuidado.

A mis compañeros y compañeras del área Comunicación Educativa y Comunitaria del Instituto de  
Comunicación de la FIC, Udelar: a Toto, Alicia, Martín, Sabri, Lucía y Renée, por el tiempo, la  
generosidad intelectual, la amistad, los cuidados,  
y todo lo compartido en estos años educando y educándonos juntos y juntas.

A todos y todas mis amigos y amigas, principalmente a Vicky y Alvarito, por  
su estímulo perseverante entre La Plata y Montevideo.

A Jorge Huergo.

A Darío Martínez.

A mis compañeros y compañeras de maestría, en especial a Darío, Carolina, Claudia y Mariela, por  
lo vivido y compartido.

A mis compañeros y compañeras, amigos y amigas del MIDES, por su sensibilidad, compromiso y  
reflexiones cotidianas.

A los vecinos y vecinas, a los gurises de Cantera del Zorro y Chacarita de los Padres, por su  
participación y por compartir sus experiencias y reflexiones.

# RESUMEN/ABSTRACT

Desde la perspectiva del campo de la comunicación/educación se estudia y analiza la experiencia social como experiencia vivida en el marco de ciertas políticas sociales que, en Uruguay, emplean la metodología de proximidad. Se indaga sobre los vínculos, sentidos y subjetividades que, quienes han participado en los programas Jóvenes en Red, Cercanías y Uruguay Crece Contigo, han construido y construyen a partir de la experiencia del encuentro de cuerpo presente con otros. En ese sentido, se analiza si, en clave de proximidad, esas experiencias vitales en contextos de incertidumbre y vulnerabilidad producen procesos educativos, es decir, si implican la superación o transformación de lo cotidiano en tanto nuevas o distintas prácticas, conocimientos y hábitos, y si es así, cuáles y cómo son reconocidos y narrados por los sujetos. Se analizan las condiciones culturales y políticas, tanto materiales como subjetivas, que habilitan o dificultan estos procesos. Algunas de estas condiciones comprenden el lugar o territorio donde se dan los encuentros, la disponibilidad y la accesibilidad, la sensibilidad frente a lo que nos afecta y nos interesa, la construcción de lo vincular en clave de confianza, afectividad y afectación, interpelaciones y reconocimientos de una mutua dependencia. Por último, se prioriza la escucha activa de las narrativas de los sujetos implicados en forma de diálogo.

Los programas de inclusión social en contexto de extrema vulnerabilidad que se estudian son tres y se toma por caso su experiencia en dos zonas concretas de Montevideo, incluidos dentro del que fue denominado *Plan Metropolitano 7 Zonas* y que luego fueron tomando otras formas. Los programas son Jóvenes en Red, Cercanías y Uruguay Crece Contigo en las zonas de Cantera del Zorro y de Chacarita de los Padres en la ciudad de Montevideo durante los años 2012 y 2019. Los actores sociales con quienes se trabajó y que fueron consultados son esencialmente *técnicos* y *destinatarios* de estos programas sociales focalizados antes mencionados durante ese período.

**Palabras clave:** comunicación, educación, experiencia social, vínculos, proximidad, presencia, cercanía, territorio, cuerpo, diálogo, reconocimiento, narrativas.

# INTRODUCCIÓN

## El quid del asunto

El objeto de estudio de esta tesis es el sentido de la experiencia social —interacciones, diálogos, encuentros y prácticas en común— presente en políticas sociales con metodología de proximidad en Uruguay, y sus procesos educativos y de comunicación. Específicamente, en intervenciones de programas de inclusión social, en contexto de extrema vulnerabilidad y pobreza, durante los años 2012 y 2019. Se analizarán los casos de los programas Jóvenes en Red, Cercanías y Uruguay Crece Contigo, en las zonas de Cantera del Zorro y de Chacarita de los Padres, en la ciudad de Montevideo. Los sujetos participantes de esta investigación fueron esencialmente *beneficiarios* y *operadores*, actores principales en los programas sociales focalizados antes mencionados.

En concreto, los programas estudiados son tres y tomaremos por caso su experiencia en dos barrios de Montevideo de los incluidos dentro del que fue el Plan Metropolitano 7 Zonas.

Las preguntas que orientaron todo el proceso de trabajo fueron las siguientes: ¿qué sentido tiene la experiencia social en intervenciones con metodología de proximidad?; ¿qué aportes al campo de la comunicación/educación pueden construirse a partir de su análisis?.

Para organizar el estudio del tema, la idea es trazar un recorrido que sea pedagógico para quien lo lea. Que vaya guiando su sentido y el entendimiento del por qué y el para qué de este trabajo. Así, se comienza en el primer capítulo describiendo el contexto situado, las coordenadas geopolíticas, el momento histórico, social y cultural donde se inscriben estas políticas y experiencias vitales. Sobre todo, se procura explicar la trama institucional y territorial —que es

compleja y dinámica—, cómo se relaciona con la vida de los sujetos y cómo incide en su realidad cotidiana.

En el segundo capítulo, se introduce y desarrolla el marco conceptual y teórico, presentando las categorías que dan forma y sentido a la experiencia social en los procesos educativos y de comunicación que estas políticas sociales producen en contextos de extrema vulnerabilidad e incertidumbre en Uruguay. Se utilizarán algunas categorías y conceptos que posibilitan problematizar y dialogar con las prácticas y las experiencias, guiando el camino a transitar y que, en la dinámica, la flexibilidad y el constante movimiento de este largo proceso, fueron cambiando o tomando nuevas formas. Las categorías que han permitido ordenar tanto la información como las narrativas, e ir reconstruyendo lo sucedido, son las siguientes: las ideas de cercanía y presencia; de territorio, espacio y lugar; de cuerpo, afectos y emociones; de reconocimiento, de lo vincular y vínculos; y, por último, de narrativas. Estas categorías y conceptos, nombradas y nombrados así, hacen posible revisar el sentido de la experiencia social vivida en estas prácticas e intervenciones desde una perspectiva de la comunicación/educación. Analizaré cómo se manifiestan según los protagonistas, y las situaciones que comparten y permiten reflexionar sobre cómo inciden estos elementos en dichos procesos.

En el tercer capítulo, se profundiza sobre el sentido de la experiencia social como proceso educativo en programas sociales con metodología de proximidad. De esta forma, se retoman algunas miradas teóricas sobre las que se sostiene la metodología de proximidad en sí, y se analiza cómo incide esta metodología en los sujetos en el campo, en situaciones concretas, poniendo así en diálogo la teoría con la práctica. Dimensiones, contradicciones y paradojas de la proximidad, modos y formas de las experiencias.

El cuarto capítulo pretende analizar y reflexionar sobre la constante disputa entre materialidad y subjetividad como condiciones habilitantes en entornos de extrema vulnerabilidad

e incertidumbre, o si, por el contrario, su presencia y/o ausencia imposibilitan la superación de esas situaciones. La subjetividad y la materialidad, las disputas simbólicas y materiales entre lo intangible y lo tangible, tensan y disputan sentidos y subjetividades constantemente. Es entonces que en este capítulo intentaré describir y analizar estos factores que acompañan todo el proceso y se relacionan constantemente con el objeto de estudio.

Asimismo, en el quinto capítulo se presentan dos factores que atraviesan y recorren todo el proceso de la tesis. Estos elementos fueron tomando fuerza en el transcurso de la investigación y dándole más sentido a la experiencia social en las prácticas y los procesos estudiados, esto es, la importancia de la palabra y la escucha activa de cuerpo presente, el reconocimiento del otro a partir de su narrativa. Retomaré la importancia de la palabra presente en las historias de vida narradas, los discursos, los relatos, las subjetividades y los sentidos construidos a partir sobre todo de lo vivencial, lo que le ha dado valor y que conecta con las emociones y sensibilidades de los otros. Contar y ser tenido en cuenta. Cómo se nombran las cosas y los sujetos. La fuerza que cobra la palabra en el encuentro, en la experiencia social, en la interacción, en el diálogo en estos contextos, como punto de partida para superar situaciones límites y destinos. Aquí aparecen otros conceptos transversales en la relación entre la educación y el *saber de la experiencia vivida*, metáforas como *inédito viable* (Paulo Freire), *percibido destacado* (Ana María Araujo) o *antidestino* (Violeta Núñez). La idea es poder hacer hincapié en los aprendizajes inaugurales, las interpelaciones, afectaciones y reconocimientos, acontecimientos fulgurantes y movilidades que habilitan transformaciones manifiestas en los sujetos y sus prácticas.

Por último, en el sexto capítulo se desarrollarán algunas reflexiones finales sobre este largo proceso que pretende contribuir a las problematizaciones y complejidades de la experiencia social en procesos formativos y de comunicación desde la perspectiva de la comunicación/educación en las tensiones de unas políticas públicas específicas, situadas en el contexto uruguayo. Para facilitar

la lectura, en los anexos se dejan las referencias de los entrevistados y de las siglas y abreviaturas utilizadas durante todo el trabajo.

## Justificación metodológica

Este trabajo se desarrolló en dos etapas diferentes y muy marcadas. Primero que nada, el trabajo de planificación e intervención en campo se realizó durante la primavera del 2019, durante el transcurso de la campaña electoral que antecedió a las elecciones nacionales de ese año en Uruguay y previo a la pandemia mundial por COVID-19 y sus efectos. La sistematización y ordenamiento del material transcurrió en el final de los primeros quince años de los gobiernos progresistas en el país a comienzos del 2020. Pero la escritura de la tesis se hizo post pandemia y ya avanzado un nuevo gobierno neoliberal, cambiando así, el sentido de mucho de lo construido durante los años progresistas previos, sobre todo, en lo que refiere a las políticas sociales aquí abordadas.

Es importante destacar y diferenciar estos dos períodos en la construcción de la tesis, principalmente porque la pandemia —entre otros tantos cambios históricos— marca un antes y un después, acentuando las condiciones de vulnerabilidad e inestabilidad de los sujetos, incidiendo sobre las formas de vivir las experiencias estando y en presencia con otros y las interlocuciones subyacentes. Esto permite destacar la necesidad de pensar el sentido de la experiencia social, debido a que, en dicha pandemia, y durante mucho tiempo, se proscibieron los encuentros, las reuniones y cualquier tipo de interacción de cuerpo presente, es decir, que durante el período comprendido entre 2020 y 2021, tanto en Uruguay como en el resto del mundo, nos alejamos de forma consciente e inconsciente porque acercarse a un otro de forma física o presencial representaba una amenaza. Socialmente se fueron construyendo nuevos sentidos e imaginarios

sobre los riesgos y los miedos que representaban la *presencia*, la *cercanía* o la *proximidad*. Esto tuvo consecuencias que seguimos por determinar hoy día, afectó y transformó a los sujetos de muchas formas, en sus prácticas, hábitos y experiencias con otros, pero, sobre todo, en lo que tiene que ver con la forma de estar, de estar con otros, de relacionarnos, y las prácticas y la disposición de interacción y de encuentro.

Este período de trabajo, tan distendido en el tiempo, implica grandes desafíos, como el de encarar las políticas sociales durante el *progresismo* e intentar discernir cuáles fueron las diferencias entre las políticas sociales *liberales* aplicadas anteriormente respecto a las actuales. Sobre todo, distinguiendo las políticas con un genuino sentido de transformación, equidad y emancipación de la proliferación de programas de intervención social, incardinados en la idea de prevención y del uso excesivo de recursos paliativos que operaron y operan en nombre de la educación y el desarrollo social en varios sitios del país, la región y el mundo. Otro desafío en este contexto fue mantener la conexión entre teoría y conocimiento con la práctica y la vida y sus urgencias del presente, que son muchas.

Considerando la complejidad del marco conceptual y epistemológico, además del carácter dinámico y variable, tanto de las prácticas como de las experiencias que tensionan este marco, se resolvió no utilizar una metodología estructurada, sino más bien flexible. Me planteé una investigación con tradición interpretativa y constructivista —siendo coherente con la línea de la interacción social—, y una metodología del tipo cualitativa y participativa.

Existen muchas variaciones entre metodologías participativas, por lo cual tomé insumos de aquellas que tienen una perspectiva dialéctica y socio práctica, contemplando sobre todo el para qué y para quienes quería investigar este tema. Con esto quiero decir que las decisiones metodológicas obviamente no fueron ingenuas. La idea fue generar espacios de reflexión de forma colectiva con el objetivo de ser lo más coherente y ética en la producción de conocimiento. A su

vez, consideré los factores situacionales y coyunturales que propiciaban el intercambio de saberes, sentidos y subjetividades de los participantes de la investigación. Hay que tener en cuenta que metodológicamente, cuando investigamos, la mayor parte del tiempo realizamos un trabajo de *extractivismo*, es decir, extraemos datos e información. Pero ¿cómo producimos conocimiento con los otros? ¿Problematizamos nuestras intervenciones? ¿Cómo devolvemos lo construido de forma conjunta? ¿Escuchamos profundamente? Cobraba importancia el hecho de que la investigación tuviera un ida y vuelta y adquiriera una función pedagógica también. En ese sentido, el método fue el camino a recorrer, abierto, flexible tanto a ideas como a herramientas, se manejó un plan de trabajo en continuo diálogo y revisión, la subjetividad colectiva fue el vehículo para lograr llegar al conocimiento.

Me propuse, entonces y concretamente, partir de metodologías participativas de investigación, como lo son la investigación acción participativa y la socio-praxis.

Lo que también me motivó a querer utilizar esas técnicas y recursos es la relación histórica que mantienen con la educación popular, y el posicionamiento político consciente que obviamente no es neutral. La investigación se funda con la acción, con las prácticas, en una relación horizontal entre sujetos que construyen conocimiento de forma conjunta. Otro elemento fundamental que me motivó a elegir este tipo de metodología es la experiencia vivencial que se relaciona con el objeto de estudio, implicaciones que requieren de reflexiones críticas y autocríticas, producir materiales y espacios que les queden a los participantes como insumo para seguir pensándose y pensando sus prácticas. La vocación fue la de trabajar de forma horizontal y democrática, y lograr un equilibrio entre lo político, la teoría y la práctica; para entender y mejorar las relaciones interpersonales, la experiencia del encuentro y el mundo subjetivo es que se adhiere a estas metodologías de investigación. Sobre estas experiencias han escrito varios autores, como Tomás

Villasante, quien defiende las metodologías participativas como herramientas de construcción de conocimiento crítico y colectivo. Según Villasante (2007):

La participación por la que apuestan ... es aquella que construye protagonistas y permite el fortalecimiento de las capacidades de las personas, los grupos y las organizaciones. Es aquella que posibilita el paso de personas beneficiarias a sujetas de su propio desarrollo y del de su entorno. Esta participación genera, sin duda, un impacto en las personas, en las organizaciones y en su entorno. El impacto viene dado porque la participación es un proceso pedagógico que posibilita el crecimiento personal y organizacional, y que produce cambios en la vida privada y pública. (p. 12)

Dentro de este marco se emplearon las siguientes técnicas y herramientas de investigación: observación participante y registro, entrevista en profundidad no direccionada (aunque prefiero llamarlo *de diálogo abierto*), talleres donde se realizaron, cartografías y sociogramas y, por último, relevamiento de fuentes documentales.

En la observación participante<sup>1</sup> y el respectivo registro se pretendió documentar las instancias grupales y colectivas, y la observación de los encuentros, interacciones y diálogos en el barrio donde trabajan o viven los protagonistas, para generar reflexiones colectivas sobre las prácticas con el fin de poder transformarlas. Se observó y se registraron varios encuentros de los equipos territoriales, conformados por diferentes técnicos u operadores sociales, con los destinatarios de los programas, en actividades grupales, reuniones de los equipos e interinstitucionales. Se seleccionaron aquellas que fueron representativas y que tienen más que ver con el objeto de investigación. El objetivo fue partir de sentidos, experiencias, perspectivas y vínculos concretos, así como coproducir con otros, pues el conocimiento se produjo en la

---

<sup>1</sup> Anexo 1.

interacción con el otro y conociendo al otro, es decir, en la necesidad de comprender la realidad subjetiva de cada uno.

Las entrevistas<sup>2</sup> en profundidad fueron grupales y también abiertas, porque interesaban, sobre todo, las interpretaciones y los significados que le otorgan los sujetos a la realidad cuando interactúan con esta y con otros, las subjetividades construidas a partir de la vida cotidiana, las reflexiones espontáneas y situadas, la irrupción de lo inesperado.

Los talleres<sup>3</sup> que se plantearon fueron instancias dialécticas, utilizando técnicas y dinámicas grupales, participativas y creativas, para lograr intercambios desde la discusión y la reflexión con y entre los participantes de los programas sociales, en los espacios y lugares donde los equipos territoriales comparten tiempo con los destinatarios y donde se encuentran con los vecinos, familias, jóvenes y otras organizaciones e instituciones. El sociograma se trabajó en los talleres, entendiéndolo como un mapa social, una cartografía o representación gráfica de los grupos, organizaciones, actores y colectivos en el territorio, y desarrollando las territorialidades en las relaciones que se dan entre ellos para entender los espacios, las movilidades y los arraigos e identidades. La idea fue tener un soporte gráfico para el análisis y la síntesis de situaciones específicas con relación a lo que se entendía o reconocía por proximidad, presencia, territorialidad y vínculos.

El relevamiento, la consulta y el análisis de fuentes documentales, ya sean elaboradas por los propios programas, por la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), por el Instituto Nacional de Estadística (INE) o por consultorías contratadas para estudiar y problematizar intereses específicos de cada programa, fue pertinente en la medida que sirvió para desarrollar los datos e ilustrar y complementar diferentes etapas y

---

<sup>2</sup> Anexo 2.

<sup>3</sup> Anexo 3.

fundamentos de los programas. Lo central fue conocer la génesis, el desarrollo y las evaluaciones de estas políticas públicas.

## Motivaciones. Lo que me quema: ¿por qué este objeto de estudio y estos programas sociales?

Al comienzo, las interrogantes o preguntas guía que orientaron las líneas de investigación fueron: ¿qué logros formativos pueden tener las políticas sociales con estrategia de proximidad en territorios y contextos concretos de pobreza?, ¿podemos construir vínculos estables y saberes socialmente significativos en clave de cercanía y territorialidad?, ¿qué procesos de formación y transformación podemos producir en contextos de exclusión y extrema vulnerabilidad?

Intuitivamente, tanto mi trayectoria personal como profesional me han conducido a observar prácticas educativas y comunicacionales que se dan en entornos inciertos, ambiguos y diversos, donde en contextos de necesidad y vulnerabilidad predomina cierta dependencia de la palabra (subjetividad) y del cuerpo presente (materialidad). Inconscientemente en la cotidianidad de la tarea, fui observando el poder transformador del encuentro entre sujetos que son diferentes y que a priori no son cercanos. El acontecimiento que genera ese encuentro teje narrativas con retazos de historias de vida que acentúan lo vivencial de las experiencias y prácticas cotidianas —a veces disruptivas, a veces creativas—, interacciones donde se construyen vínculos que habilitan la posibilidad de formarnos humanamente, sorteando obstáculos y salvando destinos, porque como dice Omar Rincón (2019), sin historia no hay movimiento. Considero que, en estos contextos y en este momento histórico, es importante reflexionar sobre el sentido de estas experiencias de encuentro, diálogo e interacción, que según Jorge Huergo y Kevin Morawicki (2010), son más desordenados, discontinuos, y por ende, se dan más en la incertidumbre. Afirman al respecto

estos autores: “Somos conscientes de cierta imprecisión y vaguedad en ese concepto de *experiencia social*, cosa que tratamos de ir clarificando a lo largo del camino recorrido y del estudio de autores de la pedagogía y las ciencias sociales” (p. 143).

En ese sentido, los programas sociales seleccionados para analizar aquí pueden funcionar en esa lógica de prácticas educativas no escolarizadas o extraescolares. Porque provocan encuentros e interacciones que se dan en ambientes que no son pensados con intención pedagógica o didáctica, se adaptan al entorno y a la realidad que les son propios y cotidianos a los sujetos que se encuentran allí y pueden transformarlo. Es ahí donde puede suceder un instante fulgurante, ese acontecimiento en el cual se produce una interpelación, se hace un click que posibilita la superación necesaria del saber de la experiencia vivida.

También existe un interés personal y profesional en analizar cómo pueden complementarse y acompañarse las políticas sociales y educativas, con el fin de ampliar posibilidades reales de formación y transformación de los sujetos en otros entornos o espacios, entendiendo que estas políticas no pueden ser disociadas y a la vez deben interactuar con otras. Deben cooperar de forma conjunta para poder producir condiciones habilitantes de cambio. Tanto la educación como la comunicación son procesos sociales complejos, que involucran siempre a un otro, parten de la certeza de la existencia de un otro diferente, que no es a priori una amenaza, sino un posible *partenaire*, como dice Jorge Huergo (2015), ya que los sujetos no podemos desligarnos unos de otros. Aquí entra en juego la idea de lo público, entendiéndolo como lo que nos concierne a todos. Según Washington Uranga se entiende a las políticas públicas como la distribución de bienes, servicios o recursos que les corresponden por derecho a todos los uruguayos, ciudadanos y ciudadanas, individuos y grupos, pero que al mismo tiempo son un espacio natural de configuración e implementación de los derechos sociales de los ciudadanos (Uranga, 2012).

Otro aspecto que me interpela, y tiene un trasfondo ético y político, es el cuestionamiento constante por parte de la sociedad al Estado, a las organizaciones civiles y sociales, y a todos quienes trabajan en lo público y/o en las políticas públicas. Nos encontramos atravesando un momento histórico en el cual persiste una mirada negativa o negadora de lo público y de lo político. Se abandonan espacios de participación y de construcción colectiva, y una parte de la ciudadanía, no se siente involucrada ni se apropia de una idea de cambio o transformación social compartida.

Según Martín Barbero (2008), lo público es permanentemente confundido con lo estatal: “Algo muy cercano a esa sensación de precariedad e idealización del orden social en lo estatal sigue dificultando hoy la construcción de lo público” (p. 214).

Lo público y lo político están llenos de Estado, pero también están llenos de sociedad y de cultura. Las políticas públicas no transforman culturalmente nada si no construyen un relato que dispute lo simbólico y lo material al mismo tiempo. Hoy día escasean relatos o narrativas necesarios que interpelen, sensibilicen o disputen las representaciones simbólicas y materiales en estos contextos. Las políticas públicas a las que haremos referencia apuntan a la inclusión en primer lugar, la integración y la igualdad como fin último; desde la comunicación y la educación debemos reflexionar sobre cómo podemos incidir en este horizonte político, y como podemos de forma procesual y con los distintos actores construir o rehacer contratos que logren recuperar sentidos de organicidad equitativa y vínculos protectores no como Estado, sino como sociedad toda.

En vistas a lo anteriormente mencionado, es mi intención lograr problematizar nuestras prácticas cotidianas con una mirada amplia, sobre los procesos de formación y reconocimiento del otro, sobre las relaciones intersubjetivas, el desarrollo de los sujetos, sus modos de apropiación y producción de subjetividades. Reflexionar sobre el conjunto de procesos bajo cuya condición los

sujetos se vinculan con las instituciones y con los otros. Sobre todo, en este momento histórico, post pandemia, inundado de propuestas individualistas, de privatización, altamente influenciado o controlado por el mercado.

## Lo que me enciende

Mi vínculo y mi experiencia directa con el objeto de estudio tiene que ver con el desempeño híbrido entre la tarea educativa y el trabajo social, mi profesión de comunicadora y educadora en el entorno de lo público.

Pensando en prospectiva hacia el futuro, imagino que este trabajo puede contribuir a ampliar el campo de la comunicación/educación. Indagar sobre prácticas de formación que posibilitan el reconocimiento de lo propio en lo extraño, que contemplan a través de la experiencia vivida y en carne viva el mundo de la vida con otros, el sentido que nos envuelve en nuestra vida cotidiana en sociedad, la experiencia que somos y que no puede ser sin otros, vale la pena. Porque como afirma Omar Rincón (2019), contar historias también es una forma popular de producir conocimiento sobre la vida y explicar el mundo. Habitar y estar en el mundo de la vida con otros es comprenderlo, es el sentido que teje todo lo que hay. También para poder desarrollar y ampliar las posibilidades de la comunicación en los procesos formativos y de transformación en estos contextos de incertidumbre y vulnerabilidad. En este sentido, Echeverría (2005) asegura: "Lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico" (p. 13).

Por otro lado, históricamente la gestión pública en el Uruguay, sobre todo en la gestión de lo social, lo cultural y lo educativo, no considera a los profesionales formados en comunicación idóneos para desarrollar tareas si éstas no están relacionadas estrictamente con ocuparse de los

medios, las redes, las estrategias y productos comunicacionales. No figuramos en los llamados públicos, no aparecemos en los términos de referencia (TDR) si no es en ese sentido, y esto nos preocupa porque conlleva una necesidad básica para nosotros como profesionales y para la sociedad. La comunicación atraviesa todos los niveles y dimensiones de la vida y lo social. No solo trabajamos con medios, ni únicamente desempeñamos tareas relacionadas a productos de comunicación: también, y por sobre todas las cosas, trabajamos con gente, construimos vínculos y sentidos con otros. Eso se traduce en espacios de interrelación social, de articulación, coordinación y gestión participativa en todos los campos para profundizar en las multiplicidades y la diversidad de voces y narrativas. Cada una de todas las actividades que desarrollemos los profesionales de la comunicación debe tener como eje que se nos tenga en cuenta y que se consideren las reales posibilidades de nuestro trabajo.

Otro aspecto importante, que justifica para qué se desarrolla este trabajo, tiene que ver con los cambios en la experiencia y de la experiencia social. Por un lado, analizamos las dinámicas de las experiencias en estos contextos, donde se acentúan o aceleran las mecánicas de una experiencia desmaterializada, superficial, con menos mediaciones y de mediadores como referentes. Por otro lado, se constata la degradación del interaccionismo social o de la construcción colectiva y de la participación ciudadana, lo que atenta directamente contra la construcción de convivencia, comunidad y ciudadanía. No existe un yo sin un otro, sin el reconocimiento del otro. El reconocimiento del otro es fundamental para pensarnos como cooriginarios dependientemente, como coconstructores y coautores de la vida social. Por ese motivo, por último, esta tesis sirve para introducir a futuro otras perspectivas o pensamientos que vienen pujando desde las perspectivas del sur, donde tuvieron origen, por ejemplo, los conceptos de *ubuntu*, 'soy porque somos' (en zulú y xhosa) y *jiwasa*, 'yo en nosotros' (en aymara), metáforas que están retomando algunos gobiernos latinoamericanos, de culturas ancestrales que aluden a un acto relacional, ético

con intercambios de reciprocidad y complementariedad, de relacionamiento para la democratización de la palabra y de la sociedad. Esa es una tarea donde los comunicadores tenemos mucho para aportar y sumar desde nuestra disciplina, desandando caminos que recuperen la cultura de lo social y del proyecto histórico de los vínculos.

# CAPÍTULO I

*“Si uno no enreda todo, no entiende nada”*  
(Marita Mata)

## Estado de situación

La existencia de esta tesis puede explicarse solo de manera relacional y situada. Describir las coordenadas espacio-temporales donde se ubica, explicar los supuestos políticos y culturales que de alguna manera le han dado forma, las disputas simbólicas y materiales que allí se conforman nos ayudará a entenderla mejor. En ese sentido es que se pondrá en contexto y, debo decir, el contexto es una trama compleja. Para los estudios culturales, el contexto es espacial, relacional, organizado y organizador de multiplicidades que comprenden el medio, el territorio y la época ontológica. Funciona como organización de poder y como experiencia de poder vivida a diario. Lawrence Grossberg (2012) busca en el corazón de los estudios culturales y destaca la categoría de contexto por sobre la de cultura: “La noción de contexto para este enfoque es siempre una unidad compleja, sobredeterminada y contingente.” (p. 38)

Según Grossberg, Stuart Hall (quien fuera uno de los precursores de los estudios culturales) explicitaba que la perspectiva intelectual de los estudios culturales es la interrogación de los contextos. De ahí la importancia de incorporar este aspecto para entender mejor qué historia se va a contar aquí.

## Escenario geográfico y cultural

Uruguay es un país pequeño, el más pequeño de la América del Sur hispanohablante. La distancia más larga a recorrer dentro de sus fronteras es algo así como de 672 kilómetros, es decir, estimativamente en siete horas y media viajás por vía terrestre de una punta del país a la otra sin problema. Además, tiene un relieve constituido básicamente por llanuras y penillanuras, que popularmente los uruguayos enunciamos como *suavemente ondulado*. No tenemos selvas, ni desiertos, ni ninguna característica geográfica que implique una dificultad importante o impida acceder a algún rincón del país en ese sentido. Estas características han contribuido a que históricamente se construyera la autopercepción simbólica de que somos un pueblo o un *país de medianías, un país de cercanías*. Pero, como dice el dicho popular, *en pueblo chico, infierno grande*. Algunos historiadores uruguayos ya han retomado estas nociones para ubicarnos mejor en la realidad. Como mencionan Caetano y Rilla (2002):

Fue uno de los maestros de nuestra generación, Carlos Real de Azúa<sup>4</sup>, quien escribiendo acerca del Uruguay moderno llamó a esta, nuestra comunidad, “el país de las cercanías”. Y lo decía sin nostalgia de la aldea, tomando la inspiración de uno de nuestros mayores poetas, quien describió al Uruguay como una tierra “a la mano del hombre”. Era tal vez el mismo sentimiento que provocara aquel famoso dicho de un paisano de los tiempos de la “tierra purpúrea”, quien ante un inmigrante intentó explicar el país que por entonces se formaba como una tierra en la que “naides es más que naides”. Por cierto que esas invocaciones han sido (y siguen siendo) más un horizonte a conquistar, un sentido de brújula en tanto “comunidad imaginada”, que una esencia congelada o la expresión de un éxito logrado de una vez y para siempre. (p. 5)

---

<sup>4</sup> Historiador y ensayista uruguayo, considerado el más destacado iniciador de la ciencia política en Uruguay.

Más allá de esas particularidades geográficas y culturales, lejos del ideal, Uruguay siempre ha sido un lugar complejo y, hoy en día, es un país con grandes relieves de desigualdad y largas distancias en lo social y económico.

A su vez, Montevideo, la capital del país, es el departamento más pequeño, pero el más densamente poblado y urbanizado. Es donde más se condensa la población en situación de pobreza, vulnerabilidad e indigencia. La zona periférica o metropolitana es aquella donde constantemente surgen nuevos asentamientos irregulares y barrios precarios, se siguen ocupando zonas urbanizadas o terrenos descampados muchas veces sin servicios ni infraestructura, con problemas de contaminación, inundación, riesgos sanitarios varios y en constante disputa social. Es en este tipo de zonas del país donde se va a ubicar el estudio de este trabajo.

## Un poco de historia: la creación del Ministerio de Desarrollo Social en Uruguay y sus políticas en contexto

Uno de los motivos de este trabajo ha sido el de continuar construyendo lo público y lo político, y restituir su valor sobre todo en el campo social. Reconociendo las acciones políticas que se desarrollaron durante esos años progresistas, el rol del Estado junto con las organizaciones de la sociedad civil, las cooperativas y la ciudadanía. Por eso, comenzaré relatando cuáles son las condiciones que tejen esta unidad compleja.

Hasta no hace mucho tiempo, nuestro continente se encontraba transitando un complejo proceso de recuperación de lo público, hecho que marcó un hito histórico en América Latina. En 2005, en Uruguay se inauguraba el primer gobierno de izquierda progresista. El país comenzaba a salir de una gran crisis económica que había afectado a toda la región. Ese año se creaba también el Ministerio de Desarrollo Social y comenzaba a implementarse la Reforma Social, que traía

consigo cambios significativos, acciones y enfoques en materia de políticas sociales que hasta el momento no habían sido desarrollados por gobiernos anteriores. Esto obedecía a procesos de cambio en la región, sobre todo a partir de 2003, de la mano de los gobiernos de Luiz Inácio *Lula* Da Silva y de Néstor y Cristina Kirchner, en Brasil y Argentina, respectivamente. En algo así como quince años, se realizaron algunos logros significativos reduciendo la desigualdad y la pobreza, tanto en nuestro país como en los países vecinos, lo que Cristina Fernández de Kirchner calificó como *década ganada*, período impulsado por el *viento de cola* que supuso un crecimiento económico tanto en la región como en el país, y que significó, de alguna manera, una década regularmente próspera, entre otras cosas, en su desarrollo social. La institucionalización de los cambios en las políticas públicas pudo solventar cierta permanencia o transitoriedad en la reducción de la desigualdad. Existía una coyuntura política que promovía acciones para ello, y que se materializó en el despliegue de políticas públicas en todo el territorio nacional, sobre todo en las zonas más desprotegidas y abandonadas, lo que se conoce como *las grietas del Estado de derecho*. Se intentó restituir el vínculo con la comunidad y restablecer su bienestar. No es inocente pensar el sentido de la experiencia social en este contexto, es decir, aprovechando la proliferación de programas sociales del Estado desplegados a lo largo y ancho del territorio nacional, y debido, claro, a las posibilidades que se proyectaban con dicho envión. En ese sentido, los documentos institucionales relevados dan fe de esa intención política:

Ha quedado más que demostrado (y el Uruguay de los 90 es un vivo ejemplo de ello) que el mercado no es bueno para generar inclusión social y acceso con justicia social a la política social. Solo el Estado puede garantizar universalidad, justicia social. (Ministerio de Desarrollo Social, 2011a, p.5)

De todas formas, el sistema de mercado hizo que (sobre todo en Montevideo y el área metropolitana) persistiera un proceso de desigualdad notorio, nacido de la segregación y la

exclusión social y cultural de más de cincuenta años de modelo neoliberal y, entre otras cosas, de la ausencia de políticas públicas coordinadas y en territorio. Este abandono del Estado en el campo social fue produciendo durante ese período, entre otra multiplicidad de riesgos, un contexto de violencia estructural, una población adulta precarizada que muchas veces no tiene herramientas que brindarle a su descendencia, dos o tres generaciones alejadas de cualquier política pública y que en los años 2000 tampoco conocían sobre derechos. A eso se le suma un incipiente contexto criminal relacionado al narcotráfico, que finalizando el primer cuarto de siglo, está ocupando el lugar del Estado donde éste se ha retirado o menguado su presencia.

Si bien durante la *década ganada* ese proceso de violencia estructural fue disminuyendo o manteniendo cierta contención —porque hubo una gran transformación en el desarrollo democrático para favorecer a grupos minoritarios y vulnerables—, esto no fue posible, de la misma manera, con relación a los derechos, esos que nutrieron la década de oro en lo que a agenda de derechos respecta: no se logró la apropiación subjetiva de derechos en sujetos que persisten en situación de extrema pobreza y vulnerabilidad. Solo a modo de ejemplo, y para ubicarnos mejor, hay que aclarar que, a nivel global, la Convención sobre los Derechos del Niño data de 1989. El primer tratado internacional de derechos humanos que se refirió específicamente a la violencia contra la mujer, tanto en el ámbito privado como en el público, fue la Convención Interamericana de Belem do Pará, y fue recién en 1994. A nivel nacional, la ley de erradicación de la violencia doméstica surge apenas en 2002, y la de violencia hacia las mujeres basada en género es de 2017. Es decir, era muy poco tiempo para conocer y apropiarse de derechos si ni siquiera existían leyes que ampararan esos derechos.

Volviendo al eje del tema, luego de la dictadura militar, en las últimas décadas del siglo XX, había aumentado visiblemente el problema de la pobreza y la exclusión social en el país. La situación de la protección social de la población más vulnerable cobró nueva notoriedad y se

integró a la agenda pública, inmersa en medio de estrategias de reformas socioeconómicas de orientación promercado promovidas por los gobiernos conservadores en los años 90. Estos impulsaron fuertemente la privatización y tercerización de los servicios públicos. El intento por privatizar las empresas públicas cobró gran notoriedad en la opinión pública del país, y no pudo llevarse a cabo porque el pueblo uruguayo se manifestó en contra de esa posibilidad, cobrando este suceso un gran valor simbólico, más aún si se consideraba la situación en la región.

La promoción de políticas sociales focalizadas en poblaciones en situación de pobreza y vulnerabilidad social, de breve duración y débil coordinación con las políticas universales, más la generación de ajustes y recortes institucionales en el aparato estatal, fueron tendencia en esos últimos años del siglo XX y principios del XXI. Esas líneas políticas liberales, que traían por detrás ideas de control y prevención de los *pobres*, solo confirmaron el crecimiento de la desigualdad y la vulneración en el país y en toda la región. Hay que considerar allí la paradoja que se presenta y es que, para los gobiernos de ese entonces, la universalidad de las políticas públicas no parecía ser para todos y todas.

Más acá en el tiempo, ya iniciado el nuevo siglo y luego de atravesar una de las peores crisis económicas en 2002, el país comenzó una nueva etapa. Electo el Frente Amplio a fines de 2004, inicia meses después el primer gobierno progresista del país, fracturando así más de dos siglos continuos gobernados alternativamente por las dos grandes corrientes tradicionales, el Partido Colorado y el Partido Nacional, dos colectivos políticos históricamente conservadores y liberales del Uruguay. El Frente Amplio, una coalición de partidos de izquierda que surge en la década del 70, pasaría de ser la tercera fuerza política del país a ser la primera y más grande hasta el día de hoy.

La primera acción del Frente Amplio (FA) fue cambiar la estructura y el sentido de las políticas públicas. En el campo social la primera gran transformación fue la creación del Ministerio

de Desarrollo Social (MIDES) y la ejecución del llamado Plan Nacional de Emergencia Social (PANES), plan que se llevó a cabo entre 2005 y 2007. Se diseñaron programas, proyectos y dispositivos orientados a mediano y largo plazo, con el fin de favorecer la integración social, abandonando así de a poco el carácter coyuntural del PANES, es decir, la situación de crisis. Luego de superada la *emergencia social*, se desarrolló otro programa denominado Plan de Equidad (PE), que inició en 2008. A diferencia del PANES, el PE ya no se inscribía en una situación de riesgo y emergencia social. Comenzaron así a generarse reformas políticas estructurales que pudieran superar las causas principales de exclusión en todas sus vertientes: social, cultural, económica, laboral, simbólica, educativa y territorial. En el transcurso de ese período las prestaciones materiales y subjetivas se entremezclan y complementan.

## Cambio de paradigma

El Gobierno del Frente Amplio, a través del Estado uruguayo, procuró durante quince años transformar el papel del Estado y su vínculo con la ciudadanía y la sociedad. Esto pretendió retomar de alguna manera la construcción de la trama estructuradora de la vida social y la regulación, también social, de bienestar del país. Es importante destacar que en líneas generales no se trató de un *borrón y cuenta nueva* de lo construido por gobiernos anteriores, sino que el Frente Amplio mantuvo aquellas estructuras políticas que consideró que funcionaban bien y que sostenían un criterio de equidad y justicia social. Pero, a grandes rasgos, en el campo social tuvo que hacer muchas transformaciones.

Más allá de todo el esfuerzo que representó crear un ministerio desde cero y desplegar distintas políticas públicas en todo el territorio nacional con una impronta nueva, con mayores o menores éxitos, al 2019 en Uruguay persistía una gran deuda social. Y un núcleo importante de la

población permanecía vulnerada en sus derechos más vitales, viviendo cotidianamente procesos de exclusión, segregación, desvinculación o débil inclusión al sistema, y sufriendo la ausencia de aquellas instituciones sociales que estructuran los vínculos y las rutinas, ya sean la familia, el trabajo, la escuela o la vecindad. Lo mencionado con anterioridad también es señalado por actores institucionales entrevistados para este trabajo, quienes recalcan las pocas o nulas oportunidades de empleabilidad formal, de vivienda digna, de oferta, calidad, cercanía o diversidad en la currícula educativa formal para esta población. Todos estos fenómenos se expresan a través de las diferentes dimensiones nombradas con anterioridad: social, cultural, económica, laboral, simbólica, educativa y territorial.

Del relevamiento de la documentación institucional del MIDES surge la justificación de las líneas programáticas desarrolladas. En esos documentos institucionales se menciona que se adjudica la condición de desigualdad y exclusión social en el país a la concentración y acumulación económica de unos pocos:

Las condiciones de exclusión social generadas por un modelo de acumulación capitalista concentrador y excluyente desde 1968, profundizado hasta su extremo en los años 90 y potenciado con la crisis iniciada en 1999, ha dejado al Frente Amplio el desafío de enfrentar situaciones extremas de exclusión que requieren abordajes especiales. (Ministerio de Desarrollo Social, 2012a)

Con la creación del Ministerio de Desarrollo Social, el Estado uruguayo tomó la decisión de acercarse a ese núcleo de la población que continuaba viviendo procesos de exclusión y vulneración. Aproximarse implicaba, entre otras cosas, marcar presencia, estar en territorio, en los barrios, en las localidades, ser mediadores entre el universo privado del hogar y del mundo público. Estas iniciativas buscaban construir una nueva matriz de protección social con la intención de ofrecer respuestas urgentes e integrales a los problemas de la sociedad uruguayana y,

enfáticamente, apoyar a los sectores más vulnerables de nuestra comunidad, apuntando a la universalidad. Así, se consolidaron como una estrategia de desarrollo humano que conjugaba crecimiento económico con justicia social. La idea fue llegar directamente sin intermediarios, ir gradualmente concentrando una línea directa con la población debido a las posibilidades que habilitan los cambios culturales, tecnológicos y políticos. Jorge Huergo (2013) reconoce en las organizaciones sociales un rol de referencia e interpelación que va dejando lugar a otras formas de interpelación y vías de crecimiento sociocultural:

El gigantismo de las ONG produjo la sumatoria de esfuerzos dispersos, espasmódicos, fragmentados, compitiendo por territorios y fuentes de financiación. Se fue perdiendo, paulatinamente, su carácter sociocultural interpelador y su imagen de agencia ligada al ascenso social, a la inserción en el mundo laboral y a la construcción de la sociedad política. Los medios, que representan altos niveles de concentración económica, fueron ocupando el lugar de interpeladores de la ciudadanía. El tsunami fue devastador, en especial del sentimiento de pertenencia y del reconocimiento mutuo de vastos sectores de la sociedad.

(p. 21)

Sistematizando los registros de las entrevistas con los equipos conformados por los técnicos de los programas de proximidad del MIDES, surge lo notorio de este aspecto o sentimiento de presencia, dado que los entrevistados repetían constantemente expresiones como: “vamos a su encuentro”, “salimos a buscar”, “ponemos el cuerpo” y “vamos al encuentro con la gente”. Por su parte, de la sistematización de los registros de las entrevistas con los destinatarios participantes de estos programas (llamados *beneficiarios*), surge el reconocimiento de esa llegada o presencia a través de expresiones como: “ellos están acá” o “ellos vienen acá”, “son referentes”, “están pendientes” o “están arriba de uno” (comunicación personal, noviembre 2019), aludiendo a los equipos técnicos de los programas Cercanías, Uruguay Crece Contigo (UCC) y Jóvenes en Red.

Históricamente, se constata que luego del retorno a la democracia, a mediados de la década del 80, el trabajo social en territorio era desarrollado de manera casi exclusiva por las organizaciones vecinales, religiosas o de la sociedad civil: las cooperativas, los sindicatos, los clubes sociales y deportivos, las comisiones de fomento y las organizaciones religiosas asentadas en los barrios más populares del Uruguay. Algunas eran muy grandes, y contaban con un amplio reconocimiento y una extensa trayectoria. A medida que fue pasando el tiempo, y esas organizaciones vecinales y sociales crecieron, se volvió necesario contratar técnicos y profesionales, quienes fueron transformando la dinámica y organicidad cotidiana de los barrios y asentamientos en lo público. Otras organizaciones se debilitaron y desaparecieron. Las prácticas de solidaridad, los lenguajes y los tiempos, fueron desplazando de alguna manera a los vecinos de sus roles y sus espacios originales. Esa fue una primera transición. Reforzando esta idea, de los registros de las entrevistas mantenidas con los equipos técnicos de los programas de proximidad UCC, Jóvenes en Red (JeR) y Cercanías, surgen diferentes testimonios en los que los integrantes con trayectoria más larga en territorio reconocían que quienes diseñaron y fueron directores o representantes de estas nuevas políticas sociales también fueron parte de ese proceso de transición, porque antes conformaban parte de las diferentes organizaciones barriales y de la sociedad civil (en aquella época, llamadas *organizaciones no gubernamentales* u ONG), hasta el día que se creó el nuevo ministerio.

Esta transición provoca un problema de coyuntura, y es el problema de los recursos humanos. En Uruguay no sobran profesionales formados y con experiencia en el campo social para trabajar en territorio y, a su vez, hay una migración de técnicos y profesionales que pasan de trabajar en las organizaciones a desempeñarse directamente en el Estado. Es decir, se capta a los técnicos y profesionales con mayor experiencia y conocimiento del territorio y se dejan plazas vacantes en las organizaciones de la sociedad civil (OSC), cooperativas, etc., que tienen que acudir

a cubrir los lugares con estudiantes, voluntarios, trabajadores con menos experiencia y otras formaciones profesionales que no necesariamente tienen que ver con el campo. Otro nivel de transición a nivel territorial y organizativo fue la invasión del Estado de los espacios de estas organizaciones barriales y sociales, construyendo nuevos vínculos y dispositivos que fueron desplazando a muchos de los actores de sus tareas, actividades y espacios reconocidos como propios y estables.

## La interinstitucionalidad: espacios de encuentro y relaciones interinstitucionales en territorio

Un factor clave es entender, entonces, la interinstitucionalidad a partir de estas migraciones y transiciones, pero, por sobre todas las cosas, y porque todo tiene que ver con todo, para entender cómo funciona esta trama, la red de vínculos institucionales que se teje para abordar situaciones tan complejas como estas.

A partir de aquí se planteará un breve análisis de las tramas institucionales en territorio y de las *experiencias situadas*, que construyen sentidos en común y que son narradas por los protagonistas de estos programas sociales en los barrios de Chacarita de los Padres y Cantera del Zorro, durante el período antes mencionado. Utilizaré, como eje articulador, la idea de *territorios comunicacionales*, creada por el equipo docente de la sección académica Comunicación Educativa y Comunitaria de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República (Udelar), para poder leer *entre* las tramas vinculares y las tramas de sentido, una pauta para conectar y articular lo diverso y lo común. Se propone la idea de territorios comunicacionales de la siguiente manera:

Una metáfora que nos permite construir enlaces para reflexionar e intervenir en un espacio público extendido y construir experiencias compartidas de indagación, diálogo e intercambio ... La metáfora de territorios comunicacionales surge de los múltiples diálogos contruidos entre organizaciones, instituciones, políticas y actores, y de la incomodidad de abordajes y categorías que no parecían dar cuenta de las realidades que nos interpelaba, que nos resultaban insuficientes o sin lugar para lo contradictorio. Una búsqueda que llevó al encuentro con otras miradas y disciplinas, con tradiciones y reflexiones latinoamericanas, con otros autores, desde concepciones relacionales del mundo que habilitaran abordar lo público, lo político y las transformaciones ... Nos planteamos los territorios comunicacionales como un entre lo *geográfico*, lo *mediático* y lo *institucional*. (Blanco et al., 2022, pp. 22-23)

Hablamos aquí de realidades complejas que incorporan experiencias, saberes, narraciones, inquietudes y propuestas de aquellos que, a partir de diferentes grupalidades, inscripciones institucionales, actividades y propuestas aportan a la construcción cotidiana de estas políticas para transformar realidades. El énfasis estará puesto en las conexiones e incomodidades que surgen en las tramas institucionales (normas, reglas, protocolos, tiempos, formas de organizarse y lineamientos políticos), según las experiencias y las narrativas de los distintos actores. Asimismo, se hará foco en las experiencias de diálogo e intercambio compartidas entre los diferentes actores, espacios, dispositivos y expresiones de participación que construyen formas sociopolíticas (de inclusión y exclusión), con las organizaciones sociales que buscan incidir (disputar narraciones sobre el territorio y participación), sobre otras expresiones políticas, otras formas de estar juntos.

Analizar las tramas institucionales en los barrios, las experiencias situadas, la vida cotidiana y las narrativas de los participantes de estos programas resulta fundamental para entender cuáles han sido las estrategias del Estado para superar ciertas situaciones en la restitución de derechos de

estos sujetos ante el problema de la disgregación social, la desafiliación educativa y laboral, y la vulnerabilidad de los vínculos y las formas de relacionarse.

## Armar la trama

Pertenecientes a la Red de Asistencia e Integración Social (RAIS) del Plan de Equidad, que dio inicio en 2008, los programas Uruguay Crece Contigo, Jóvenes en Red y Cercanías, durante los años 2012 y 2019, se enmarcaron en la matriz de protección social y estuvieron insertos dentro de planes y políticas públicas de Estado, impulsadas por el Gabinete Social en todo el país. Estos programas, de origen intersectorial e interinstitucional, fueron concebidos en un principio como dispositivos *punte* para propiciar el tránsito hacia los servicios universales, específicos del bienestar social. Por esa condición de *punte* es que estaban pensados para ser transitorios, aunque la realidad (en constante transformación) y la vocación de aportar algo nuevo en el diseño de las políticas públicas hicieron que estos se fueran mixturando con ofertas comunes que, en definitiva, permitían una complementariedad y una continuidad. En ese marco, hubo algunos procesos de rediseño de los programas, sobre todo durante los últimos años de ese período y en algunos territorios en particular.

El mayor desafío para estos programas a nivel institucional fue, desde el inicio, la adecuada articulación con otras sectoriales (vivienda, salud, educación, empleo, seguridad social, etc.), y la capacidad de lidiar con sus burocracias. Cuando se habla de *sectoriales*, se trata de los diferentes servicios que conforman el poder ejecutivo de la nación, como Ministerios del Estado, Entes Autónomos y Servicios Descentralizados por sector. En ese sentido, la génesis de estos programas sociales implicó una trama compleja a través de la interinstitucionalidad. Esto refiere a una acción articulada de las políticas públicas en torno a problemas multidimensionales, compartiendo

recursos y saberes institucionales. Así se potenciarían las capacidades del Estado y se generarían acciones coherentes y unificadas.

El Consejo Nacional de Políticas Sociales jugó un papel importante en la primera articulación con esas otras áreas sectoriales. Había una intención de ir hacia la unificación del ámbito de organización y de no establecer varios ámbitos diferentes de coordinación por cada uno de los programas, justamente, para eliminar parte de esa burocracia, aunque esto nunca llegó a concretarse. Los límites y las dificultades estuvieron siempre asociados directamente a los acuerdos que se construyeron entre las sectoriales. Luego, en los territorios, la realidad fue muy diversa. Cada equipo de cercanía, y en primera línea, tuvo que vincularse acordando, negociando y coordinando de diferentes formas, y obteniendo diferentes resultados con los distintos servicios focalizados y prestadores universales, según las características de estos, su contexto y las personas que daban la cara, adaptándose a cada realidad.

El programa Cercanías fue concebido entre varios servicios estatales: el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE), el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA), y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

Uruguay Crece Contigo nació en la Presidencia de la República, a través de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), dependiente del Área de Políticas Territoriales de la OPP en acuerdo con el Ministerio de Salud Pública (MSP) y el Ministerio de Desarrollo Social. Luego, pasó a la órbita del MIDES exclusivamente, aunque en el departamento de Canelones (donde inició el primer plan piloto en la órbita de la Intendencia) se mantuvieron también equipos departamentales.

Por último, Jóvenes en Red involucraba de forma transversal a diversos organismos públicos bajo la coordinación del Ministerio del Desarrollo Social, a saber: MIDES, MEC, MTSS – MDN – MDYT -ANEP/UTU/CES – INAU.<sup>5</sup>

Incorporar la idea de *territorios comunicacionales* aquí posibilita construir una estructura que nos ayude a ordenar, comprender e identificar los puntos de conexión, los espacios *entre* estos tres programas y su entorno, ya sea a través de las coordenadas geográficas, institucionales o mediadas, y ver cuáles son los enlaces que posibilitan nuevos horizontes de transformación.

A partir de lo expuesto, nuestra *caja de herramientas* (Álvarez Pedrosian, 2008) tendrá que estar nutrida de recursos para pensar y conocer este contexto, donde la teoría es experiencia, proceso de producción, práctica entre las prácticas. Existen supuestos que funcionan como conectores, estos son los que se centran en las ideas de puente, de inclusión y de cambio. Para pensar estas ideas a continuación voy a desarrollar un poco más los soportes institucionales que posibilitan el encuentro, la articulación y el diálogo con los otros, sus modos de ser y estar.

## Los dispositivos de articulación y coordinación, ¿articulan?

Los dispositivos de articulación y coordinación son espacios de cogestión, encuentro y diálogo entre los diferentes actores sociales que comparten espacios, territorio y población destinataria. Son instrumentos de promoción de la participación institucional y ciudadana. Dichos espacios deben partir de una concepción de integración social, en búsqueda de una construcción colectiva de proyectos políticos transformadores. Pero ¿dan cuenta estos espacios de las realidades que nos interpelan, que nos resultan insuficientes o contradictorias? ¿Cuáles son los *entre* que posibilitan construir historias múltiples, que permitan habitar y ser habitados por la

---

<sup>5</sup> Ver anexo con lista de siglas y nombres de organismos.

diferencia en estos espacios? ¿Qué normas, protocolos, reglas y formas de organización aparecen? ¿Cómo se narran? Los programas prioritarios 7 Zonas de cercanía Uruguay Crece Contigo, Jóvenes en Red y Cercanías llegaron a territorio en el año 2013 y fueron sumándose así a espacios de articulación y coordinación con otras instituciones, organizaciones sociales y vecinos organizados que ya venían funcionando en los barrios con bastante anterioridad, pero también crearon otros nuevos.

Los dispositivos de articulación territorial que ya existían eran en su mayoría sostenidos por otro programa territorial denominado SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial) del Ministerio de Desarrollo Social. Este programa funcionó a partir del nacimiento de ese ministerio durante el primer gobierno de Tabaré Vázquez y fue eliminado en 2020 por la gestión del gobierno de Luis Lacalle Pou. Los SOCAT tenían como meta impulsar el desarrollo comunitario a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas que trabajan o viven en el mismo territorio. Eran gestionados mediante convenios con organizaciones de la sociedad civil en todo el país. Estas organizaciones, en su mayoría, eran elegidas según sus méritos, trayectoria, historia, identidad y red de relaciones con los diferentes actores sociales en cada barrio, localidad o zona. Algunos de los dispositivos de articulación implementados en territorio son: Nodo Educativo, Nodo Familia, Mesa de Coordinación Zonal, Red Focal, Grupo Operativo y el Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV), entre otros.

El Nodo Familia, integrado por representantes de las instituciones y organizaciones sociales que trabajan a nivel familiar, es un espacio donde se abordan temas considerando a la familia como sujeto, o sea, de forma integral. El Nodo Educativo está integrado por representantes de instituciones de educación formal e informal y organizaciones de la sociedad civil que abordan temas educativos. En este espacio entrecruzan ofertas y demandas educativas a nivel territorial,

abordan problemáticas y necesidades específicas de los niños, niñas, adolescentes y adultos, y además planifican actividades en común. Otro dispositivo fueron las Mesas de Coordinación Zonal, integradas por instituciones, organizaciones del ámbito público y privado, y vecinos. Fueron un espacio de articulación entre actores que trabajaban en el territorio, los cuales elaboraban proyectos de acción comunitaria contando con la disponibilidad de una partida económica muy finita, denominada Fondo de Intervención Territorial (FITITO).

Los nuevos dispositivos creados por los programas de cercanía del MIDES se denominaron Grupo Operativo y Red Focal. El Grupo Operativo funcionaba únicamente entre los equipos de proximidad, es decir, entre Jóvenes en Red, Uruguay Crece Contigo y Cercanías. Fue un espacio de articulación y coordinación entre los tres programas que, a partir del Plan 7 Zonas, fueron de prioridad gubernamental. Se desarrollaba como una reunión mensual donde se coordinaban actividades comunitarias o colectivas. Se compartían recursos propios y ajenos, se planificaban actividades conjuntas y se discutían temas coyunturales. Este dispositivo funcionó sobre todo en el interior del país y fue valorado como una herramienta muy potente y necesaria para establecer criterios que evitaran la superposición o solapamiento de intervenciones con los mismos sujetos o situaciones y que sí fortalecieran lo comunitario. En el protocolo de actuaciones conjuntas entre estos tres programas, los espacios de articulación local y departamental son espacios privilegiados para la coordinación de las situaciones comunes a dichos programas.

Por último, las Redes Focales fueron espacios de interacción con instituciones y organizaciones de la sociedad civil que intervenían una misma situación o trabajaban con el mismo sujeto de derecho. En la red focal se acordaba un plan de trabajo con las competencias de cada programa, alcances y tiempo de la intervención, y responsabilidades de cada técnico o institución.

Todos estos espacios y equipos integraron ámbitos de coordinación con una cantidad importante de actores y servicios públicos y privados, organizaciones sociales que habitan,

construyen y viven el territorio. La principal tarea que tenían allí era crear y fortalecer vínculos con otros, de forma horizontal, democrática, participativa y, en lo posible, de forma afectiva, para construir juntos horizontes posibles de transformación. En algunos lugares funcionaron mejor que en otros, debido a la movilidad y rotación que puede haber de algunos actores o personas que coordinan esos espacios. Por ello, es necesario renovar periódicamente los acuerdos, los vínculos y las estrategias. Los espacios de articulación en territorio son lugares donde se encuentran las instituciones, los profesionales, los técnicos, pero no se encuentra tanto a los vecinos. Espacios sujetos al patio de los objetos (Kusch, 1976), donde se sustrae al sujeto o se prescinde de este. Una de las dificultades más obvias siempre ha sido la elección de los horarios y días para reunirse. Por lo general, los espacios de articulación funcionaban los días hábiles, en los horarios en los cuales las instituciones estaban abiertas, lo cual dificultaba la participación de los vecinos por ser en horarios, justamente, de trabajo. Resulta difícil *acomodar el cuerpo* entre el empleo, las dinámicas familiares, las prácticas cotidianas y estos espacios, aun haciendo el esfuerzo de hacer rotar y acercar los lugares de encuentro. También es real que en estos espacios se suele utilizar lenguajes complejos, tecnocráticos, casi académicos, y que no siempre son comunicables y compartibles con todos y todas. Por ejemplo, el uso constante de siglas como lo estoy haciendo yo en este texto. Luego, está el lugar central que las instituciones le dan al *deber ser*, las normas y los principios morales que orientan conductas, acciones y opiniones, regulando así lo aceptable y lo inaceptable entre quienes participan de estos espacios. Desde una dimensión comunicacional, deberíamos poder prestar atención a estas cosas para hacer de estos espacios lugares realmente simétricos y horizontales, tanto en las relaciones como en los diálogos, si el fin es fortalecer la organización social, la autonomía, la democracia y la emancipación ciudadana. Detrás de ello existe el supuesto político donde el centro debería estar en las personas y no en las instituciones. Eso supone que lo que tiene que cambiar son las instituciones y no la gente, una disputa entre lo

instituido y lo instituyente. Volviendo a los territorios comunicacionales, los enlaces en estos espacios parecen concentrarse en el encuentro, la escucha, la flexibilidad y la adaptación al entorno y al otro.

## Puentes, mediaciones y enlaces

Incluir las narrativas de los actores de estas experiencias situadas es importante cuando nos pensamos como coautores y coconstructores de estos espacios y territorios. Identificar y pensar los espacios *entre* posibilita construir historias múltiples. Seleccioné aquí diferentes narrativas desde quienes construyen institucionalmente estos espacios, que ilustran diferentes incomodidades y acuerdos que van surgiendo de las posibilidades del encuentro, la escucha y la relación con el otro y su entorno. De la sistematización de la entrevista con el equipo de Jóvenes en Red de Cantera del Zorro se extraen las siguientes narrativas que parten de sus vivencias y experiencias:

Decir la palabra *MIDES* es mágico. Una vez fui a visitar a un gurí privado de libertad y hasta que no dije *MIDES* no me dejaron pasar. No sé si me expliqué bien (Operadora Social 13 - Jóvenes en Red Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019). A los gurises,<sup>6</sup> si les pido que vayan a la comisaría a hacer una denuncia o algo (en particular, varones), yo los acompañaba, porque tuve un par de malas experiencias de gurises que vinieron a decirme ... Entonces, ta, yo había optado por acompañarlos y hacerme conocer en la comisaría, pero no está bueno (Operador Social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019).

Cuando los operadores se refieren a la relación con otros programas e instituciones, las incomodidades u opacidades van apareciendo a medida que se alejan del territorio o van hacia la

---

<sup>6</sup> El término *gurí* proviene del guaraní *ngiri* y refiere al niño, chico o muchacho. En el contexto local, la palabra *gurí*, en singular, o *gurises*, en plural, es tomada como un marcador identitario del Uruguay en relación con otros contextos regionales.

centralidad. Otra incomodidad se suscita cuando cambian los interlocutores. En las narrativas se va construyendo una idea del vínculo con otras instituciones, equipo y organizaciones, como estrategia de trabajo:

A nivel barrial con todo lo que son proyectos, programas y eso, nos llevamos bien, somos gente muy simpática, no hay problema. Con UCC, con Cercanías, con el SOCAT, con los centros juveniles. Para nosotros es importante tener alguien con quien te entendés en todos los espacios, sea en la policlínica, en la UTU<sup>7</sup>. Medio que hemos hecho de los buenos vínculos una estrategia de trabajo. Yo en particular tiendo a pelearme con mi jefa, pero acá no. Acá en general nos hemos llevado bien incluso con la comisaría, que es un *hueso duro de roer*. (Operador Social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Los integrantes del equipo de Jóvenes en Red de Cantera del Zorro reconocen aquí que, por ser *los vínculos* una herramienta de trabajo, si cambian las personas, hay que construir todo de nuevo. Y con respecto a las gestiones y los vínculos con las instituciones a nivel central (es decir, instituciones que no se encuentran en la zona), es aún más difícil porque, por ejemplo, para hacer un trámite hay que sacar número, hacer cola o esperar, *como cualquier hijo de vecino*.

Por otro lado, los compañeros del equipo de Cercanías en Chacarita de los Padres narran que con los vecinos del barrio ya hay un reconocimiento que se construye a partir de la cercanía, la presencia y la institucionalidad. Los equipos territoriales dan cuenta de experiencias sociales que no pueden ser muy controladas u ordenadas, son menos organizadas por su condición de tener que adaptarse al contexto, al entorno y a sus interlocutores. Esas experiencias privilegian una racionalidad comunicativa, es decir, de interacción e intercambio con el otro, que nos interpela y

---

<sup>7</sup> Universidad del Trabajo del Uruguay.

donde en la conversación subyacen cosas nuevas o inesperadas. Según Martín Barbero (1987), nos constituimos como sujetos en la medida en que hay algo que nos interpela:

Una cuestión acerca de los sujetos, de su modo específico de constituirse ... no solo los individuales, también los colectivos, los sociales, incluidos los sujetos políticos. Todos se hacen y rehacen en la trama simbólica de las interpelaciones, de los reconocimientos. Todo sujeto está sujeto a otro y es a la vez sujeto para alguien. Es la dimensión viva de la socialidad atravesando y sosteniendo la institucionalidad, la del "pacto social". (p. 244)

En la entrevista con el equipo de Cercanías de Chacarita de los Padres, surge la identificación de esa potencialidad de los lugares de encuentro, del acompañamiento y de ser reconocidos como referentes a nivel territorial. Los integrantes destacan que:

Este lugar es un lugar de referencia, si bien no saben qué es lo que funciona acá, saben que somos del MIDES. Entonces vienen más allá del trabajo específico de cada equipo con las familias que tenemos asignadas ... De esa manera, nosotros vamos acompañando y vamos haciendo recorridos y trayectorias en el barrio. Nos vamos encontrando en diferentes lugares, vamos ubicando cuáles son las centralidades en donde las familias se juntan. Vemos entonces como en algún momento estamos presentes en la cotidianidad de la familia de alguna forma, estamos ahí, ¿ta? Y ahí sí vamos entonces llegando a las escuelas, al CAIF<sup>8</sup>, a los centros de salud, muchas veces llegamos con la familia incluso y ahí vamos generando estos recorridos, estos trayectos, estas intensidades. (Operador Social 1 - Cercanías – Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

---

<sup>8</sup> Los CAIF son los Centros de Atención a la Infancia y a la Familia. Desde 1988, el Plan CAIF constituye una política pública intersectorial de alianza entre el Estado, las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y las Intendencias Municipales, y su objetivo es garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los tres años de vida, priorizando el acceso de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, a través de modalidades urbanas y rurales.

La identificación de los espacios sociales como referencia en la formación subjetiva y política es vital. Reconocer el carácter educativo de los sujetos dialogantes, del barrio o la ciudad y, a su vez, el carácter político del acto educativo significa asumir la existencia de múltiples mojones o referentes educativos, circunstanciales y contingentes. Según Huergo (2001), para que exista *sociedad*, como mínimo, debe haber reconocimiento mutuo, reciprocidad y sentido de pertenencia:

Las estrategias pedagógicas deberían tener más en cuenta el contar/relatar de los sujetos (las identidades preexistentes al acto de formación), que el concientizar a los sujetos; deberían tener más relación con el reconocimiento que con el conocimiento (que muchas veces es la reproducción/imposición del reconocimiento de otras culturas, que nos han hablado, que han hablado por nosotros). (p. 95)

En ese sentido, Mario Kaplún (2002) acompaña esta idea cuando hace hincapié en la importancia del ejercicio de *prealimentación*, es decir, la práctica de escuchar, conocer y reconocer lo que el otro tiene para contar o para decir sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea.

Cuando parte de la sociedad no se siente reconocida porque ha sido expulsada sistemáticamente del sistema, no se puede sentir perteneciente a este. Los núcleos de la sociedad desvinculados del contexto de intercambio social y cultural están desarticulados del proceso social, incluso, los que han sido reiteradamente “intervenidos” por varias instituciones y programas de Estado, pero que aun así, continúan por fuera. En ese sentido, durante la entrevista con el equipo de Cercanías de Chacarita de los Padres surge la siguiente reflexión:

Lo que tiene el programa es que te da la institucionalidad para que eso suceda, para que se genere el encuentro ... Y después hay un marco, un modelo de atención que te da ciertas pautas de por dónde iría. Pero después claramente dónde se juega es en la relación. Es en la relación, y ahí está la parte fundamental, la parte fundamental del partido se define ahí.

El tema de las mediaciones, tratando de hacer puente con otras instituciones y buscar lo que a nosotros nos falta en esa interinstitucionalidad territorial. No damos casas, pero trabajamos con otros programas que sí. Y si vemos con cuántos programas hemos articulado y a cuántas familias hemos facilitado la llegada para una solución habitacional, nos podemos sorprender, pero entre el Juntos<sup>9</sup> de Los Hornos, el Juntos de Nueva España, el de El Viñedo<sup>10</sup>, el realojo de la Intendencia de Montevideo para Chacarita, más la presencia del PIAI<sup>11</sup> en el Viñedo, creo que en ese sentido ha sido una dimensión que para varias familias con las que hemos trabajado se ha podido ofrecer cambios materiales en su vida relevantes. (Operador Social 1 - Cercanías – Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

El encuentro por sí mismo no es garantía de que las cosas sucedan, se superen las situaciones o cambien algunas prácticas y hábitos; pero el encuentro con otros o el estar juntos constituye una oportunidad para el reconocimiento mutuo, para que surja lo inesperado y ahí sí continuar construyendo. La cercanía y la presencia, estar con otros, puede ser una experiencia significativa, interpeladora, en la vida de los sujetos. Huergo dice que antes que cualquier idea general de *sociedad*, existe una vivencia del encuentro. Los espacios de encuentro, las formas de estar juntos, el diálogo y el reconocimiento son vitales en los vínculos de las instituciones con la gente, con las organizaciones de la sociedad civil y con otras instituciones, para transformar realidades. Parece desprenderse de estas narrativas que el rol de mediadores, de enlaces o

---

<sup>9</sup> Plan Juntos fue un programa de carácter sociohabitacional integral, creado durante el gobierno de José *Pepe* Mujica, y que trabajaba con familias en situación de vulnerabilidad social y precariedad habitacional. Funcionaba en el marco del Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA), de forma comunitaria. Actualmente, este plan ha sido reformulado y denominado como Juntos, y pertenece al actual MVOT, perdiendo su connotación de socio comunitario.

<sup>10</sup> Tanto El Viñedo como Los Hornos y Nueva España son asentamientos irregulares en la zona de influencia de Punta de Rieles, sobre la Ruta 8, en el noreste de Montevideo.

<sup>11</sup> El PIAI es el Programa de Integración de Asentamientos Irregulares. Su objetivo es ejecutar proyectos de mejora de la calidad de vida de la población en asentamientos irregulares y prevenir la formación de nuevos asentamientos en áreas urbanas de Uruguay.

puentes entre sujetos, entre los sujetos y las instituciones, es una herramienta fundamental para que se produzcan movimientos o cambios, para que sucedan *instantes fulgurantes* (Safranski, 2006), pulsiones para un nuevo comienzo, una revolución.

## Entre lo universal y lo focalizado

De la sistematización de la entrevista con Matías Rodríguez (comunicación personal, octubre 2019), quien fuera en ese entonces director de Políticas Sociales del MIDES e integrante de la Comisión de Proximidad durante el período 2015-2020, surge la posibilidad de pensar nuevos horizontes para la inclusión, y de extender la presencia y cercanía como propuesta estratégica universal en las políticas públicas que trabajan con personas en situación de vulnerabilidad extrema. Según Rodríguez:

Los equipos sociales tienen que dejar de trabajar afuera, tienen que trabajar dentro de los centros educativos o de salud, por ejemplo, para cumplir ese objetivo de que los que están afuera entren y que los que están adentro no salgan. En esa frontera hay que trabajar. ¿Quiénes saben acompañar? Los equipos de proximidad. ¿Quiénes saben educar? Los equipos de educación. Combinemos eso, trabajemos juntos. Lo que se necesita es renovar los acuerdos políticos con los organismos responsables de las sectoriales. Hay que renovar ese acuerdo político. Pero, a la vez, tiene que estar acompañado de un cambio en la estrategia, de cómo traducimos ese mandato político. (Rodríguez, M., comunicación personal, octubre 2019)

Si queremos restituir derechos, si queremos saldar la deuda social que mantenemos con determinados grupos de la población cuyos derechos son vulnerados de forma sistemática, definitivamente la oferta de la política pública debe tener una capacidad de adaptación enorme

para poder saldar esa deuda, una deuda que además es retroactiva. Hay que entender que las respuestas no son simples ni mucho menos homogéneas. La capacidad de adaptarse a las características de cada persona implica un horizonte muy complejo, pero en estos contextos es deseable.

Sobre hacer posible el cambio y que los servicios universales sí sean para todos y todas, Rodríguez propone lo siguiente:

Uno de los fundamentos principales del rediseño justamente pasa por modificar la oferta universal. Y esa modificación de la oferta universal supone intentar responder las preguntas: “¿Dónde queremos que la proximidad quede instalada en las políticas públicas? ¿En la política focal, que tiene un alcance limitado en su cobertura, o queremos que esta capacidad, este músculo, esta función, esta capacidad se instale en la política universal y que, por lo tanto, tenga una capacidad de cobertura mucho más amplia?” ... Supone modificar una práctica institucional porque las instituciones hacen las reglas, las normas, los recursos, pero también las personas que están al frente y que construimos. Y que por lo tanto supone la necesidad de modificar muchas de esas prácticas de cómo recibimos, como empatizamos, como comprendemos, cómo vamos a buscarlos, como acompañamos, ¿no? Y eso, en definitiva, lo hacen las personas que están al frente de esos servicios. (Rodríguez, M., comunicación personal, octubre 2019)

Estos programas de cercanía tienen la característica de *traje a medida*, donde la propuesta se adapta a las características del territorio y de los sujetos con los que trabaja; por lo tanto, tienen como sello de identidad esto de *ir en la búsqueda de las personas*, del *acompañamiento*, que es tomar el territorio como el espacio privilegiado de encuentro y de trabajo con la gente para desplegar distintas estrategias que apuntan a cambios sustanciales en la vida de estos sujetos. Muy diferente de la política universal o del servicio universal, que a veces no tiene esta capacidad de

acompañar y ser flexible porque se traslada a una ventanilla, un mostrador, un banco de escuela o un escritorio. La cercanía tiene un sentido, pero si no está acompañada de modificaciones en las ofertas universales, “la vamos a seguir corriendo de atrás”, afirmó Rodríguez en la mencionada entrevista (comunicación personal, octubre 2019). La herramienta que tienen estos programas por excelencia es el estar, es la cercanía, es la presencia. Si pensamos en las formas de inclusión y articulación, pensando en lo formativo para la transformación, debemos hallar el sentido sobre lo que hay entre ambas propuestas y cómo desde el campo de la comunicación/educación podemos aportar en esa perspectiva.

## La financiación

Con respecto al financiamiento de las políticas públicas en el campo social, luego del retorno a la democracia, el Estado se limitaba a solventar algún proyecto o programa de corto o mediano plazo, y la financiación de estas organizaciones provenía en su mayor parte del extranjero, de organismos internacionales, en su mayoría del Banco Interamericano de Desarrollo.

A partir de los gobiernos progresistas, las políticas públicas pasan de ser financiadas por organismos internacionales y agencias de cooperación internacional a ser solventadas casi exclusivamente por el Estado. Cuando Uruguay empieza a tener mayores ingresos y descienden los niveles de pobreza y desigualdad, cambia también la forma de financiación de las actualmente denominadas *organizaciones de la sociedad civil u OSC* (lo que antes llamábamos ONG, es decir, organización no gubernamental), cooperativas, etc. El Estado asume la responsabilidad y el compromiso también en ese aspecto. Esa línea la retoman los entrevistados del equipo técnico del programa Cercanías en Cantera del Zorro. En la entrevista uno de ellos aseguró lo siguiente:

El Gobierno empieza a tomar esta responsabilidad como política de Estado. Pero al convertirse en Ministerio, se convierte también la forma, ya no es lo mismo. Quizá se quiera hacer una visión más de sujeto de derecho en esa línea de globalidad extrema que hoy claramente está cuestionada, pero sí hay cambios al cambiar la institucionalidad. Para mí hay un cambio tremendo. Desde cómo se puede hablar, dónde se puede hablar hasta lo que se puede hacer. Hasta en esto de construir procedimientos y formas. (Operador Social 7 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Por otro lado, Verónica Filardo y Denis Merklen (2019), en ese sentido afirman:

La creación del MIDES y su batería de programas sociales ha modificado considerablemente la relación de las clases populares con el Estado. El Estado social uruguayo se ha perfeccionado, ha extendido su perímetro de acción, ha penetrado los espacios vitales de las familias que hasta entonces estaban casi totalmente desprotegidas, pero que se cuentan aún entre las más vulnerables. La presencia reforzada y capilar del Estado social entre las familias de más difícil situación constituye una de las marcas de entrada del Uruguay en el siglo XXI. (p. 21)

Definitivamente, el establecimiento del MIDES ha constituido un cambio de paradigma, pues se trastoca todo lo referente a la relación del Estado con la población más vulnerada y vulnerable del país, y porque también es otra forma de *hacerse cargo* de lo que se estaba haciendo al respecto.

## Hitos y mojones del primer período del MIDES: gestación de los programas UCC, JER y Cercanías

A continuación, se destacan de forma parcial y en orden cronológico los hitos políticos que fueron transformando o modificando las líneas de acción de los tres programas sociales que se van a describir y analizar en este trabajo.

- **2001/2002:** Gran crisis económica y social que afecta a Uruguay y la región.

- **2005:** Inicia el primer gobierno del Frente Amplio en el Uruguay, con la presidencia de Tabaré Vázquez. Se crea el Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay. Da comienzo el Plan Nacional de Emergencia Social.

- **2008:** Inicia el Plan Nacional de Equidad.

- **2010:** Da comienzo el segundo gobierno del Frente Amplio, cambio de mando y de gestión, con la presidencia de José Mujica.

- **2011:** Se aprueba la Reforma Social.

- **2012:** Se crean e inician los programas prioritarios de proximidad: UCC, Jóvenes en Red y Cercanías.

- **2013:** Surge el Plan Metropolitano 7 Zonas que fortalece y abastece a los Programas Prioritarios de Proximidad (PPP) con recursos materiales y humanos, y los hace trabajar juntos y coordinados en esas zonas. UCC pasa de Presidencia al MIDES.

- **2015:** Inicia un tercer gobierno del Frente Amplio, con una nueva presidencia de Tabaré Vázquez. Fin del Plan 7 Zonas. JER pasa del MIDES al Instituto Nacional de la Juventud (INJU).

- **2020:** Cambio de gobierno y de gestión, gobierna una coalición multipartidaria de derecha, con la presidencia de Luis Lacalle Pou del Partido Nacional. Comienza también una pandemia mundial por COVID-19. Cierre de los programas sociales Jóvenes en Red, Cercanías y SOCAT, entre muchos otros. Vaciamiento de programas sociales desplegados en territorio nacional.

- **2020/2023:** Pandemia por COVID-19 y cuarentenas (aislamientos) intermitentes entre 2020 y 2021 a nivel nacional. Escenario de post pandemia en un nuevo contexto político neoliberal.

Durante la gestión del gobierno de José *Pepe* Mujica y del titular del MIDES, Daniel Olesker, entre los años 2010 y 2015, el camino trazado por el Ministerio de Desarrollo Social, con incidencia directa en el surgimiento de los programas de proximidad Uruguay Crece Contigo, Jóvenes en Red y Cercanías, fue el siguiente:

- La aprobación de la Reforma Social en noviembre de 2011.
- La aprobación del decreto que crea las Mesas Interinstitucionales de Políticas Sociales (MIPS), en agosto de 2011, y la recorrida regional del Gabinete Social por las MIPS, de mayo a agosto de ese año.
- La elaboración del documento de caracterización del 5 y el 15 % más pobre de la población por parte del MIDES. Este documento fue solicitado por el presidente José Mujica y se editó en octubre de 2011.
- Por último, la propuesta del Gabinete Social de programas sociales integrados y financiados con fondos propios de la Rendición de Cuentas 2012 (Uruguay Crece Contigo, Jóvenes en Red, Cercanías, Ley de Empleo Juvenil, primeras experiencias en el marco de cuidados), y la presentación de la Estrategia por la Vida y la Convivencia que se materializó en el Plan 7 Zonas, por parte del Poder Ejecutivo, en junio de 2012.

Estos hechos son esenciales para comprender la trama compleja que origina e impulsa estas políticas sociales.

A modo ilustrativo, en la siguiente tabla se muestran los datos sobre la evolución social con relación a factores que influyen sobre la situación de vulnerabilidad de los sujetos, concretamente, las mediciones de pobreza, indigencia y desempleo durante el período comprendido por gobiernos progresistas del Frente Amplio entre 2005 y 2018. Estos datos son relevantes en la medida que comprenden a la población con la que trabajan los programas de proximidad.

**Tabla 1**

<b>Datos sobre la evolución social del Uruguay en los años progresistas</b>		
	2004	2018
Pobreza: El total de personas bajo la línea de pobreza	40,96 %	8,10 %
Indigencia: El total de personas bajo la línea de indigencia	5,99 %	0,10 %
Desempleo: Tasa de desempleo	13,00 %	8,60 %
Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Encuesta Continua de hogares. Fechas: 2004, año previo a la llegada del Frente Amplio al Gobierno y 2018 último dato brindado por INE de los tres indicadores.		

Es complejo y a la vez no es inocente medir la pobreza o la vulnerabilidad por la vía cuantitativa, cuando a nivel social la realidad está surcada por otros factores que no tienen que ver con el ingreso económico que representa el estar por debajo de la línea de pobreza,<sup>12</sup> o por la

<sup>12</sup> Línea de pobreza: una persona cuyo ingreso fuese superior a 13.619 pesos uruguayos a diciembre de 2018 escapaba a la pobreza.

Línea de indigencia: para cubrir sus necesidades alimentarias básicas, una persona necesitaba 3.377 pesos uruguayos a diciembre de 2018.

imposibilidad de la satisfacción de las necesidades básicas. Esos factores tienen que ver con el aumento de los problemas habitacionales, la extensión de asentamientos irregulares, la presencia de personas viviendo en la calle, el aumento de la violencia doméstica, los problemas de género y generaciones (abuso y explotación sexual sobre todo de mujeres, transexuales y menores), la violencia delictiva, la presencia organizada del narcotráfico, el consumo y tráfico de drogas, el aumento de problemas relacionados con la salud mental y el aumento de sujetos en situación de privación de libertad, entre otros. Son necesidades y problemas inabarcables parcial o totalmente para el MIDES, pero que conforman también parte de la sensibilidad y el contexto en el que sus programas sociales transitan, actúan y construyen relato.

El rol principal del MIDES, según quienes estudian el tema, no consiste tanto en eliminar la pobreza, sino que se enfoca sobre todo en la búsqueda de cohesión social, lo que resulta clave para mejorar la calidad de vida y el bienestar social de la población más vulnerada y vulnerable. Así, promueve los procesos de autonomía, emancipación, y el trabajo con relación a las desigualdades, la inclusión y la integración social.

El MIDES, joven, novedoso y sin experiencia previa en el país, ha ido aprendiendo sobre la marcha a través del ensayo y error. Hoy día es un actor social relativamente nuevo, pero relevante; sus técnicos y funcionarios son nombrados y reconocidos por la gente en los barrios como *los y las del MIDES*, sin distinguir entre programas, proyectos, tareas, objetivos, disciplinas o profesiones. Incluso también así son referidos aquellos funcionarios y técnicos de organizaciones sociales que históricamente trabajaban para el MIDES, indirectamente. A su vez, las políticas sociales, que fueron alternativamente llamadas *prioritarias, de proximidad y acompañamiento*, fueron incluidas todas *en la misma bolsa* y significados y de la misma forma.

---

Para dar cuenta de la breve historia del Ministerio de Desarrollo Social, voy a hacer una breve descripción de los factores preponderantes que dieron forma a los programas sociales que aquí se van a analizar con relación al sentido de la experiencia social en procesos educativos, en contexto de vulnerabilidad e incertidumbre. Comenzando por el principio, me referiré al cambio de paradigma y el marco institucional que lo regula.

## La Reforma Social: Red de Asistencia e Integración Social (RAIS)

En 2011, el gobierno frenteamplista manifiesta cierta postura crítica frente al sistema de mercado y a las políticas asistencialistas, políticas de *gobierno de la pobreza* implementadas en los noventa. Habilitó, entonces, a proyectar una reforma social pensando de forma dialógica realidades coyunturales, cambios estructurales, y la necesidad de erradicar las condiciones de vulnerabilidad e incertidumbre de una gran parte de la población, así como de disminuir la desigualdad lo más posible. Esto sucedió con la pretensión de marcar distancia de las políticas implementadas con anterioridad y que habían fracasado.

La principal característica de la Reforma Social se debía, entonces, a la desmercantilización, a través de la separación de la contribución (impuestos, aportaciones de seguridad social, entre otros) del financiamiento de la política social y el acceso a los bienes y servicios aportados por esta, lo que en textos oficiales del MIDES (2011) se resume en la frase: "De cada quien según sus ingresos, a cada quien según sus necesidades". Por eso, el sistema tributario fue pieza elemental en la construcción de una nueva matriz de protección social. El principal objetivo de la Reforma Social consistió en garantizar la equidad en derechos, los de todos y todas, los y las habitantes del

Uruguay. Es decir, promover la igualdad de oportunidades —sobre todo en la franja más vulnerable— y la cohesión social, con todo lo que ello supone.

Por otra parte, lo que diferenciaría a la Reforma Social de las políticas asistencialistas y de los programas de *gobierno de la pobreza* (como lo definió el gobierno del Frente Amplio en ese momento), que fueron implementados en los años 90 y financiados por organismos internacionales, sería el tránsito desde las acciones focalizadas hacia los servicios universales; esto sería el principal desafío de la Reforma Social. Es decir, hay un cambio en los enfoques, que variarían progresivamente de la política focalizada hacia la universal y de la inclusión hacia la integración, ideas que son complementarias y no excluyentes, centrífugas y centrípetas. En ese sentido, aquí tomamos solo algunos puntos de la reforma que inciden directamente en la propuesta de esta tesis.

Los objetivos estratégicos pasan a estar enfocados en la articulación de la red de *asistencia* e integración social con los servicios universales a través de su reforma. Se articulan las políticas sociales con las políticas educativas, de salud, seguridad y urbano territoriales, y se actúa transversal e intersectorialmente sobre distintos procesos sociales. La idea es combinar esfuerzos y trabajar juntos.

Surge entonces la Red de Asistencia e Integración Social (RAIS), en el marco del Plan de Equidad (2008), que plantea trayectorias que irán progresivamente de la inclusión a la integración y a la igualdad social. Esta red determina los proyectos y programas focalizados e hiperfocalizados que se incluirán dentro de los planes nacionales. Parte de esos programas son Cercanías, Jóvenes en Red y Uruguay Crece Contigo. Estos proyectos y programas, a su vez, comparten ciertos ejes transversales como ser la articulación territorial y la metodología de trabajo de proximidad en un tiempo dado.

En la siguiente tabla se detallan los principales componentes de la Red de Asistencia e Integración Social durante el período progresista, como forma de aclarar lo que esta implica, cómo se conforma, y de destacar qué lugar ocupan los tres programas que se analizan y a qué componente corresponden.

**Tabla 2**

<b>Principales programas o acciones de la RAIS según componente</b>	
<b>Componentes de la RAIS</b>	<b>Principales programas y acciones</b>
1. Prestaciones sociales no contributivas	Asignaciones familiares (AFAM PE)
	Asistencia a la Vejez
2. Seguridad alimentaria	Tarjeta Uruguay Social (TUS)
3. Políticas de educación para infancia y adolescencia	Expansión de Centros de Atención a la Infancia y a la familia (Centros CAIF)
	Uruguay Crece Contigo, componente universal
	Programas de integración y fortalecimiento educativo
	Programas para fomentar la participación juvenil
	Programas de salud

4. Trabajo protegido	Uruguay Trabaja
	Ley y programas de cooperativas sociales
	Programas de emprendimientos productivos
5. Promoción e inclusión social	Cercanías
	Uruguay Crece Contigo, componente focalizado
	Jóvenes en Red
	Uruguay Integra
6. Atención a la discapacidad	Programa Nacional de Discapacidad
	Ley y sistema de protección integral
<p>Fuente: Mides (2015). Pobreza, inclusión social y desigualdad en Uruguay. Avances y desafíos pendientes. Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Pobreza, la inclusión social y la desigualdad en América Latina y el Caribe, 2015, p. 14.</p>	

Del relevamiento de la documentación institucional del MIDES al respecto y su consecuente sistematización surge que:

Es así que esta Red de Asistencia e Integración Social se constituye a partir de un conjunto de prestaciones focalizadas socioeconómicamente y otras orientadas a la atención de vulnerabilidades específicas asociadas a las situaciones de pobreza, segmentación social y desigualdad. Como su nombre lo indica, las prestaciones de la Red deben estar vinculadas con las prestaciones de carácter universal, y orientadas claramente a la superación sostenible de la pobreza y a la integración social. (Ministerio de Desarrollo Social, 2011a, p.10)

Esto hace referencia a la modalidad de funcionamiento y el horizonte político que la conforma. Es decir, hace énfasis en, justamente, una *red* de servicios, prestaciones y programas que ayuden a los sujetos en situación de pobreza y vulnerabilidad a superar esa situación. Producir las condiciones habilitantes para ello y así transgredir un destino que, de no existir acciones en ese sentido, puede perseverar.

Por otra parte, los programas UCC, JER y Cercanías (aunque UCC tiene algunos matices universales) están incluidos dentro de lo que denominamos *políticas focalizadas*, es decir, a diferencia de las políticas universales, las *focalizadas* se dirigen a un conjunto de población especificado por diferentes variables.

A modo de aclaración, la siguiente tabla indica algunos de los componentes del Estado uruguayo que pertenecen a políticas universales, focalizadas e hiperfocalizadas en la matriz de bienestar y donde se insertan los programas con metodología de proximidad:

**Tabla 3**

<b>Matriz de bienestar</b>
----------------------------

<p><b>Componente universalista estratificado:</b></p> <p>Incluye políticas que (según los casos) abarcan al conjunto de la población nacional y a los hogares basados en ingresos formales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema de Seguridad Social (BPS, BSE)</li> <li>- Asignación familiar (AFAM)</li> <li>- Salud Pública (IAMC, ASSE)</li> <li>- Educación Pública (ANEP, Codicen, Udelar)</li> <li>- Sistema Nacional Integrado de Cuidados</li> </ul>
<p><b>Componente focal amplio:</b> Referencia de cobertura a hogares de menor nivel socioeconómico. Población objetivo: hogares en situación de pobreza y vulnerables a la pobreza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan CAIF</li> <li>- Asignación familiar (AFAM)</li> <li>- Proyecto Aulas Comunitarias (PAC)</li> <li>- Uruguay Trabaja</li> </ul>
<p><b>Componente focal acotado:</b> Referencia de cobertura a hogares de menor nivel socioeconómico. Población objetivo: hogares en situación de pobreza extrema e indigencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa Jóvenes en Red</li> <li>- Programa Uruguay Crece Contigo</li> <li>- Programa Cercanías</li> <li>- Tarjeta Uruguay Social (TUS)</li> <li>- Plan Juntos</li> <li>- Uruguay Trabaja</li> <li>- Calle</li> </ul>

\* En este cuadro no aparecen todos los planes, programas ni proyectos. Figuran solo los más relevantes, a modo explicativo.

Cabe acotar que la estructura política es piramidal y está distribuida según el siguiente orden: políticas, planes o lineamientos estratégicos, programas, proyectos y actividades comunes.

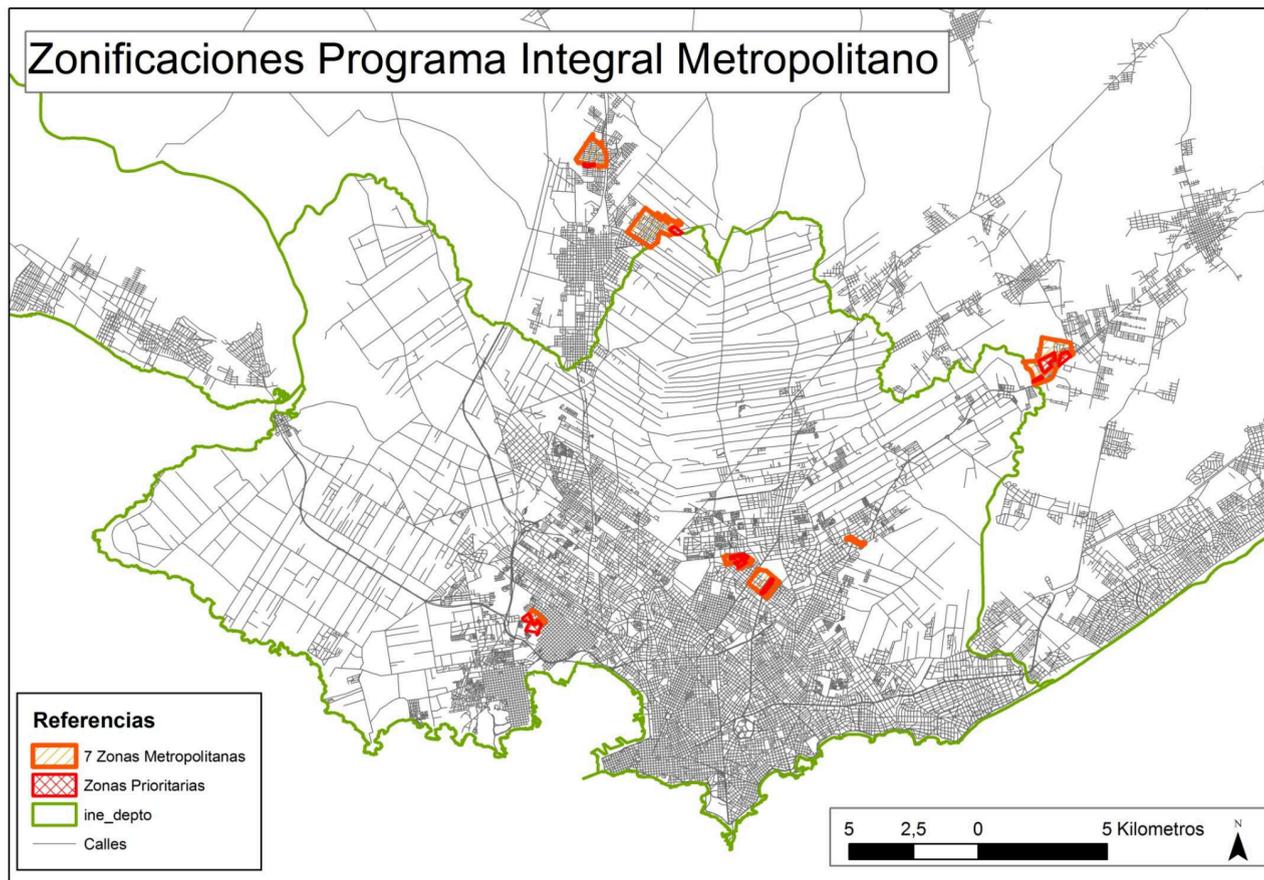
## Surgimiento del Plan Metropolitano 7 Zonas y su implicación

En línea con la idea de articular políticas públicas como las de seguridad, salud, educación y las urbano-territoriales con las sociales, el gobierno de José Mujica diseñó el Plan 7 Zonas, para actuar de forma integral y transversalmente sobre distintos procesos sociales en siete zonas específicas del país. El objetivo fue desarrollar sobre todo líneas políticas que se enfoquen en llenar de Estado los territorios. Por un lado, para fortalecer la autonomía y los derechos de los sujetos, pero, a su vez, para contrarrestar el incipiente desarrollo de organizaciones delictivas relacionadas al narcotráfico y que traen consigo una cultura de la violencia que el Estado quiere erradicar. En este sentido, la interinstitucionalidad cobra una relevancia destacada.

La idea se centraba en reforzar estrategias interinstitucionales en las siete zonas llamadas *prioritarias* del área urbana y metropolitana. Allí es donde se concentraban los mayores indicadores de pobreza, violencia y dificultades de convivencia a nivel comunitario a principios de la pasada década.

A continuación, se presenta el mapa de Montevideo y la zona metropolitana que señala geográficamente dónde se sitúan esas zonas. Ahí se incluyen las zonas urbanas donde se encuentran los barrios Chacarita de los Padres (en la zona centro noreste) y Cantera del Zorro (zona suroeste) de la ciudad de Montevideo.

### **Tabla 4**



El Plan 7 Zonas hace hincapié en los temas de infancias y adolescencias con una perspectiva de abordaje familiar. Así, este Plan le brinda un gran envión a los programas focalizados de Jóvenes en Red, Cercanías y Uruguay Crece Contigo —denominados en ese entonces como de prioridad gubernamental, y llamados comúnmente entre 2012 y 2015 como *prioritarios*, en la jerga institucional—, ya que se crean nuevos equipos técnicos para esas siete zonas destacadas y ubicadas en Montevideo y en la zona metropolitana de Canelones. En Montevideo, esas zonas comprenden los siguientes barrios: Marconi, Chacarita de los Padres, Cantera del Zorro y Tres Ombúes, y siete manzanas de Ituzaingó en el entorno del barrio Hipódromo de Maroñas. En la zona metropolitana, incluye los barrios: Obelisco, Santa Isabel, y Vista Linda en la ciudad de Las Piedras, así como el barrio de Villa Manuela en Barros Blancos, cerca de la ciudad de Pando, todos

ellos en el departamento de Canelones. Se trata de zonas pequeñas geográficamente hablando, pero densas e irregularmente pobladas.

El Plan 7 zonas pretendía establecer una modalidad urbana integral para reforzar estos programas prioritarios, creando o ampliando los equipos técnicos en esas zonas específicas. Esto permitió fortalecer las prestaciones y servicios sectoriales, favoreciendo la accesibilidad y, de alguna manera, impulsó y desarrolló mejoras en la infraestructura, para la convivencia y el mayor despliegue de seguridad local, fundamentalmente apoyada en el urbanismo social y la llegada de más policía comunitaria. Ese impulso acabó con el fin del último gobierno de Tabaré Vázquez.

De todas formas, es con equipos territoriales creados en el marco de este Plan 7 Zonas que se desarrolló esta investigación, debido a sus características locales y particulares. Los equipos de JeR, UCC y Cercanías, creados para estas zonas específicas, compartieron protocolos de actuación conjunta y muchas veces actividades, recursos, espacios, vínculos y estrategias de trabajo como no se hizo en otras zonas del país. Dicho de otra forma, la idea fue realizar el trabajo de campo con equipos técnicos y destinatarios de estos tres programas sociales, que coincidieron en un mismo *espacio* (Massey, 2005), en un mismo *contexto* (Grossberg, 2012), y compartieron esos espacios sociales referenciales, vínculos con la comunidad, instituciones y organizaciones de ese lugar.

El criterio de la elección estuvo fuertemente relacionado con las preguntas y los objetivos de este trabajo, y con las condiciones que entiendo que pueden aportar a la metodología de proximidad y al reconocimiento de lo público, el Estado y sus políticas. En ese sentido, inciden las características territoriales, de territorialidad, la experiencia del lugar y la espacialidad, su conexión con la vida diaria y el sentido de pertenencia.

## Programas de proximidad ex prioritarios

Los tres programas que constituyen el foco de este trabajo durante el período estudiado, es decir, del 2012 al 2019, pertenecieron al componente Promoción e Inclusión Social del MIDES. Fueron dispositivos novedosos, en el sentido de que suponían una práctica de intervención que reducía los costos y los tiempos del acceso de parte del beneficiario a la red de asistencia pública primero y a los servicios universales después, a partir de modalidades que se orientan activamente a *ir a buscar* a la población destinataria y trabajar en territorio con ella.

Pertenecientes a la Red de Asistencia e Integración Social, los programas Uruguay Crece Contigo, Jóvenes en Red y Cercanías se enmarcaban en la matriz de protección social y estuvieron incluidos, durante el período estudiado, dentro de ciertos planes y políticas públicas de Estado que fueron impulsadas por el Gabinete Social a nivel nacional, es decir, en todo el país.

Los modelos surgieron a partir de experiencias previas y diversas. A nivel nacional se nutrieron de programas con vasta trayectoria, como ser el programa Calle del INAU<sup>13</sup> y de diferentes experiencias en organizaciones de la sociedad civil (OSC). También se apoyaron en modelos de programas gubernamentales extranjeros con matrices progresistas, como lo fueron el programa Puente y Chile Crece Contigo, años antes, en Chile. Esos modelos fueron adaptados, adecuándose a la realidad coyuntural y al contexto de nuestro país, pues entre ambos países existen diferencias muy marcadas, sobre todo en lo que refiere a los regímenes de bienestar, la cultura y a la idiosincrasia de un país y otro.

En líneas generales, estos tres programas estuvieron regidos por una integración desordenada de enfoques, el enfoque en los derechos y el enfoque en las capacidades. Los tres programas funcionaron a nivel nacional desde 2012. Hoy día, de ellos solo sigue en pie Uruguay

---

<sup>13</sup> Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay, organismo rector de las políticas de infancia y adolescencia en el país.

Crece Contigo. Hay que tener en claro que estos programas, de origen intersectorial e interinstitucional, fueron concebidos en gran medida como dispositivos *punte* para propiciar el tránsito hacia los servicios universales, específicos del bienestar social. Por esa condición de *punte* es que estaban pensados, justamente, para ser transitorios, y tenían un tiempo determinado de duración para su ejecución y el trabajo con la gente.

Estos programas promovían la inclusión social a través de acciones socioeducativas. Se materializaban en procesos que, según su idea original, debían generar nuevas prácticas, nuevos sentidos y subjetividades. Respondían a modelos de intervención focalizados e hiperfocalizados, con abordaje de proximidad y enclave territorial, a partir de ciertas estrategias de intervención diferenciadas. Tenían como meta, según los documentos programáticos, generar una *gestión de cambio* en la vida de los sujetos, que propicie el acceso a servicios sustanciales que pudieran mejorar la calidad de vida de los sujetos y generar condiciones habilitantes para su empoderamiento, contemplando problemas y necesidades particulares y/o colectivas. Esto respondería directamente a los objetivos políticos de la reforma social: lograr mayor autonomía, gestión de cambio y emancipación de estos sujetos. O sea, la idea era diseñar trayectorias o rutas hacia la equidad en derechos, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Cada programa comprende objetivos y sujetos diferentes en un principio, pero, a su vez, todos ellos comparten ciertas características, ya que coexisten como respuesta del Estado a problemas sociales coyunturales que atraviesan el *núcleo duro* de la pobreza: hogares segregados territorialmente, feminizados e infantilizados con agravantes de violencia, problemas de salud mental, situación de discapacidad, conflicto con la ley y consumo problemático de sustancias.

En suma, Jóvenes en Red, Cercanías y Uruguay Crece Contigo son programas que nacen a partir de una crítica respecto a cómo se estaba llegando a esa población, y trabajan entonces a partir de la exclusión y la vulnerabilidad. Los rasgos más distintivos y que compartieron fueron los

siguientes: la estrategia de proximidad, la fuerte focalización, el modelo de acompañamiento, el estar asentados en el territorio, implicando trayectorias, y una pata fuerte en la interinstitucionalidad.

Un proyecto cooriginario fue colocar en el centro a las personas. Su capacidad de adaptarse a las características de cada sujeto (sea individuo, familia o colectivo) como un horizonte deseable, pensar el *traje a medida* para cada una de las situaciones y las personas. A continuación, se describe brevemente en qué consiste cada uno de estos programas.

## Uruguay Crece contigo (UCC)

Tiene como objetivo general consolidar un sistema de protección integral a la primera infancia, a través de una política pública que garantice los cuidados adecuados, la nutrición de las mujeres embarazadas y el desarrollo integral de niños y niñas menores de cuatro años, desde una perspectiva de derechos. El enfoque con perspectiva de derechos apunta también a la inclusión social, a la sensibilización de la ciudadanía y al mejoramiento en la calidad de vida de madres e hijos.

Trabaja con madres embarazadas, niños y niñas hasta tres años, en un período de hasta nueve meses con posibilidad de prórroga hasta un año. Se inauguró institucionalmente dentro del Área de Políticas Territoriales de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), en la que se ha desarrollado hasta 2014.

En 2015, con el cambio de gobierno, se desvincula de dicha oficina, en la órbita de Presidencia de la República, y desde entonces depende del Ministerio de Desarrollo Social.

A partir de esa gestión, el énfasis comenzó a realizarse en cuatro elementos: el acompañamiento a las familias, el trabajo sostenido en el vínculo de confianza, el trabajo en el

hogar del destinatario, y el trabajo con redes locales y territoriales, lo cual implicaría una metodología de proximidad.

## Jóvenes en Red

Este programa trabajaba con adolescentes mayores de catorce años y jóvenes de hasta veinticuatro años, que no estaban vinculados a propuestas educativas o laborales, de manera formal o informalmente.

Tenía como objetivo general promover el ejercicio de derechos de estos adolescentes y jóvenes, desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo, desde un abordaje integral, territorial y en comunidad.

Este programa es, de los tres prioritarios con metodología de proximidad, el que tenía un perfil educativo más claro, tanto en su concepción como en su metodología. Consideraba que, si bien es posible formarse a lo largo de toda la vida, antes de los veinticinco años es cuando la mayor parte de la población consolida el conjunto de activos educativos que lo acompañará en forma definitiva. El nivel educativo alcanzado hasta ese entonces y las competencias adquiridas serán activos indispensables para la inserción social en sentido amplio y, en particular, resultan determinantes en el desempeño económico a lo largo de la vida. Por ello, se proponía, sobre todo, el desarrollo de trayectorias y proyectos educativos con jóvenes y adolescentes.

Este programa, al igual que los otros dos, combinaba integralidad y especificidad, pero de forma más marcada. Si bien planteaba una propuesta muy abarcativa en cuanto a las áreas de intervención, también era sumamente específica y particularizada cuando hacía foco en cada joven o en las características de cada comunidad y territorio.

Se remarca aquí la importancia de acercarse y estar presente, de pensar los espacios de interacción y socialización, vinculándose con la población más vulnerada.

Jóvenes en Red combinaba abordajes individuales, familiares y comunitarios. Este es el triángulo de actores involucrados en el proceso de inclusión social y cada uno recibía una atención específica. La realidad particular del joven cobraba protagonismo a través de un proyecto educativo personal. De ahí surge la frase o idea de *traje a medida* que tanto se repite en la jerga institucional.

El programa trabajaba con los adolescentes y jóvenes durante un período de hasta 18 meses, con posibilidad de prórroga hasta 24 meses. Respondía al final del período al Instituto Nacional de la Juventud (INJU), integrado al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). A lo largo de su existencia, fue implicando de forma desordenada y muy parcial a otras instituciones más, como ser el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Trabajo (MTSS), el Ministerio de Turismo y Deporte (MTyD), el Ministerio de Defensa (MDN), la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), desde el año 2013. De ahí su característica interinstitucional e intersectorial.

## Cercanías

Por último, el nombre *Cercanías* resumía la idea detrás del título de Estrategia Nacional de Fortalecimiento de las Capacidades Familiares. Surge con el objetivo de garantizar condiciones para el ejercicio de los cuidados, la crianza y protección de niños, niñas y adolescentes en el marco de la Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia (ENIA) del año 2008. Trabajaba acompañando a todo el núcleo familiar, teniendo como novedad el hecho de que este programa asumió como sujeto de derecho a la familia, o sea, el sujeto es valorado como un sujeto colectivo y no la suma de las individualidades. Según el relevamiento de la documentación institucional y su posterior

sistematización, el Ministerio de Desarrollo Social (2012b) define a la familia, en Cercanías, del siguiente modo:

un grupo de individuos unidos por relaciones de afecto y/o de parentesco, configurando una matriz vincular en torno al sostén económico y la reproducción social, cultural y/o biológica. Comparte una dimensión témporo-espacial de cotidianeidad, con singular identidad, historia y perspectiva de futuro. (p.3)

Es interesante destacar esa mirada del sujeto colectivo como sujeto de derecho. Cercanías también fue una iniciativa interinstitucional, pero en su caso, más que nada fue pensada respecto a la atención integral de un sujeto que es colectivo y por ende diverso, es decir, familias en situación de extrema vulnerabilidad social. La génesis interinstitucional de este programa fue integrada por el MIDES, el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA), la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE), la Administración de Educación Pública y el (ANEP/CODICEN) y el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), a partir de un acuerdo del Consejo Nacional Políticas Sociales, órgano asesor del Gabinete Social. Respondió principalmente tanto al Ministerio de Desarrollo Social como al Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU).

La atención a los grupos familiares se ejecutaba mediante Equipos Territoriales de Atención Familiar (ETAF) desplegados en todo el país, cogestionados entre MIDES, INAU y OSC. Los principales objetivos de Cercanías fueron favorecer la superación de la situación de extrema vulnerabilidad de las familias participantes y fortalecer las redes locales como redes de protección social, promoviendo la articulación más fluida entre las familias y la oferta pública. Fue otra estrategia de inclusión social territorializada sobre los sectores de extrema pobreza que tuvo como objetivos todos los mencionados en los otros dos programas, pero con la diferencia de abordarlos

de forma colectiva dentro del núcleo familiar. Trabajaba con las familias en un período de hasta 18 meses con posibilidad de prórroga hasta 24 meses, como el programa Jóvenes en Red.

## Los tres programas en conjunto en el marco del Plan 7 Zonas

Los equipos de UCC, JeR y Cercanías en los barrios de las 7 Zonas desarrollaban su tarea de forma coordinada e intercambiaban subjetividades y materialidades en las intervenciones, preocupados sobre todo en su sinergia. Esto sucedía porque trabajaban muchas veces con sujetos que integraban un mismo núcleo familiar, o eran vecinos o bien estaban relacionados de alguna manera debido a las características locales (microterritorios), es decir, pertenecían a una misma vecindad y comunidad. Y porque, además, estos equipos requirieron de normativas y de un protocolo en común que articulaba sus acciones y que los diferenciaba del resto de los equipos que trabajaban en otras zonas del país que no eran prioritarias, haciendo hincapié en el trabajo comunitario conjunto.

Del estudio de las fuentes documentales se da cuenta de un protocolo pensando en la articulación, cooperación y colaboración de estos tres programas, con el fin de potenciar las intervenciones y no solapar recursos y estrategias. La idea era no multi intervenir a un mismo sujeto, cosa que podría revictimizarlo y ser contraproducente. Dice el protocolo de los programas 7 Zonas:

En la medida que se van a concentrar, en un territorio delimitado por pocas manzanas, una cantidad importante de recursos humanos, se hace necesario prestar especial atención al cuidado de la dimensión comunitaria, promoviendo una mirada de conjunto sobre la intervención territorial.

La adecuada comunicación y el establecimiento de un diálogo fluido con los diversos actores debe lograrse de una forma coherente y unificada, procurando en todas las

acciones, incorporar las visiones, opiniones, ideas y sugerencias que emerjan de este proceso. En este sentido, los tres programas prioritarios que se insertarán en estas zonas (Cercanías, Uruguay Crece Contigo y Jóvenes en Red), se proponen dialogar de forma unificada con los efectores de política pública, organizando de forma coherente y eficiente el acceso de las personas y los hogares a los mismos. (Ministerio de Desarrollo Social, 2011b, p.3)

También del estudio de la documentación institucional del MIDES se desprenden los últimos datos recabados de participantes en cada programa. Cabe destacar que son datos acumulativos, entre los años 2012 y 2018, de las personas con las que se trabajó en estos programas, y no se pretende señalar si disminuye o aumenta la cantidad de *beneficiarios* en el correr de esos años.

A modo de ilustración se detalla a continuación una tabla que destaca datos cuantitativos con relación a la participación en este programa:

**Tabla 5**

Beneficiarios Cercanías

Estado de intervención	Familias	Personas
Total acumulado 2012-2018*	4714	27533
En co ejecución con el INAU en 2019	1228	7368
<p>*Incluye el acumulado de acompañamientos, egresos e interrupciones. Fuentes: MIDES. Elaborado por la División de Monitoreo (DINEM), con base en los registros del programa Cercanías</p>		

(diciembre de 2018) e Informe General MIDES. Documentos de transición de Gobierno, 17 de diciembre de 2019.

### Beneficiarios Jóvenes en Red

<b>Estado de intervención</b>	<b>Personas</b>
Total acumulado 2012-2018*	8155
Jóvenes participantes activos (a diciembre 2019)	1196

\*Incluye el acumulado de acompañamientos, egresos e interrupciones.  
 Fuentes: MIDES. Elaborado por la División de Monitoreo (DINEM), con base en los registros del programa JeR (diciembre de 2018) e Informe General MIDES. Documentos de transición de Gobierno, 17 de diciembre de 2019.

### Beneficiarios Uruguay Crece Contigo

<b>Estado de intervención</b>	<b>Hogares</b>	<b>Niños/as</b>	<b>Mujeres embarazadas</b>	<b>Total de beneficiarios directos activos</b>
UCC acumulado 2012-2018	17304	23368	8120	31488
Beneficiarios activos a	2270	2510	1137	3647

diciembre de 2018				
Fuente: MIDES. Elaborado por la División de Monitoreo (DINEM), con base en los registros del programa UCC (diciembre de 2018)				

Unas 7000 familias por año fueron acompañadas por estos tres programas durante el período señalado.

Este tipo de información cuantitativa, es decir, medida a través de números y valorada por logros, es la que en general prevalece sobre otras narrativas, que surgen de las experiencias y los procesos concretos que se viven cotidianamente. Por eso, resulta tan difícil contrarrestar todos aquellos discursos que intentan denostar estas políticas públicas, porque a veces los números dicen mucho, pero a veces, fuera de contexto, no dicen nada. Según Grossberg (2012): “Hay que relatar mejores historias, las malas historias crean malas políticas” (p. 87). Las otras narrativas, consideradas subordinadas y subalternas, no aparecen comúnmente en el relato institucional o salen a la luz solo en ámbitos académicos.

Silva Balerio y Rodríguez (2017), en su investigación sobre el programa Jóvenes en Red, hacen referencia a lo poco que se habla de las prácticas, las experiencias, lo humano; y que los pocos enunciados que las nombran son subordinados ante las exposiciones sobre las macropolíticas, los porcentajes y las mediciones de impacto y transformación. Para quienes intentamos ampliar el campo de la comunicación/educación, no podemos hacer la vista gorda sobre estos hechos y corresponde cuestionarnos sobre qué y cómo contamos las cosas, pero, sobre todo, para qué.

Para finalizar este capítulo, cabe destacar los aspectos que caracterizan a estas políticas y que me permitirán ir desarrollando la propuesta de este trabajo. Tiene que ver sobre todo con aquellos objetivos que dan sentido y dirección a estas experiencias: la búsqueda de una transformación de la realidad, hacia la inclusión social y la igualdad de oportunidades de cada sujeto. Acciones socioeducativas que impliquen procesos y trayectorias inaugurando nuevas formas de estar juntos, que habiliten apropiaciones subjetivas que transgredan o superen destinos. La producción de nuevas prácticas, vínculos, sentidos y subjetividades, nuevas formas de vivir experiencias con otros. La estrategia de proximidad, el trabajo en cercanía y el acompañamiento que se relacionan con el *estar* y el *estar con*. El estar asentados en el territorio, en los barrios, reconociendo los espacios y lugares de los sujetos. Colocar en el centro a los sujetos diseña un *traje a medida* para cada uno: el enfoque desordenado de estas políticas que priorizan los derechos y las capacidades de los sujetos actuando transversal e interinstitucionalmente.

Esa gran meta, referida a generar condiciones habilitantes para provocar cambios en la vida de los sujetos, que puedan encarnar el derecho a una vida digna, el derecho a una vida libre de violencia, el derecho a un buen vivir y ser agentes constructores de su propia existencia.

# CAPÍTULO II

*“El proyecto histórico de los vínculos produce comunidad”*  
(Rita Segato)

## Marco teórico como caja de herramientas

En este capítulo se buscará introducir aquella teoría que, a modo de caja de herramientas (Álvarez Pedrosian, 2008), nos sirva para conocer y pensar prácticas y experiencias concretas y que, a modo de praxis, nos ayude a hacer y reflexionar. Esta metáfora de teoría y producción de subjetividades como *caja de herramientas* es presentada por Eduardo Álvarez Pedrosian, a partir de su lectura de una conversación entre Michel Foucault y Gilles Deleuze, y dice así:

Una teoría es exactamente como una caja de herramientas. Ninguna relación con el  
significante ... Es preciso que sirva, que funcione ... Es ... que la teoría no expresa, no  
traduce, no aplica una práctica; es una práctica. Pero local y regional ... no totalizadora ... La  
práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un  
empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una  
especie de muro, y es precisa la práctica para agujerearla. (p. 121)

Según Álvarez Pedrosian (2008), una herramienta es un aparato que sirve para producir  
otro aparato, es decir, es algo que ayuda a construir cosas nuevas, se le puede dar tal o cual uso. En  
nuestra caja podemos guardar varias herramientas. Las teorías se construyen a partir de prácticas,  
son experiencia, procesos de producción, pero también son un producto, una práctica entre las

prácticas. Esta idea de teoría como caja de herramientas nos ayuda a no ir indefensos a la hora de ir *a campo* a hacer cosas con otros. Continúa diciendo el autor:

Las teorías, en tanto cajas de herramientas, aparecen desde este registro como recetas, pequeñas historias, anécdotas, pasos a seguir para casos específicos, compuesto de experiencias articuladas y desarticuladas por inducciones y contrainducciones, rodeadas de una contextualización densa en términos de descripción de una coyuntura. Por tanto, ese adentro que constituye una teoría científica no sería formalmente una lista de principios generales de aplicación, ni un repertorio de experiencias abstraídas en normas de regularidades. Estamos entre cuentos y anécdotas, entre experiencias articuladas por síntesis que en vez de vaciar de coyuntura a la teoría utiliza estos materiales inmanentes para levantar el artefacto cognoscente. (p. 128)

La idea es que la teoría produzca condiciones habilitantes para reflexionar, mejorar o transformar las prácticas de modo que el resultado de estas prácticas sea algo novedoso, revelador o interpelante. En este apartado se intentará entonces hacernos de las herramientas apropiadas para ayudar a lograr cierto equilibrio entre la abstracción (análisis y reflexión) y las prácticas y acciones, que son aquello concreto y real que hacemos para transformarlas o crear otras nuevas.

## Mapa conceptual

A continuación, se presenta una imagen del mapa conceptual, creado a modo de hoja de ruta y caja de herramientas, para ilustrar fácilmente cada una de las categorías y conceptos que se utilizarán en el proceso, sus partes, ramificaciones y las relaciones interdependientes que conforman junto con el objeto de estudio.

**Tabla 6:**



Hay un recorrido que comienza decididamente con la descripción y situación del campo de la comunicación/educación, así nombrado y escrito, perspectiva desde donde se abordará el sentido de la experiencia social inmersa en estas políticas.

Luego, se introduce la noción de *experiencia social* como proceso educativo a partir de la mirada de diferentes autores que, a lo largo del tiempo, fueron sumando distintos aportes desde su perspectiva. La idea es ir construyendo una analogía con esos aportes desde la pedagogía, la comunicación, los estudios culturales entre otros.

Para que la experiencia social —ya sea en forma de diálogo, de encuentro o de interacción— pueda cobrar un sentido formativo en estos contextos, se fueron articulando una serie de conceptos y metáforas que fueron surgiendo como agentes habilitantes en ese sentido. Se trabajaron y analizaron un conjunto de condiciones desde la teoría que pueden ser habilitantes desde su materialidad o subjetividad en la producción de los procesos educativos. Ambos medios (materialidad y subjetividad) implican aspectos que pueden precipitar procesos educativos en el marco de estas políticas desde la cercanía y la presencia. Tanto presencia como cercanía se ven

materializadas a través de la experiencia del cuerpo presente de los sujetos participantes y del territorio que pisan, que comparten, donde estos se encuentran y las acciones que desarrollan ahí o partir de allí. La idea de territorio aquí se alimenta de las nociones de *espacio* y de *lugar*. Por su parte, detrás de la idea de *cuerpo* se incorporan también las de las *emociones* y los *afectos*. Estos factores están relacionados directamente con la metodología de proximidad que proponen las políticas públicas a analizar y que desarrollaremos en el siguiente capítulo. Las condiciones subjetivas habilitantes, que aparecen aquí también, son el reconocimiento del otro o mutuo reconocimiento. Luego aparece la idea de lo vincular y, por último, se introducen las narrativas (lenguaje y palabra) que intercambian y comparten los sujetos participantes en sus interacciones.

A partir del trabajo de campo irán surgiendo otros conceptos y metáforas que sirven más bien para pensar la relación entre educación y situación de vulnerabilidad, categorías como *situación límite e inédito viable o percibido destacado* (Freire, 1989).

## Comunicación/Educación

Cabe explicar qué entendemos aquí por campo comunicación/educación (Huerdo, 2001) y por qué es una perspectiva para analizar acontecimientos sociales entre un amplio panorama de problemas, interpelaciones y preocupaciones prácticas. Huergo (1997) consolidó la denominación de *comunicación/educación* como un campo definido por la barra ("/") antes que por la conjunción "y" que lo separaba. De ese modo, se resignificaba el proyecto de *comunicación/cultura* (Schumcler, 1997) para este campo específico. En ese sentido, Huergo afirma a modo de explicación: "Como términos, podríamos afirmar que Comunicación y Educación no solo son polisémicas por separado, sino que unidas o en relación (ahora como figura) implican una sinécdoque: su sentido habitual es solo una parte de su sentido total" (p. 9).

Así, es posible trazar un reconocimiento de las prácticas de comunicación que se focalizan en aquellas instancias en las cuales los sujetos se vinculan y, al mismo tiempo, también se identifican las prácticas educativas a partir de las cuales se pueden expresar o liberar.

Huergo (1997) define la comunicación como procesos de producción social de sentidos y la educación como procesos de formación de sujetos y subjetividades, estas se interrelacionan. Lo explica así: "Al referirnos a Comunicación/Educación hacemos referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos" (p. 12).

Cuando intentamos aquí definir la comunicación, hablamos de construcción de vínculos y sentidos. La comunicación implica no solo prácticas de producción de sentidos, sino más bien prácticas con las cuales los sujetos pueden o no relacionarse. La comunicación, si bien hace foco en los sentidos, trata también de la ausencia o presencia de vínculos, de crear o fortalecer lazos que pueden ser afectivos, horizontales o pueden ser asimétricos, violentos, por ejemplo. No solo construimos sentidos, sino también relaciones. Al respecto señala en una entrevista Gabriel Kaplún (2010) publicada en el sitio web de la Jiribilla:

Durante mucho tiempo se ha puesto el acento en pensar la comunicación solo desde los contenidos y cómo esos contenidos viajan, por decir así, de unos a otros. Yo creo que hay que pensarla más como vínculo entre personas, entre grupos, entre sociedades, entre culturas. Hay que pensar más si es horizontal, si es autoritario, si es un vínculo fraterno-amoroso, cariñoso, o por el contrario es duro, violento .... Y junto con eso pensar los sentidos, en el doble sentido, valga la redundancia, del significado, pero también la dirección hacia la cual caminamos. El sentido no se produce solo desde quien emite, sino

que se completa y termina siempre donde el otro puede responder, puede interactuar.

(Kaplún, 2010)

La elección de utilizar la palabra *construcción* en vez de *producción* tampoco es inocente.

Adhiere a procesos activos de transformación, desde donde diferentes teorías y corrientes que confluyen en el constructivismo piensan el mundo. El mundo que construimos puede cambiar y transformarse. Pensar simétricamente los vínculos y sentidos tiene que ver con una posición desde donde trabajar con otros. Es decir, generar procesos de comunicación, educación, participación, construcción ciudadana, donde se articulan estrategias, materiales, medios, mensajes, apropiados y apropiables en información, formación, capacitación y transferencia. La creación de espacios de interrelaciones y multiplicidad habilita encuentros entre diversos actores donde experiencias, conocimientos, intencionalidades, expectativas se socializan e integran en nuevos saberes o prácticas. Conocimientos que surgen como resultado de una forma de relacionamiento entre los grupos, las personas, su entorno diverso, heterogéneo y el aprendizaje en el respeto a lo diferente. (Blanco et al., 2011, p.415)

Por otro lado, cabe destacar que existe un paralelismo entre la concepción de educación de Freire y nuestra concepción de comunicación. Según Gabriel Kaplún, Paulo Freire plantea una educación dialógica y nosotros hablamos de comunicación basada en el diálogo. Nos referiremos entonces a espacios de encuentro donde la comunicación/educación se da en forma de diálogo y de intercambio, poniendo en común y compartiendo nociones, prácticas y experiencias para construir una nueva posibilidad de la realidad. Esto representado dentro de un marco cultural y un horizonte político que posibiliten también un proceso de transformación.

Resulta evidente, según esta perspectiva, la relación entre comunicación y educación, pero Huergo (2011) redobla la apuesta al afirmar que:

Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura. (p.1)

Lo último correspondiente a la relación comunicación y educación es que señalamos nuevamente la importancia del mundo cultural y de los horizontes políticos que la transversalizan. Al respecto de esto el profesor Carlos Cullen dice:

Si la comunicación revela la estructura social de la experiencia humana y si la educación modela el acontecer histórico de esta estructura social, es la cultura quien reflexiona esta estructura que acontece, es decir, constituye un sujeto, que por lo mismo que es social e histórico, no puede ser otro que el pueblo, que porque se comunica y se educa, se afirma como sujeto que goza y que sufre, que sabe y que ignora, que cree y que desconfía. (Cullen, 2017, p. 68)

La construcción de vínculos y sentidos entre sujetos está sostenida en la cultura, en el mundo cultural en el que está inmerso; la cultura es el todo del sentido donde las prácticas y procesos educativos y comunicacionales se desarrollan, es el piso que pisamos.

## Experiencia social

La experiencia social cobra sentido aquí argumentando procesos educativos y de comunicación que se dan entre personas que, en contextos no escolarizados, viven experiencias de interacción de cuerpo presente, cara a cara, incorporando la performatividad de ese cuerpo, con el

fin de transformar alguna realidad, cambiar algo en su entorno, producir acciones distintas. El propósito de este apartado es analizar el sentido de la experiencia social desde la propia vivencia, la vivencia del encuentro, la experiencia compartida con otros, formas de estar y hacer con otros, como dice Jesús Martín Barbero, *los modos de estar juntos* (1987). Cómo esas experiencias mínimas y concretas vividas con otros pueden producir condiciones habilitantes para poder cambiar o superar saberes de la experiencia diaria, dejando la puerta abierta a lo inesperado. Cómo reconocer lo propio y ajeno en el que está junto a mí, aquello que permita encarnar otras y nuevas subjetividades. En la experiencia social del encuentro siempre hay aprendizaje; los sujetos, a través de prácticas y rituales con otros, se vinculan con el campo sociocultural de la comunidad que integran y comparten, pero con matices. Hay que diferenciar aquí educación de aprendizaje, de instrucción o disciplinamiento; la educación, no solo en este contexto, sino en todo contexto, va más allá. No es cuantificable ni medible, los efectos de la educación son imprevisibles. Además, según J. R. Kidd (1966), cambiar no consiste simplemente en sumar conocimientos y experiencias: cambiar es también desaprender.

En los procesos, que se analizarán luego, participan sujetos de todas las edades: niños y niñas, adolescentes y jóvenes, adultos y adultos mayores que transitan diariamente diferentes problemas y necesidades de la vida cotidiana. Por ello, vale la pena, como dice Mario Kaplún (1995), buscar constantes presentes y habilitantes en las formas de aprender y desaprender de todos los seres humanos, no importa la edad, el entorno, ni la situación que estén viviendo.

El análisis de la experiencia social como proceso educativo parte de una analogía de miradas divergentes entre la pedagogía y las ciencias sociales, miradas que históricamente le han dado a esta un papel preponderante. La idea es encontrar e identificar convergencias entre las distintas corrientes teóricas que posibiliten elegir aquellos principios que a modo de idea fuerza guíen la propuesta de la experiencia social como proceso educativo y transformador.

Para ello, recuperaré trabajos escritos por Mario Kaplún y Jorge Huergo donde reconstruyen aportes invalorable y significativos de otros autores, precursores a la hora de pensar la experiencia social en este sentido.

En ese sentido, Kaplún retoma las teorías de autores como Vygotsky y Bruner, quienes desarrollaron teorías del constructivismo social. Para empezar, se destaca la concepción sociointeraccionista de Vygotsky, concepción que más tarde fue desarrollada, entre otros, por Jerome Bruner. A diferencia de Piaget, estos autores enfatizan el rol social y de la interacción en el aprendizaje. Así, Kaplún (1995) arguye:

Para Vygotsky, el aprendizaje es intrínsecamente un proceso social. Y lo es doblemente: por sus contenidos, puesto que lo que se adquiere en él es el producto de la cultura universal, el saber acumulado por la humanidad a lo largo de su historia; y por la forma en que se genera, porque el educando se apropia del conocimiento en la interacción permanente con otros seres humanos ... La interacción y la dimensión social son, en el pensamiento de Vygotsky, los activadores fundamentales de toda educación. El sujeto aprende de los otros y con los otros. (p. 36)

Vygotsky reprueba el sistema en el que los educadores se paran frente a los educandos desatando un monólogo, porque para él allí no existe interacción o intercambio. Para el autor, la educación se trata de procesos dialógicos, interactivos; además, destaca la dimensión grupal, donde en el intercambio unos aprenden *de y con* otros. Según Kaplún, Vygotsky fue uno de los que colocó en primer plano la naturaleza intrínsecamente social del hecho educativo, porque el aprendizaje es característico de un proceso social, dialógico e interactivo.

Otro elemento que Vygotsky (citado en Kaplún, 1995) señala como fundamental para el aprendizaje es el lenguaje y el ejercicio de la expresión, de poder compartir y hacer comunicable experiencias, historias y conocimientos. Sin duda, al señalar la condición *social* del aprendizaje, le

adjudica un rol importante al lenguaje y, por ende, a la comunicación. Para el autor, la función primaria del lenguaje es la comunicación, y se logra en la interacción social. Al respecto, menciona Kaplún: “Pensamos con palabras; mas la adquisición de las palabras es un hecho cultural, esto es, un producto del diálogo.” (p. 50)

Por otro lado, siguiendo el razonamiento de Kaplún (1995), Jerome Bruner también contribuyó en la construcción de la nueva teoría socio-interaccionista del aprendizaje. Aquella teoría según la cual el sujeto educando progresa y supera sus conocimientos y experiencias cotidianas a partir de la interacción y la comunicación con otros. Bruner (citado en Kaplún, 1995) concibe el aprendizaje como una actividad comunitaria, como un compartir la cultura y el conocimiento. El aprendizaje es primero social y luego es internalizado y apropiado por el sujeto. Para esto Bruner ofrece el concepto de *andamiaje*. Lo fundamental del concepto de andamiaje es que es tan necesario como temporario; el andamio es necesario para levantar una estructura, pero no es la construcción: se retira no bien esa estructura logra estabilidad y solidez. El constructivismo socio-interaccionista llega así a esta metodología del descubrimiento guiado o mediado, en la que resolver problemas es más fácil y disfrutable estando acompañado que solo. (p.39)

Por otra parte, Huergo (2015), en su afán por rescatar el sentido social y político de métodos pedagógicos y educativos, que, a su vez, históricamente han quedado relegados, retoma el trabajo teórico de otros autores cuyos aportes al sentido de la experiencia social en procesos educativos y de comunicación son significativos y, por tanto, los desarrollaremos de forma resumida a continuación. Destaca Huergo (2015) en esa dirección la obra de John Dewey, Celestine Freinet, Saúl Taborda y Paulo Freire, entre otros.

Celestine Freinet (citado en Huergo, 2015), dice que se aprende por medio de la comunicación, del conocimiento y la comprensión de la vida, y del mundo también fuera de la escuela o extramuros. Dicho de otra forma, para Freinet la educación es expresión y no hay

expresión sin interlocutores; la vida educa. Su pedagogía tiene como centralidad la vida o, dicho de otra forma, para él la vida es la escuela, así como para Simón Rodríguez (citado en Huergo, 2015), la escuela era el viaje. Pero la vida no es solo lo cotidiano, el entorno o ambiente en el que nos movemos, sino también el mundo y los conocimientos universales donde reposa la cultura toda.

Huergo (2015) destaca también la idea de experiencia social en John Dewey. Según Huergo, para Dewey aprendemos de las prácticas sociales participando y haciendo, es decir, el orden de la vida social y el modo de incorporarlo es por medio de la experiencia social y la acción. El aprendizaje del descubrimiento es muy distinto del de la enseñanza. La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida futura. La experiencia de la vida social es la que educa.

Cita Huergo a Dewey:

El hecho primario de la experiencia no es el conocer (en la sensación) sino el vivir. Y la vida es adaptación al ambiente, pero una adaptación que no es mera pasividad o receptividad, mero modelarse del organismo al ambiente, sino interacción recíproca. (p. 174)

La experiencia tiene más que ver con la vida que con el conocimiento, construimos nuestro entorno, pero, a su vez, nuestro ambiente nos condiciona. Agrega al respecto Huergo: “Mientras en la educación escolar los niños aprenden la ‘sociedad’, en los espacios sociales no escolares los niños aprenden la ‘socialidad’, cuestión clave a tener en cuenta en nuestro tiempo” (2015, p. 178).

Luego, Huergo (2015) retoma aportes teóricos de Wilhem Dilthey, para quien, según Huergo, la educación es una tarea de la sociedad toda, porque la formación como persona es un proceso continuo de crecimiento y eso lo delata la experiencia vivida, la propia experiencia subjetiva. Pero, a su vez, la sociedad adquiere valores y su conservación se da por una asimilación sin que haya intención o planificación educativa. Así que los espacios sociales pueden ser coeducadores o colaboradores educativos durante toda la vida de los sujetos, con o sin un propósito educativo concreto y explícito (p.163).

De Saúl Taborda, Huergo (2015) destaca la articulación entre lo cultural y lo político. La educación aislada de lo político y lo cultural no transforma ni a la sociedad ni a nada. Es parte de la vida misma, erigida en el piso que pisamos, la cultura, y los horizontes deseados, lo político.

Por último, Huergo (2015) destaca la propuesta de Paulo Freire, sobre todo, uno de los temas centrales desarrollado por este pedagogo, que es la actuación del diálogo: el diálogo siempre es con otros. Explica lo siguiente:

Lo que pone Freire en el centro de esta cuestión es la doble dimensión del diálogo: la acción y la reflexión, articuladas entre sí. Sin embargo, lo más relevante de la propuesta de Freire es el alcance del diálogo en cuanto modo de pronunciar la palabra. (p. 236)

Así, se anuda el diálogo con el poder de transformación. El diálogo es praxis (acción + reflexión). En ese sentido, agrega:

El diálogo en principio es “encuentro”, lo que no implica que sea ni armonioso ni orientado a un acuerdo de los dialogantes. Puede ser conflictivo, ya que es el resultado del encuentro de personas que ni siquiera se agota en la relación “yo-tú”, por lo cual tampoco es solo una construcción verbal o una conversación. Por el contrario, el diálogo es un largo proceso de construcción que se va concretando en la praxis que, a su vez, alimenta al diálogo por medio de la problematización. (Freire citado en Huergo, 2015, p. 238)

Huergo destaca también, de la teoría de Freire, su perspectiva crítica, donde se articulan nuevamente dos elementos básicos de la formación subjetiva con naturaleza comunicativa: la experiencia y el lenguaje. “Este interjuego de la experiencia con el lenguaje se completa con la desnaturalización y la desmitificación de los significados dominantes, la inferioridad cultural y la propia ignorancia” (Huergo, 2015, p. 238).

Cabe aclarar que todos estos autores pensaban la experiencia social en los contextos del siglo XX, una experiencia más artesanal, analógica, previa a la aparición y desarrollo de lo digital,

de Internet, la Web y todos los avances tecnológicos. Eran contemporáneos de una idea de experiencia mejor descrita y desarrollada por Walter Benjamin, que tiene que ver en alguna medida con la atención, el cuidado, el trabajo y la paciencia. La experiencia del siglo XX estaba ligada a una continuidad, un proceso, y tenía sentido en la medida de que se podía transmitir y compartir con otros. Sin embargo, la experiencia en el siglo XXI, como dice Alessandro Baricco (2008), ha mutado. Este autor arguye en su texto *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación*, que la experiencia hoy día se saltea pasos, movimientos; precisamente es eso: movimiento. Reduce al mínimo las mediaciones (institucionales: padres, profesores, expertos, sacerdotes, ancianos, etc.), o prescinde de ellas, como referentes guía. Sobre esta cuestión tendremos que prestar mucha atención, ya que el eje de estudio es el sentido de la experiencia social en el proceso educativo de los sujetos, es decir, el foco está puesto sobre las mediaciones, el diálogo y el reconocimiento entre sujetos para transformar realidades.

Diez años después Baricco se encarga de remarcar que esa mutación no ha sugerido de forma alguna una carga negativa o que nos condicione para peor, solo que las formas de vivir las experiencias han cambiado y que, luego de que hagamos el duelo, lo podremos vivir simplemente como una tensión entre experiencia y posexperiencia. La *posexperiencia* (Baricco, 2019), es para el autor, mas bien como una pulsión, una intensidad del sentido en el movimiento, el arrebató, la explosión, la apertura de una exploración. (p.173)

Es un hecho que con las nuevas tecnologías y los usos que les damos, nuestras prácticas y experiencias pueden ser más rápidas, más superficiales, trayectorias que *linkean* una cosa con otra. Por ende, debemos tener en cuenta esas tensiones a la hora de pensar las prácticas cotidianas que conllevan nuevas formas de percepción, movimientos físicos y mentales que hace diez o veinte años atrás no imaginábamos. Confluyen entonces formas diversas de la experiencia, las de antes y las de ahora. Dice Baricco:

La experiencia, en su sentido más elevado y salvífico, estaba relacionada con la capacidad de acercarse a las cosas, una a una, y de madurar una intimidad con ellas capaz de abrir las habitaciones más escondidas. A menudo era un trabajo de paciencia, y hasta de erudición, de estudio. Pero también podía ocurrir en la magia de un instante, en la intuición relámpago que llegaba hasta lo más hondo y traía a casa el icono de un sentido, una vivencia efectivamente acaecida, de una intensidad del vivir. En todo caso, se trataba de un asunto casi íntimo entre el hombre y un fragmento de lo real: era un duelo circunscrito, y un viaje a fondo. Parece que, para los mutantes, por el contrario, la chispa de la experiencia salta en el movimiento veloz que traza entre cosas distintas la línea de un dibujo. Es como si nada pudiera experimentarse ya salvo en el seno de secuencias más largas, compuestas por diferentes «algo». Para que el dibujo sea visible, perceptible, real, la mano que traza la línea tiene que ser un gesto único, no la vaga sucesión de gestos distintos: un único gesto completo. Por eso tiene que ser veloz; de este modo adquirir una experiencia de las cosas se convierte en pasar por ellas justo el tiempo necesario para obtener de ellas un impulso que sea suficiente para acabar en otro lado. (Baricco, 2008, p. 114)

Antes, la experiencia pasaba por una realidad material tangible, materialidad del proceso; actualmente, la tendencia es la de desmaterializar la experiencia, diluir el mundo en formas más ligeras, nómadas y abstractas.

Huergo (2013) comenta al respecto que el tipo de experiencia del saber de la que hablaba Benjamin, por ejemplo, era la experiencia de la cultura centrada en el libro, una experiencia como la del *buceador*; que circula, busca y trabaja en la profundidad. En cambio, en la cultura digital que destaca Baricco, el tipo de experiencia es como la del *surfista*: circula por la superficie y a velocidad. En esa línea, afirma:

Debemos percibir estos dos modos de experiencia del saber no como dicotomías, sino como tensiones. En cuanto a su valor cultural, no hay uno mejor que el otro; incluso, uno y otro se imbrican en formas imprevistas, conformando articulaciones que ayudan a comprender el problema en la forma de una tensión y no de una exclusión mutua. (Huerdo, 2013, p. 24)

De todas formas, la experiencia continúa siendo aquello que nos permite hallar un sentido, la esencia de las cosas en las vivencias y en la vida. Antes podía ser un acontecimiento raro, casi imposible sin la ayuda de alguna clase de mediación (profesores, padres, libros, viajes, sufrimientos), algo que implicaba procesos, dedicación, esfuerzo y sacrificio. Ahora puede ser algo un poco más accesible con la ayuda entre otras cosas de la tecnología o las máquinas, que no son consideradas mediaciones, sino extensiones de nuestros cuerpos, articulaciones de nuestras formas de estar, pensar y vivir en el mundo.

Hay que ver cómo incide esto o cómo se traslada concretamente a la experiencia social, al encuentro con otros, las interacciones y los diálogos de cuerpo presente. Un proyecto político amplio debe estimular la comprensión de las dinámicas y transformaciones de una sociedad y una cultura también *in situ* para poder actuar en ellas.

Uno de los desafíos de nuestro campo está en aquellas modificaciones perceptivas y subjetivas de la construcción de conocimientos o de posibilidad de cambio en prácticas comunicacionales que se vivencian a partir de estas diferentes formas de la experiencia. En este caso concreto, queremos destacar la relevancia de la materialidad tanto como de la subjetividad presentes en estas experiencias de políticas de cercanía, el encuentro de sujetos que precipitan procesos educativos. Argumentar, por ejemplo, paradigmáticamente a favor de una versión alternativa de lo material del cuerpo involucrado en las emociones y los afectos, de su

performatividad en el encuentro en el territorio, donde pasa la vida. También, la materialidad del lugar y espacio que encuadran esas experiencias de encuentro e intercambio.

De acuerdo con el itinerario señalado en el mapa conceptual presentado con anterioridad, el recorrido es el siguiente: a continuación se exponen los conceptos y categorías que relacionamente se valoran como condicionantes habilitantes y de posibilidad, herramientas para pensar la experiencia social en forma de interacciones, acciones conjuntas, diálogos y encuentros de cuerpo presente. Empezaré por mencionar las condiciones materiales que afectan e inciden, ante todo, sobre la experiencia misma, y sobre el sentido de presencia y de cercanía. Estas se presentan de forma relacional, son dinámicas, y son las categorías de *territorio*, *cuerpo* y *emociones*.

## Territorio

Los conceptos de *presencia* y *cercanía* que supone la metodología de proximidad propuesta para los programas sociales aquí analizados se sostienen en lo que en términos institucionales y académicos se denomina *territorio*. Territorio, así nombrado, es una noción empleada comúnmente y normalizada por todos quienes trabajan en políticas públicas descentralizadas en el Uruguay. Es importante incorporar esta categoría debido al enclave comunal y descentralizado que caracteriza a los programas sociales con los que se trabaja, y a las experiencias sociales situadas que allí se vivencian. Por mucho tiempo no fue evidente, ni mucho menos, que personas que desempeñan funciones del Estado desarrollaran su tarea cotidiana en lo que se suele llamar *territorio*, yendo en la búsqueda de las personas a sus casas, estar en los barrios, en la zona de influencia y encontrarse allí mismo, en espacios y lugares, con dinámicas locales y particulares de cada destinatario.

El territorio en un sentido práctico sería el emplazamiento donde la población se encuentra, un espacio geográfico delimitado y concreto donde llegar a los destinatarios de estas políticas. Si bien el término *territorio* se utiliza mucho en estos ámbitos institucionales y académicos, no es una palabra que emplee la mayoría de las personas con el significado mencionado; no está presente en la forma de nombrar o dar sentido al lugar que habitamos, al contexto de la realidad vivida o espacio significado, porque no es parte de la cultura del ciudadano común, sus formas de nombrar son muy otras. En el campo de la comunicación no podemos obviar o ignorar cómo se nombran, se dicen y se viven las cosas. Por eso, para este trabajo se respetará y mantendrá el uso de la noción de *territorio*, que es el concepto que utilizan el Estado y la academia a nivel nacional; pero será puesto en tensión y dialogará con otros conceptos que, en mi opinión, apuntan más al sentido del objeto de estudio y las formas de sentir, vivir y decir de los destinatarios de estas políticas que también son protagonistas de esta historia. Estos son los conceptos de espacio (Massey, 2005) y de lugar (Escobar, 2010), nociones que destacamos con relación al objeto de estudio, conceptos que retoman y analizan los estudios culturales luego de que por mucho tiempo fueran marginados o desplazados de los debates teóricos.

Primero surge la noción de espacio. Para Doreen Massey (2005) hay tres proposiciones para conceptualizar el espacio:

1. El espacio es producto de interrelaciones. Se constituye a través de interacciones desde lo inmenso y global hasta lo ínfimo de la intimidad.
2. Es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad y en la que coexisten distintas trayectorias. La multiplicidad y el espacio son co-constitutivos.
3. Porque el espacio es producto de relaciones, siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado. (pp.104-105)

Este punto es de especial relevancia porque significa que siempre hay vínculos o encuentros que deben concretarse. Se podría interpretar que el espacio en realidad es resultado de *actores en movimiento*. Asimismo, Massey agrega que esta condición relacional y abierta del espacio hace que siempre pueda surgir algo inesperado, impredecible, es decir, el espacio por naturaleza es una zona de disrupciones que puede seguir construyéndose y transformándose continuamente. Esa es una tensión que intencionalmente trataremos de problematizar en el desarrollo del trabajo.

Surge entonces, por otro lado, la noción de lugar (Escobar, 2010), y que Grossberg (2012) retoma, explicando que el lugar es el contexto de la realidad vivida y como espacio significado sirve para pensar la relación con la cultura. La construcción de sentidos entre sujetos está sostenida en la cultura, en el mundo cultural en el cual se está inmerso. La cultura es el todo del sentido donde las prácticas y los procesos educativos y comunicacionales se desarrollan.

Lo interesante aquí es rescatar la materialidad que la cultura presenta. Al respecto, Grossberg dice que para Hoggart (citado en Grossberg, 2012) la cultura es la *textura* de la vida tal cual es y aporta el conocimiento de la vida *encarnada*.

Según Escobar (2010), el *lugar* sitúa y enlaza la cultura, la identidad, el cuerpo, el entorno y la economía de los sujetos. Una posibilidad para comprender y reconstruir el mundo es desde una perspectiva de *prácticas situadas*, basadas en un lugar y analizadas desde lo local. Sobre la relación *cuerpo, cultura y lugar*, el autor aporta lo siguiente:

En términos generales, las luchas basadas en lugar, enlazaron el cuerpo, el ambiente, la cultura y la economía en toda su diversidad (Harcourt y Escobar 2007) .... porque el lugar continúa siendo una importante fuente de cultura e identidad; a pesar de la dominante des-localización de la vida social, hay una corporalización y un emplazamiento de la vida humana que no puede negarse. (p. 24)

Un espacio o lugar construido a través de prácticas cotidianas, inmersas en la cultura, complejas, de resistencia, puede ser también un proyecto político. Es difícil delimitar un lugar que no tome en cuenta las dinámicas cotidianas socioculturales. Dice Grossberg:

Los lugares tienen una forma diferente de demarcación; sus fronteras son siempre inestables, frágiles y porosas, siempre algo indeterminables. De hecho, no puede pensarse la contextualidad de los lugares con una lógica de las fronteras; necesitamos una lógica de la conectividad (...) Los lugares son contextos constituidos por tránsitos y traducciones, que siempre se definen por sus relaciones con otros lugares. Como resultado, introducen la escala (horizontal), como intención, en una geografía de contextos. (2012, p. 52)

El lugar es entendido como construcción social, como espacio socialmente construido y en constante construcción. Es más que una base material para la reproducción de la comunidad humana y sus prácticas, debido a que es multidimensional, y allí se suceden muchos tipos de prácticas y relaciones que están dinámicamente en constante movimiento.

La idea es discutir o poner en tensión la idea de *territorio* con relación a las de *espacio* y *lugar*, porque resultan más amigables o universales y porque permiten desarrollar otros sentidos afines al propósito de este trabajo.

La vida cotidiana comulga con lo cercano, lo próximo, en el lugar visible, controlable, habitual y posible. Así, el mundo cotidiano se estructura en un espacio-tiempo, singular, propio, heterogéneo y subjetivo que bien podría ser lo que se denomina *territorio*. Lo que se legitima allí se torna hábito y costumbre a partir de que el sujeto se encuentra en un mundo ya conocido. Se observa a sí mismo en él. Lo previsible en lo cotidiano es la repetición, lo seguro, aquello que termina construyendo su mundo normalizado. En ese sentido, la repetición como algo naturalizado puede no interpelarnos.

Para finalizar, el territorio como construcción social es el resultado de varios procesos e intervenciones humanas, es un palimpsesto (Corboz, 2004). Constituye un producto, es objeto de una relación de apropiación y de reconocimiento. El territorio es un proyecto y al ser un proyecto, está semantizado, es susceptible de discurso, tiene nombre y tiene forma. El territorio, sobrecargado como está de numerosas huellas y lecturas pasadas, se parece más a un palimpsesto, es decir, se escribe sobre lo escrito: “Los habitantes de un territorio no paran de borrar y reescribir el viejo grimorio de los suelos” (Corboz, 2004, p. 27).

En cuestiones comunicacionales, el territorio es texto y es relato. Cuenta y es contado. Como lugar de encuentro y de convivencia, de modos de estar juntos, puede ser vivido, experimentado o habitado de diferentes maneras y, por ende, relatado o narrado de modos diversos. En este punto interesa saber quiénes son los actores sociales, cuáles son sus interrelaciones, cómo y dónde interactúan, cómo se relacionan y vinculan, a quiénes consideran cercanos, presentes. Un actor social es un otro con quien nos encontramos en una relación de interacción en un escenario concreto. Ese actor social puede ser individual o colectivo (Robirosa, 2006).

En ese sentido, a continuación, se desarrollará el concepto de *cuerpo*, que es la otra herramienta material con la que contamos en estas políticas para marcar presencia, que además nos permite situarnos y continuar desarrollando el sentido de la experiencia social como experiencia educativa.

## Cuerpo, afectos y emociones

Durante el extenso proceso que implicó escribir este trabajo, fueron surgiendo varias pistas que señalaban el destacado rol del cuerpo y las emociones o los afectos —comunicacionalmente hablando— de los sujetos en lo relativo al contacto con otros sujetos; la importancia de la experiencia situada, compartida, de cuerpo presente, y las posibilidades de transformación de su realidad. A medida que se iban sucediendo los encuentros, tanto con los destinatarios de estas políticas como con los técnicos sociales, la materialidad empírica del cuerpo presente iba cobrando un valor en sí misma, considerada como garantía de presencia, compromiso y reconocimiento. Se considera el cuerpo como primer territorio: vivimos en él, a través de él y desde ahí nos pensamos, experimentamos y vivimos el mundo, y reproducimos nuestras vidas. Desde él también nos relacionamos con los otros. El cuerpo es certeza frente a situaciones o entornos de incertidumbre y escepticismo. En un mundo donde todo es dinámico y cambiante, cuando mañana puede no haber nada, el cuerpo es lo real cuando lo demás es difuso, borroso. Si bien la incertidumbre es un factor potencial para la transformación y la creatividad, cuando no existe otra certeza, el cuerpo puede ser la plataforma desde donde pensarnos juntos.

En este apartado, y en relación con el objeto de estudio, se desarrollará la idea de *cuerpo*, desde perspectivas teóricas y disciplinas muy diversas como lo son la filosofía, la antropología, las ciencias sociales, los estudios cognitivos y los estudios feministas y de género. Estas perspectivas y enfoques aportan elementos que alimentan un abordaje más amplio en relación con el cuerpo y la educación, las formas de estar, conocer, descubrir, hacer y percibir el mundo, formas de relacionarnos con el otro y el entorno, el rol que juegan las emociones y los afectos en las posibilidades de transformación.

En primer lugar, retomaré la perspectiva clásica de la fenomenología en la que Merleau-Ponty (1994) define al cuerpo como lugar de la experiencia vivencial y campo de la conciencia, reconociendo la triangulación entre cuerpo-experiencia-conocimiento. La relación entre cuerpo y experiencia directa, cotidiana e inmediata del mundo es innegable. Esta idea se actualiza constantemente: “Sostenemos, con Merleau-Ponty, que la cultura científica occidental requiere que veamos nuestros cuerpos no solo como estructuras físicas sino como estructuras vividas y experienciales, es decir como ‘externos’ e ‘internos’, como biológicos y fenomenológicos.” (Varela, Thompson y Rosch, 1997, p. 17)

Francisco Varela y su equipo recalcan este doble sentido de la corporeidad, el de cuerpo como estructura experiencial vivida y como contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos. Lo que estos autores destacan es la cognición (representación mental) como acción corporizada, es decir, conectada y dependiente del mundo vivido, social, cotidiano. Dicho con otras palabras, se pasa de una experiencia inmediata y no reflexiva a una reflexión consciente de esa experiencia vivida. Para que ello suceda, estos autores afirman que es condición necesaria la *presencia plena*, es decir, que la mente esté presente en la experiencia corpórea cotidiana más allá de la descoordinación mente-cuerpo.

El cuerpo vive una experiencia directa, empírica del mundo, mientras que la mente tiene una experiencia abstracta. Dicho de otro modo:

El cuerpo es el lugar donde se sitúan los sentidos: miramos el mundo desde la perspectiva del cuerpo, y percibimos los objetos de nuestros sentidos en relación espacial con nuestro cuerpo. Aunque la mente divague, duerma o sueñe, damos por sentado que regresaremos al mismo cuerpo. (Varela et al., 1997, p. 89)

Esta idea nos permite pensar el cuerpo con relación tanto a las formas primarias de estar y percibir el mundo como a las formas de conocer, aprender y reconocer ese mundo. El cuerpo encarna la experiencia vivida, la hace carne viva, la internaliza y se apropia subjetivamente de ella.

Esta categoría se dividirá en subtemas que servirán para pensar las prácticas en estas políticas. Estas son: el cuerpo en relación con los otros y el entorno; la relación cuerpo y educación; prácticas corporales que inciden en el espacio y en una epistemología del cuerpo; y emociones y afectos.

## El cuerpo en relación con los otros y el entorno

Con respecto al objeto de estudio de esta tesis, y pensando al cuerpo como primer territorio, se lo identifica como el lugar desde donde procuramos establecer puentes con otros territorios. La producción de espacialidad empieza con el cuerpo, con la construcción del sujeto en relación con su entorno. Según el antropólogo francés David Le Bretón (2002), hay dos formas de entender el cuerpo:

1. como cuerpo moral, que oficia de límite fronterizo ante los otros. Es decir, como obstáculo o frontera en una sociedad de tipo comunitario y como factor de individuación;
2. como cuerpo que no es un individuo indivisible, desconectado del resto de los mortales, sino que es una red de relaciones, es el sostén de todas las prácticas sociales y de todos los intercambios entre sujetos.

Este segundo punto de vista apunta una línea de trabajo a continuar desarrollando aquí si pensamos en experiencias sociales, en relación con otros. Es interesante pensar el cuerpo como elemento articulador entre el factor individualista contemporáneo y su relación con la trama

social. El cuerpo es el todo que sostiene la solidaridad con la colectividad y el mundo donde cada sujeto existe solo por su relación con los demás y el entorno. Vemos aquí al sujeto como ser social, y en ese sentido dice Le Bretón: "El cuerpo no es una frontera, un átomo, sino el elemento indiscernible de un conjunto simbólico. No hay asperezas entre la carne del hombre y la carne del mundo" (2002, p. 18).

Solo existimos en relación con otros, pero a su vez el cuerpo es el lugar, el signo del individuo por excelencia. Es ese ser singular, distinto de todos los demás, pero que se construye cultural e históricamente a partir de interpelaciones, prácticas, experiencias y trayectorias compartidas con otros, que le permiten leer el mundo, percibirlo y entenderlo como propio.

Acerca de la relación y la comunicación con otros, Le Bretón agrega:

Por medio del cuerpo, el ser humano está en comunicación con los diferentes campos simbólicos que le otorgan sentido a la existencia colectiva .... La proximidad de la experiencia corporal y de los signos que la manifiestan a los otros, el hecho de compartir ritos vinculados con la sociabilidad, son las condiciones que hacen posible la comunicación, la constante transmisión de los sentidos dentro de una sociedad dada" (2002, p. 121).

El cuerpo habilita, de forma sensible, práctica y tangible, al encuentro y el intercambio con los otros y el entorno. El cuerpo es sensible y dialógico, como afirma Enrique Dussel: "Es por medio de la sensibilidad que se accede a la corporalidad del otro. Necesariamente este encuentro supone la dialéctica del diálogo entre yo y tú" (1990, p. 354). A su vez, el cuerpo es constructor y construcción social, encarna una primera experiencia sensible del encuentro, de la cercanía y la presencia de los demás. Hoy la cultura digital, la pandemia y los efectos de la distancia social nos han hecho repensar el valor del cuerpo desde diferentes dimensiones. La pandemia, por ejemplo, hizo que extrañáramos la materialidad del cuerpo de los demás, cosa en la que no necesariamente reparábamos antes. Notamos la ausencia de su calor, su abrazo, su humedad. Aunque sabemos

bien que la cercanía y la presencia no son exclusividad de lo inmediato o accesible a la percepción y a los sentidos, sabemos también que lo que nos afecta, nos concierne, nos interpela, lo que nombramos o podemos poner en palabras tiene que ver con lo que no pasa primero por el cuerpo, por nuestras estructuras vividas y experienciales, lo que nos eriza la piel y sentimos en carne viva.

## Cuerpo y educación

Un sujeto comprometido con la tarea de transformar la realidad no entiende otra forma de ser y estar en el mundo si no es *poniendo el cuerpo*. La educación es cuerpo a cuerpo, como lo planteaba hace ya tiempo Simón Rodríguez, y como la pensaban entre otros Freire y Huergo. El cuerpo es el lugar de las certezas y la estabilidad para poner en relación saberes, experiencias, sensibilidades, emociones y afectos frente a espacios de incertidumbre, como la calle, la plaza, el ómnibus o el propio hogar; y a espacios extramuros, fuera de ámbitos pensados y diseñados para la educación o que cargan con *lo formativo* como fin en sí mismo.

Son muchos los autores que reconocen que lo educativo pasa por el cuerpo. El argentino Alejandro Piscitelli (1995) es otro autor que dice que se aprende con todo el cuerpo y, en la misma línea, su coterráneo Adrián Scribano aporta que: "Lo que sabemos del mundo lo sabemos por y a través de nuestros cuerpos, lo que hacemos es lo que vemos, lo que vemos es como dividimos el mundo" (Scribano, 2009, p. 144).

Le Bretón también aborda el tema de la relación educación y cuerpo. Dice al respecto que aprendemos con todo el cuerpo, a través de él nos abrimos al mundo del sentido y las sensaciones. Para el autor, aprender es también *saber estar, saber ver, saber escuchar, saber degustar el mundo*. Así, entiende que hay que formar en sensibilidad y en humanidad: "La condición humana es corporal e indiscernible del cuerpo que le otorga sensibilidad de su ser en el mundo" (2002, p. 9).

El mismo Huergo, y en referencia directa con la experiencia social, dice: “Lo que se aprende es aprehendido a partir del cuerpo en acción, que vive, que siente, que deja huella, que cuestiona prejuicios porque los enfrenta” (Huergo & Morawicki, 2010, p.150).

En ese sentido, Scribano también afirma lo siguiente:

Los agentes sociales conocen el mundo a través de sus cuerpos. Por esta vía un conjunto de impresiones impactan en las formas de “intercambio” con el con-texto socio-ambiental.

Dichas impresiones de objetos, fenómenos, procesos y otros agentes estructuran las percepciones que los sujetos acumulan y reproducen. (2009, p. 145)

Desde las ciencias cognitivas, decíamos que Varela et al. (1997) coinciden en que la conciencia requiere la unión del cuerpo con la mente. Los autores aseguran al respecto:

Actualmente los estudios cognitivos admiten que el cuerpo se da cuenta antes que el cerebro de lo que pasa. El cuerpo percibe antes lo que la mente aún no sabe. La disociación entre mente y cuerpo, entre conciencia y experiencia, es el resultado del hábito, y los hábitos se pueden romper. (p. 50)

Estos autores proponen en ese sentido lo que denominan *reflexión alerta y abierta*, un ejercicio de reflexión corpórea, de conciencia sensible y de presencia plena, condición que habilita aprender de la experiencia vivida para modificar conductas y hábitos, formas de ser y estar en el mundo.

Para Martín Barbero (2003), esta idea no es una cuestión romántica ni ingenua, el pensamiento es plural, diverso:

Lo que propongo no es una vuelta al romanticismo, sino el reconocimiento de los saberes que entrañan las formas de lo expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción, el placer.

Reconocer que la inteligencia es plural, como lo es la creatividad social en lo individual y en lo colectivo. (p. 32)

Se trata entonces también de poner en juego y tensión *logos, ethos y pathos*. Es decir, en las situaciones que encarnamos, donde aprendemos, no solo se ponen en diálogo conocimientos, saberes y valores ético-morales, sino también emociones y sensibilidades. En este sentido, Martín Barbero (2003) cuestiona dónde queda el cuerpo en los espacios educativos, sobre todo el de los jóvenes: “Mientras el sujeto del aprendizaje emerge de ese entorno fuertemente corporal y emocional, la escuela le exige dejar fuera el cuerpo de su sensibilidad porque estorba y sus emociones desestabilizan la autoridad de los profesores.” (p. 22)

Históricamente se ha mantenido la concepción de dos formas de sensibilidad (Barrán, 1989), la bárbara y la civilizada, la que pasa por el cuerpo y la que pasa por la mente. Se entiende que todo discurso dicotómico tiende a generar brecha y distancia; se señala a la barbarie como la sensibilidad de los excesos y el desorden de los instintos, con consecuencias improductivas, sobre todo con relación al ocio. También recae la mirada sobre la forma de vivir, por ejemplo, la violencia, la sexualidad, el juego, la exhibición y la muerte. Hay una condena de la sensibilidad bárbara y un elogio de la otra sensibilidad, la civilizada, aunque esta siempre haya preferido históricamente la represión del alma y la violencia institucional y estructural. Quienes defienden estas teorías se escandalizarían con el comentario de Martín Barbero en el IV Taller Latinoamericano de Música Popular en Colombia, cuando enuncia coloquialmente que mientras que los del norte piensan con el cerebro, los del sur pensamos con las caderas: “Los que tienen cultura de cadera para arriba hacen lo mismo que los que la tienen de la cadera para abajo, solo cuando se emborrachan” ( (Olivera, 2015, p. 63). La sensibilidad está relacionada con la cultura, pero también con la experiencia. Concretamente a hacer accesible la experiencia a los sentidos, las emociones y las sensibilidades.

## Prácticas y acciones corporales en el espacio

Las prácticas del cuerpo transforman el paisaje. La velocidad y los ritmos de los desplazamientos, las formas en que interactuamos, los rituales que practicamos, las cosas que hacemos. El cuerpo es un sistema de acción, condiciona modos de práctica, y su especial implicación en las interacciones de la vida cotidiana es parte esencial del mantenimiento de un sentido coherente de la identidad (Giddens, 1995). El cuerpo se expresa en idiomas verbales y no verbales, basado justamente en su sensibilidad y corporeidad. Es parte de un relato o narrativa. Martín Barbero (2003) describe, por ejemplo, a los jóvenes y adolescentes con experiencias de relación social que pasan por su sensibilidad y por su cuerpo, a través de los rituales: “del vestirse, del tatuarse y del adornarse, o del enflaquecerse conforme a los modelos de cuerpo que les propone la sociedad por medio de la moda y de la publicidad” (p. 22). El cuerpo está constituido por el sentido que se le asigna socialmente y por su propia capacidad de producir sentido. Puede establecer marcos de sentido en relación con su entorno (clima, geografía, normas, reglas, cultura, sentidos y relatos). Es caja de resonancia. Damos sentido al mundo a partir de nuestro cuerpo situado. La experiencia del cuerpo nos permite situarnos, adhiere a determinados factores (contexto, historicidad, *habitus*, espacio).

El suelo que piso y desde donde me paro me pone en relación con otros. Yo mismo soy un otro para los demás y, aunque a través del cuerpo exista una certeza del otro, el otro puede producir incertidumbre también en mí. La primera mirada del mundo va guiada por interacciones y vínculos con otros. El cuerpo es el que percibe la materialidad del espacio (proximidad y distancias) del otro, es el que concibe las leyes y los mecanismos del espacio (vive y es vivido), es el que experimenta y significa la experiencia efectiva (anima el espacio social). Construimos puentes entre el mundo privado y el mundo público, entre lo íntimo y lo público.

## Afectos y emociones

En este recorrido también hemos notado la importancia de las manifestaciones del cuerpo, donde se expresan afectos y emociones a través de discursos, gestos y acciones. Concretamente, la imbricación con relación al cuerpo en situación con el entorno y entre sujetos. La percepción en contextos de vulnerabilidad y emergencia social se materializa constantemente en el cuerpo y sus gestos, movimientos y acciones.

Las norteamericanas Lauren Berlant (2011) y Sara Ahmed (2015) desarrollaron una teoría crítica sobre los afectos y las emociones. Afectos y emociones entendidos en su capacidad de afectar y ser afectados, la capacidad de convertir algunas manifestaciones en acciones y transformar la realidad o el entorno a través de esas acciones. La idea es poder conceptualizar sobre esa capacidad para afectar y ser afectado, o en qué medida aumenta y disminuye la disposición del cuerpo para actuar, aprender y conectar con lo otro y con el otro.

Los afectos y las emociones representan una dimensión asociada a la experiencia corporal, particularmente en el encuentro entre cuerpos. Se entiende entonces que tanto afectos como emociones son experiencias corporizadas, y se constituyen también como articuladores de esas experiencias.

La idea aquí es acercarnos a la dimensión afectiva, pasional o emocional analizando las diferencias que pueda haber entre estas tres denominaciones y sus implicancias en los procesos formativos en el encuentro entre sujetos de cuerpo presente.

En este marco, son contemplados también como construcciones sociales (Ahmed, 2015) y no como estados psicológicos. Se consideran prácticas sociales y culturales, y, en ese sentido, resultan profundamente performativos, es decir, son también comunicativos. Ningún afecto o

emoción es por sí mismo opresor o emancipador, simplemente tienen capacidad de acción y de transformación, o no la tienen.

Con respecto a este concepto, retomo nuevamente la palabra de Le Bretón (2013), cuando analiza el carácter social de las emociones, y la importancia de los contextos culturales en las encarnaciones y formas de experimentar el sentir y vincularse afectivamente. En tal sentido, el autor sostiene que la emoción, cargada de un tono afectivo, no tiene realidad en sí misma; no tiene su raíz en la fisiología indiferente a las circunstancias culturales o sociales ni tampoco es la naturaleza del hombre lo que habla en ella, sino sus condiciones sociales de existencia, que se traducen en los cambios fisiológicos y psicológicos. Discute, entonces, la perspectiva naturalista del estudio de las emociones, porque los sentimientos y las emociones no son sustancias transferibles ni de un individuo a otro, ni de un grupo a otro, ni tampoco son solo procesos fisiológicos. Son relaciones, y, por tanto, son el producto de una construcción social y cultural, y se expresan a través de un conjunto de signos que la persona siempre tiene la posibilidad de desplegar, incluso si no siente la necesidad. La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio; se modifica de acuerdo con el público, el contexto; se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo con la singularidad de cada persona. Como se argumenta, el sujeto añade su marca en un patrón colectivo susceptible de ser reconocido por los pares (de acuerdo con su historia personal, psicología, estatus social, sexo, edad, etc.). La afectividad es el impacto de un valor personal que se enfrenta a un contexto tal y como es experimentado por el individuo.

La emoción también está estrechamente vinculada con la comunicación cuerpo a cuerpo:

Las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo. A través de los signos que traducen a los demás, las emociones informarán mutuamente a los actores en presencia

sobre sus sentimientos mutuos (o lo que dan a ver) y son así vectores esenciales de la interacción. (Le Bretón, 2013, p. 71)

Para finalizar, Rossana Reguillo piensa las emociones y los afectos con relación a cómo vivimos el mundo, los espacios, las relaciones con los otros. Ella sostiene que las emociones se antropomorfizan y se espacializan (cuerpos y lugares). Esta autora mexicana destaca, por ejemplo, tres ámbitos de las emociones: “son individualmente experimentadas, socialmente construidas y culturalmente compartidas” (Reguillo, 2008, p. 70). Este pensamiento nos resulta de gran valor cuando reflexionamos acerca de lo que el espacio puede habilitar y lo que no, lo que podemos identificar como propio y lo que no, pero, sobre todo, lo que podemos cambiar. Lo que nos construye y lo que construimos. Las emociones inciden en nuestras formas de estar y hacer en el mundo, tienen una función social, facilitan o dificultan la interacción social y tienen una gran importancia en la comunicación no verbal. Poseen un innegable valor en las relaciones interpersonales y la adaptación al entorno. En este trabajo se abordarán algunas emociones primarias e innatas, y las otras, las emociones secundarias o sociales.

## Presencia y cercanía

Estas categorías surgen de identificar lo que para los destinatarios había o no detrás de la metodología de proximidad que proponían estas políticas públicas y las necesidades que transmitían. En tal sentido, me pregunto: ¿qué le queda a la gente de este tipo de propuesta de acompañamiento?, ¿qué es lo que percibe el destinatario de este tipo de metodología? *Proximidad* no aparece como un término utilizado, reconocido, que sea familiar o enunciado por ellos. Sí surge constantemente en los discursos de los técnicos y los profesionales. Lo que cuentan los

destinatarios de estas políticas, lo que destacan estos sujetos, es el *estar*, *estar presente*, y de *venir* de los técnicos; por ende, tanto para unos como para otros, aunque se menciona de forma diferente y le den distintos sentidos, tanto la presencia como la cercanía son consideradas un valor y un beneficio en sí mismos.

Alfredo Rocha de la Torre retoma la obra de Martín Heidegger para desarrollar su concepto de *cercanía*, e implícita en ella, la de *presencia* o, como lo enuncia él, la de *presencia mutua*, ideas que en la obra de Heidegger se interrelacionan constantemente, y que pueden servir para desarrollar y discutir la noción de proximidad. En su artículo “El concepto de cercanía en Martín Heidegger”, Rocha de la Torre (2007) señala algunos aspectos que aquí se desarrollarán en pos de sumar otro aporte al sentido de la experiencia social. Según el último, *cercanía* es un concepto que transita de alguna manera por la obra de Martin Heidegger a partir de su libro *Ser y tiempo*. La importancia de este concepto radica en su estrecha relación con *la mutua presencia*. Según Rocha de la Torre, hay en la obra de Heidegger varios conceptos que de alguna manera hacen referencia a esto, conceptos como: *habitar*, *dispositivo de emplazamiento*, *estar en el mundo*, *cotidianidad*, entre otros, relacionados necesariamente con la disponibilidad y con la cercanía pues ellas representan finalmente la esencia de toda relación. Partir de la experiencia de la *cercanía* le permite al autor llegar a una nueva concepción del tiempo y el espacio. De esa forma, supera lo que el sentido común vincula en coordenadas tiempo y espacio, a la distancia objetivamente conmensurable (p.60).

Apunta Rocha de la Torre que Heidegger (citado en Rocha de la Torre, 2007) afirma: “Una pequeña distancia no es ya de por sí cercanía. Una gran distancia no es aún lejanía” (p. 92). Esta afirmación obliga a Rocha de la Torre a plantearse varias preguntas: si la *cercanía* no es lo inversamente proporcional a la distancia considerada en su aspecto meramente mensurable, ¿debe ser concebida entonces desde parámetros enteramente psicológico-subjetivos? O, un paso

más allá de la subjetividad, ¿puede ser interpretado exclusivamente como cercanía de lo que nos concierne en el mundo circundante? ¿Qué nos puede decir todo esto acerca de la cercanía que nos interpela aún en la distancia espacio-temporal? Diría que, sin un sustento material, al menos de lo más básico, lo subjetivo solo no alcanza para sentir cercanía, pero con la materialidad sola tampoco alcanza. No descartaría una cosa ni la otra, sino que continuaría pensándolo. Por ese motivo, en este trabajo abordamos las categorías de *territorio* y de *cuerpo* como condiciones habilitantes materiales, que sostienen y significan los encuentros y propician la cercanía en estos contextos. ¿Qué es la cercanía entonces?

Rocha de la Torre, con el objetivo de dilucidar tal cuestión, distribuye el tema en cinco enfoques:

- 1) Superación de lo cercano;
- 2) *Cercanía* de lo que nos llama la atención o cercanía de lo que nos concierne;
- 3) *Cercanía* de lo que nos interpela;
- 4) *Cercanía* como mutua pertenencia;
- 5) Lenguaje como *cercanía*.

- 1) La superación de lo cercano: la rápida superación de toda distancia no trae cercanía alguna, pues la cercanía no consiste en la más pequeña medida de la distancia. En palabras del autor:

En el marco de esta estructura la distancia deja de ser la extensión que separa objetos.

Debe ser pensada a partir del estar disponible ... Lo cercano y lo lejano no son ya

solamente los objetos accesibles a la percepción y a los sentidos, sino disposiciones,

reservas y fenómenos virtuales. Que algo sea cercano o lejano depende, por ejemplo, de la

velocidad de un servidor de internet y del nivel de afección que un fenómeno virtual pueda tener sobre nosotros. (Rocha de la Torre, 2007, p. 97)

Es decir que superar lo cercano tiene que ver con una actitud de estar disponible para el otro, ser accesible, estar abierto a lo que el otro me invita o me propone.

2)“Cercanía” de lo que llama la atención o cercanía de lo que nos concierne: no es posible negar la importancia de las distancias concebidas objetivamente, pues gracias a ellas nos movemos en el mundo organizado de acuerdo con los parámetros espacio-temporales que las sustentan. “Lo que Heidegger pone en duda es el hecho de que una corta distancia pueda ser identificada con la ‘cercanía’” (Rocha de la Torre, 2007, p. 62). Rocha de la Torre considera que la cercanía de lo que llama la atención engloba dos caracterizaciones hechas por Heidegger, ligadas al mundo circundante: la cercanía con lo a la mano y la cercanía que brinda la familiaridad y la confianza.

Agrega el autor:

Lo próximo no es lo que está a menor distancia de nosotros, sino aquello con lo que entramos en trato en el uso cotidiano y que nos dice algo y en tal sentido nos afecta. Las distancias dependen, entonces, del ocuparse circunspecto en el mundo circundante. De tal manera el ocuparse es la medida de lo cercano, que ya no puede ser determinado por el cálculo de las distancias. (Rocha de la Torre, 2007, p. 99)

Son las huellas afectivas de lo vivido, aquellas experiencias a las que les dimos sentido o nos sensibilizan. Dice el autor: “es cercano lo que me ‘toca’, lo que me concierne, lo que me afecta” (Rocha de la Torre, 2007, p. 99). Es lógico sostener, entonces, que lo espacialmente considerado como cercano puede ser algo distante para mí en la medida en que no me concierne. La *cercanía* es identificada, entonces, con lo familiar, que conocemos y entendemos, lo que nos

afecta. La *lejanía* significará, por su parte, lo extraño y diferente, que no conozco ni entiendo, y que no genera en mí total confianza.

- 3) Cercanía de lo que interpela: el mejor ejemplo de este nuevo acercamiento al concepto de *cercanía* nos lo ofrece Heidegger en *La esencia del lenguaje*. Dice el autor:

Si la cercanía y lo vecinal fueran representables parametralmente, entonces la distancia del tamaño de una millonésima parte de un segundo y de un milímetro produciría la cercanía más cercana a una vecindad, en comparación con la cual la distancia de un metro y un minuto representaría ya la más grande lejanía ... Dos casas de campo aisladas —tan lejos como aún las hay— , que están muy separadas, a una hora de camino a través del campo, pueden estar en la más bella vecindad. Por el contrario, dos casas en la ciudad, que se encuentran una al frente de la otra en la misma calle e incluso que han sido construidas una al lado de la otra, puede que no conozcan ninguna vecindad. (Heidegger en Rocha de la Torre, 2007, p. 103)

En consecuencia, la cercanía vecinal no reside en una relación espacio-temporal. La experiencia de vecindad no es posible ser abordada desde el sentido común, no es cuestión de si nuestros hogares están a  $x$  distancia. Se pertenece o no, es decir, solo desde la pertenencia se puede ser lo que se es. La vecindad otorga sentido y esencia a todo aquello que pertenece a ella, es un ejercicio de reconocimiento, de mutua pertenencia. Es una experiencia de mutua interpelación en la mutua pertenencia a la vecindad de un mundo abierto del que nos hemos apropiado.

- 4) Cercanía como mutua dependencia: la *cercanía* aquí refiere a la mutua dependencia del hombre con el ser y el lenguaje. La mutua pertenencia es definida desde esta perspectiva como nexo y conexión, como un vínculo necesario que se establece entre sujetos. Tiene

que ver con la mutua apropiación de lo diferente, pues pertenecer quiere decir *apropiarse de lo mutuo*, de lo otro, de lo colectivo:

La mutua pertenencia no se identifica entonces con la unidad que comprende y puede sintetizar las partes que la componen. Es una mutua dependencia en la cual cada uno de los miembros comparte su esencia con el otro y de esta manera despliega lo que le es propio. “Cercanía” como mutua pertenencia de lo diferente. En esto consiste finalmente la indisoluble dependencia de la identidad y la diferencia, que servirá posteriormente a la fundamentación del reconocimiento cultural implícito en la perspectiva heideggeriana del lenguaje. (Rocha de la Torre, 2007, p. 108)

- 5) Lenguaje como cercanía: tres cosas entran en juego. En primer lugar, la identificación de la *palabra* con la *cercanía*; en segunda instancia, la mutua dependencia del ser y del lenguaje; y, por último, la concepción del lenguaje como apertura al mundo. La *cercanía* tiene aquí más que ver con la relación de apertura en que se encuentran la *palabra* y lo *mostrado* por ella:

Nombrar es un decir, un mostrar, que abre algo en tanto qué y cómo para que sea experienciable y se mantenga en su presencia. El Nombrar desvela, desoculta. Nombrar es el mostrar que deja “experienciar”. El lenguaje trae presencia lo que permanecía ausente.

(Rocha de la Torre, 2007, p. 115)

Cada uno de estos enfoques nos acerca (valga la redundancia) a comprender de qué hablamos cuando hablamos de cercanía.

Corresponde comenzar a explicar cuál es el sentido sobre el que se desarrollaran las categorías que responden a condiciones habilitantes completamente subjetivas, sostenidas por la más pura subjetividad y sobre las que se construyen también estas prácticas. Comenzaremos con

la categoría de reconocimiento, luego hablaremos de lo vincular y por último hablaremos de narrativas y discursos (palabra y lenguaje).

## Reconocimiento

La noción de reconocimiento, del reconocimiento del otro con quien nos encontramos e interactuamos, es fundamental para el desarrollo de un campo de la comunicación/educación en construcción y para el propio sentido de la experiencia social. La referencia al reconocimiento ha sido señalada una y otra vez en la obra de autores como Jesús Martín Barbero y Paulo Freire. Y es que como reconoce Darío Martínez, la exigencia de respeto y escucha es una demanda que debe ser actualizada constantemente por los actores que se involucran intersubjetivamente en una relación social. Para Martínez, el sentido de hablar de reconocimiento en el campo comunicación/educación tiene que ver con que: “se trata de uno de los escenarios donde se manifiesta el conflicto en términos de comunicación/cultura (Schmucler, 1997) y, desde allí, se busca comprender las formaciones subjetivas y las significaciones de un contexto determinado” (Martínez, 2017, p. 166).

Dice en ese sentido Jorge Huergo:

De lo que trata el “reconocimiento” es de la conciencia y sensibilidad hacia la diferencia, su consideración como subjetividad dialogante, como sujeto cultural e histórico activo (Huergo, 2005: 201), como *partenaire* que es capaz de jugar el mismo juego que nosotros, y jugarlo bien. (Huergo, 2015, p. 240)

Para Martín Barbero, reconocer significa interpelar, y según Althusser, nos constituimos como sujetos en la medida en que hay algo que nos interpela. Hay algo ahí entonces que tiene que ver con estar dispuestos, de tener la voluntad de aceptar la invitación del otro o lo otro.

Continuando la línea que venimos describiendo, consideramos que sin reconocimiento no puede haber ni educación ni comunicación real. Continúa diciendo Huergo al respecto:

El orden del reconocimiento habla de las matrices y de los formatos culturales. De manera que las diferencias –constituidas a través de historias de lucha material y simbólica, y, a la vez, constitutivas de nuestra identidad– no se configuran en o por la acción dialógica, sino que se “encuentran” y se “reconocen” en ella –y no siempre de manera armoniosa y feliz, como se ha interpretado en algunas lecturas “superficiales” de Freire–; y al reconocerse y encontrarse se refiguran. Este es un punto clave de toda acción política liberadora que ha sido históricamente debatido en el pensamiento de izquierda. (Huergo, 2015, p. 241)

El reconocimiento es una condición habilitante, aunque no siempre ocurra lo que se tiene por meta a lograr. El reconocimiento de por sí no libra de conflictos, negación o disconformidad con lo que se propone en ninguna interacción. Debe ser mutuo, recíproco, una aceptación de trabajar juntos, con el otro. Cuando reconozco al otro, también me reconozco a mí mismo. Según sostiene Martín Barbero:

Una cuestión acerca de los sujetos, de su modo específico de constituirse. Y no solo los individuales, también los colectivos, los sociales, incluidos los sujetos políticos. Todos se hacen y rehacen en la trama simbólica de las interpelaciones, de los reconocimientos. Todo sujeto está sujeto a otro y es a la vez sujeto para alguien. Es la dimensión viva de la socialidad atravesando y sosteniendo la institucionalidad, la del "pacto social". (Martín Barbero, 1987, p. 244)

Pero el reconocimiento no tiene que ver solo con sujetos, sino también con la cultura. Con lo que producimos, usamos, consumimos, reproducimos, gozamos, disfrutamos, sufrimos. Los rituales que reproducimos. De esto también habla Jorge Huergo:

De allí que el reconocimiento tenga más que ver con la telenovela, el fútbol y el rock, que con las instituciones políticas, la escuela o los partidos (que muchas veces no hablan al pueblo del que hablan, es decir, no trabajan para posibilitar el reconocimiento). De allí, también, que las estrategias pedagógicas deberían tener más en cuenta el contar/relatar de los sujetos, que el concientizar a los sujetos; deberían tener más relación con el reconocimiento que con el conocimiento (que muchas veces es la reproducción/imposición del reconocimiento de otras culturas, que nos han hablado, que han hablado por nosotros). (1997, p.138)

En el plano educativo, si negamos la existencia y persistencia de elementos de nuestra propia cultura y el derecho a disputar o negociar con esos elementos, suprimimos todo vínculo político y pedagógico, estamos negando a uno de los sujetos. Volvemos a enfatizar de que debe intentar ser una relación horizontal de uno con otro, de reciprocidad y simetría, pero sin caer en soluciones simplistas o ingenuas. Bien es sabido, y sobre todo en los contextos que vamos a analizar, que cuando el otro es negado de un derecho, herida previa, significa una posibilidad de no ser reconocido. Muchas veces caemos en el ejercicio de inclinar la balanza hacia un lado o hacia el otro. Como sostiene Adriana Puiggrós:

Al hundirse en la identidad del otro, el educador renuncia a la enseñanza y le expropia al educando la posibilidad de adquirir los recursos culturales que posee. Se trata de una posición autoritaria por parte del educador, porque él decide que los saberes valiosos son los de los educandos y les niega la posibilidad de decidir apropiarse de la otra cultura. (2005, p. 21)

No hay sociedad, política ni pedagogía sin una idea de otro, distinto a mí. El otro, que me interpela, puede ser una herida, pero esa herida debe ser puesta en lenguaje y procesada en el lenguaje. Esa herida es también una resignación, porque no puedo decirle al otro plenamente con mi lenguaje y a su vez, ese otro me adjudica una responsabilidad, porque me demanda como semejante que puede significar y problematizar la relación, poniéndola en juicio y lenguaje. Es aquí donde entran en juego lecturas y escrituras a través del reconocimiento del otro y de sí mismo. Freire se preguntaba: ¿cómo se puede dialogar, si vemos la ignorancia siempre en el otro, nunca en nosotros?, ¿cómo se puede dialogar, si nos admitimos como diferentes, virtuosos por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconocemos otros *yo*?

El construir a partir de un verdadero diálogo es difícil, la validación del otro en los procesos educativos y de comunicación son ejercicios de interpelación. Confiar es aceptar la inseguridad y la incertidumbre propia y del otro. Es abrirse a lo imprevisible de la subjetividad, por eso es abrirse a las potencialidades de los otros. No hay pues confianza ni respeto, sin reconocimiento del otro como tal y no hay reconocimiento si no existe una búsqueda de autonomía como quehacer colectivo. Hay aquí que aprender a aprender y a aprender también del otro. El reconocimiento es piedra fundacional de la sociedad. Como dice Huergo: “Para que exista la “sociedad”, debe haber reciprocidad, reconocimiento mutuo, y sentido de pertenencia (...) Los lazos sociales, acaso más débiles, contribuyen a vivenciar la socialidad, el reconocimiento, la pertenencia, la reciprocidad” (2009, p. 44).

Se considera que sin una actitud de diálogo no puede existir reconocimiento alguno. En ese sentido, el profesor José Luis Rebellato, preocupado por sobre todas las cosas por la condición ética de la enseñanza, apunta lo siguiente:

El diálogo es una relación ética muy importante ...; el diálogo, la actitud de diálogo, el desarrollo del diálogo supone valores éticos muy fuertes. Supone que creo en las

capacidades y saberes de las otras personas, que voy a avanzar en lo dialógico sin coaccionar —el diálogo excluye la coacción—; además estoy dispuesto a problematizar mis propios valores y mis propias posturas. Supone una actitud de reconocimiento del otro.

(Rebellato, 2008, p. 12)

El diálogo promueve un modelo educativo con énfasis en los procesos. Esta idea, sostenida por Mario Kaplún, enfatiza que los procesos educativos son siempre con otros, es un acto social. Es un proceso que parte de la propia experiencia, la propia práctica y permite reflexionar a partir de esta misma junto con otros para así poder transformar la realidad. Afirma Kaplún:

“Hay también quien está ahí —el “educador/educando” — pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos”. (Kaplún, 2002, p. 45)

Los verdaderos procesos educativos se solidifican en el reconocimiento. Según Rebellato: Lo que afecta precisamente lo político pedagógico, creo, es que el proceso educativo debe estar impulsado por una racionalidad dialógica que supone poner en tela de juicio nuestras propias estructuras psíquicas y culturales, en virtud de las cuales reproducimos un modelo de identidad de tipo autoritario. La dominación se encuentra asentada en nosotros mismos. Por tanto, la interpelación es una convocatoria a la propia conversión. Solo es posible enunciar el acto de habla liberador, si estamos dispuestos a liberarnos juntos. Nadie libera a nadie sino que nos liberamos juntos. Nadie libera a nadie sino que nos liberamos colectivamente. Y a la vez, no hay liberación colectiva si no se produce una transformación de sí mismo y los demás. Por lo tanto, el papel del intelectual en este proceso no es de alguien que ya ha alcanzado la plenitud del ser, sino el de quien se sabe parte de un proceso de cambio. De quien comprende que la dependencia, en la producción del saber (pedagógica) y en la formulación de los proyectos políticos (política), es una relación inicial

que debe ser superada. Puesto que la dependencia pedagógica y política no hace más que postergar la relación de subordinación impuesta por la hegemonía dominante". (2008, p. 166)

Lo que infiere Rebellato aquí es que en un proceso educativo debe existir una posición política y ética de apertura al diálogo, de reconocimiento del otro, pero también de nuestras propias estructuras, aquellas que muchas veces no nos permiten superar nuestra posición inicial, estar abiertos a hacer ciertos movimientos desde nuestro lugar. Es una invitación a ser parte del ejercicio de interpelación de forma conjunta, como parte de lo colectivo, porque tanto lo cultural como lo político nos atraviesan y marcan a todos. Hace hincapié en que el proceso educativo debe ser impulsado por una apertura franca, sincera, al diálogo, de forma mutua y conjunta, debe ser una invitación a la interpelación de nuestro sistema, donde juntos nos sabemos parte de un proceso de cambio.

Por un lado, entonces, está el reconocimiento de que somos seres contruidos socialmente, coautores y coconstructores de la sociedad, y por el otro, el reconocimiento de que el proceso educativo debe ser un proceso de cambio, de superación y de liberación.

Continuando esa línea, Rosa Nidia Buenfil Burgos también considera que un proceso educativo es un proceso de cambio. Ella destaca que en la medida que las personas se sienten invitadas a ser parte y se reconocen en el modelo que se les propone en una práctica de interpelación, se constituyen como sujetos activos de educación incorporando algún nuevo sentido, aprendizaje, conocimiento, concepto o valor que modifica sus prácticas habituales.

Buenfil Burgos lo plantea de la siguiente manera:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual,

conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una reafirmación más fundamentada.

Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a hacer eso que se le propone.

(Buenfil Burgos, 1993, p. 19)

Todos estos autores, coinciden en los puntos centrales: el reconocimiento es un ejercicio de interpelación, de aceptación, de diálogo; es un ejercicio ético y político, de reciprocidad y respeto. Y que en un proceso educativo, es condición habilitante para el cambio y la transformación de prácticas y conductas cotidianas o concepciones del mundo y de la vida.

A continuación, la idea es desarrollar el concepto de lo vincular desde una mirada que se relaciona con las anteriores y que refuerza las ideas desarrolladas previamente, mientras, a su vez, agrega otros matices.

## Lo vincular

Otro aspecto subjetivo que puede incidir en un proceso de reconocimiento es la construcción de lo vincular. Esta categoría se relaciona directamente con nuestra concepción de comunicación. He mencionado este concepto con anterioridad desde una mirada del campo de la comunicación, pero ahora me gustaría dar otra vuelta de rosca: mirar con los lentes de la socioclínica y la psicología, no de forma cerrada, sino incorporándolas a otros horizontes posibles.

Recordando que la comunicación se entiende como construcción de vínculos y sentidos, se plantean dos posiciones o categorías diferentes. Por un lado, está la visión de Pichon Rivière

(1980), quien habla concretamente del *vínculo*, y luego, a Isidoro Berenstein, quien destaca lo vincular por sobre el vínculo propiamente dicho.

La noción de vínculo ha sido referida previamente por varios autores, como Pichon Riviére (1980) y seguramente otros con sentidos radicalmente diferentes. De ahí deriva a posteriori *lo vincular* (Berenstein 2001), que pretende cumplir con la voluntad de hacer evolucionar estos conceptos. En este trabajo dialogaremos con los conceptos de *lo vincular* y de *vínculo*, pensando principalmente en cómo enriquecer el análisis del objeto de estudio de esta tesis y las posibilidades que pueden brindar una y otra mirada. En ese sentido, se plantea la siguiente interrogante: ¿no es lo mismo entonces construir vínculos que construir lo vincular?

Partiendo de la clínica de la psicología social de Pichon Riviére (1980), *la teoría del vínculo* propone el estudio de las relaciones interpersonales. Concibe el vínculo como una estructura dinámica en continuo movimiento. En todo momento el vínculo lo establece la totalidad de la persona. Nunca existe un tipo único de vínculo, sino que las relaciones que el sujeto establece con el mundo son mixtas, en la medida en que siempre emplea en forma simultánea diferentes estructuras vinculares. Aquí se concibe al sujeto no como ser aislado, sino como ser incluido dentro de un grupo. Al mismo tiempo, estudia la inclusión y la significación de ese grupo dentro de la sociedad. Un vínculo normal sería aquel que se establece entre sujeto y objeto o sujeto, cuando ambos tienen la posibilidad de hacer una libre elección del otro, como resultado de una buena diferenciación de ambos. Los vínculos internos y externos se integran en un proceso que configura una permanente espiral dialéctica. Se produce un constante pasaje de lo de adentro hacia afuera y de lo de afuera hacia adentro. La clínica de la psicología social destaca la importancia del concepto de *situación*, porque connota modificaciones donde el medio es el agente. Un todo en situación en un determinado momento, en el aquí y ahora. El vínculo es la manera particular en que un sujeto

se conecta, se relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso, para cada momento, para cada situación.

Pichon Riviére (1980) propone que el vínculo es una cosa diferente que incluye la conducta. Podemos definir el vínculo como una relación particular con un objeto-sujeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto-sujeto, la cual forma un patrón, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa. Según el autor, el vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y espacio determinados. Por ello, el vínculo se relaciona posteriormente con la noción de rol, de status y de comunicación. No se puede pensar aquí en una distinción entre individuo y sociedad, es una abstracción, un reduccionismo porque: “tenemos la sociedad adentro.” (Pichon Riviére, 1980, p.57) Los conceptos de *vínculo* y *rol* se mezclan mucho en un grupo. En la situación del vínculo se incluye siempre un rol. La comprensión del otro en términos de rol nos proporciona una posibilidad para poder entrar en la situación y comprenderla, aunque pueda generar una confusión entre la persona real y el rol que desempeña. El rol tiene la característica de ser transitorio, más o menos transitorio, y de tener una función determinada apareciendo en una situación dada y en cada persona en particular. De acuerdo con la manera en que enfrentamos determinados contextos concretos, tomamos determinadas actitudes que se denominan *roles*. Todas nuestras relaciones con los otros están fundamentadas en el interjuego de asumir y adjudicar roles.

Por otro lado, Berenstein (2001) sostiene que donde hay sujeto, hay vínculo, y donde hay vínculo, hay sujeto. Para este autor, el vínculo, según la etimología y según el imaginario popular, sugiere la idea de un ligamen duradero, que une a los sujetos, con una declarada tendencia a la estabilidad aunque expuesto a alteraciones, rupturas, vicisitudes, restablecimientos. Que sea

pensado como perdurable o estable no habla tanto de los hechos vinculares que son inestables por definición, sino de las ideas que los recubren, de lo que los sujetos vinculados desean o de lo que dictan los modelos sociales vigentes.

El vínculo para Berenstein es una estructura inconsciente que liga a dos o más sujetos, a los que determina en base a una relación de *presencia*. Antes habíamos hablado de la idea de presencia, pero aquí el autor agrega lo siguiente:

La presencia es esa cualidad del otro que incide fuertemente en mí como sujeto o si es mía incide en el otro, impone una marca; me y lo modifica. No admite su inclusión imaginaria. En tanto ajeno instituye una diferencia que no se reducirá por identificación. Presencia se diferencia de exterioridad. (Berenstein, 2001, p. 16)

Por otro lado, *lo vincular* para Berenstein es la relación con otros, entre sujetos. Pero agrega un matiz:

Refiere a la producción de subjetividad y la subjetividad se hace con otros, entre otros. Lo vincular crea y marca un territorio, no sabría si decir un borde, entre los sujetos, los une y los separa, allí donde lo exterior se hace interior y lo interior se hace exterior. (2006, p. 16)

Este es el aporte que trae lo vincular: los sentidos y las subjetividades que se construyen a partir del vínculo, de las relaciones que construimos con otros. Lo vincular entonces trae consigo también *efectos de sentido* (Verón, 1971), y las narrativas sobre el vínculo (siempre social) son su consecuencia. Y como el sentido no es reflejo sino refractario, no se pueden prever cuáles serán sus efectos. El sentido está sostenido en la cultura y en lo social.

Según expresó Berenstein, en lo vincular cada sujeto deberá autorizarse a entrar en un lugar abierto, temible, pero no por abierto, sino por nuevo, y nadie puede decirle al sujeto cómo es ese lugar ni asegurarle si permanecerá allí. Deberá emprenderse junto con otro y por sí mismo. La subjetividad aquí habrá que verla con relación a lo individual y al vínculo producido con los otros.

Los vínculos pueden ser formas de cierre, lo vincular puede ser una forma de continuidad o apertura.

Para finalizar, agregaremos un último apunte de Berenstein en referencia a la idea de cambio o transformación a partir del encuentro, y este como condición habilitante de lo vincular:

En la vincularidad postulamos que el punto de partida de un encuentro significativo con el otro puede constituirse o no en un origen, esto es implicar una novedad. Para esta no existen inscripciones previas a las producidas en ese encuentro. Se habla de origen cuando la serie de acontecimientos que siguen remiten a él y llevan su marca. Un encuentro es significativo si modifica a quien la recibe y también a quien la produce. (2001, p. 18)

## Narrativa

Reconstruir un relato a partir de las diversas narrativas que dan sentido a la experiencia social en estas políticas públicas será tarea ardua, pues es un proceso complejo, siempre colectivo y dialógico. Se trabajará sobre qué y cómo se cuentan y comparten las experiencias vividas, los aprendizajes, las historias que se producen *en y a partir* de los encuentros; qué sentido se le da a lo que se dice y a lo que no se dice. Se procurará hacer palpables las historias intangibles (sentidos y subjetividades) que los actores de estas políticas, como coconstructores y coautores, producen a partir de sus experiencias vivenciales.

La narración se alimenta de la experiencia. Esencial a la experiencia es su comunicabilidad, es lo que también la hace social. La experiencia se narra, se transmite, se comparte y si no, no hay en ella sentido:

La experiencia vital se narra. El lenguaje modela la vida de cada uno, presenta una historia, la realiza, le da consistencia y sentido, delinea sus contornos y la constituye. Narrar es un modo de conocer, una forma de pensar, un dispositivo de representación social, una estrategia de fabulación y encantamiento, de establecer pactos de comunicabilidad. Somos los relatos que producimos de nosotros mismos como sujetos, como cultura. Tener qué contar es habitar con sentido la experiencia de la vida, que compartimos al convertirla en “historias”, como una forma de creación de conocimiento y memoria. Se inscribe en un entramado, una red, un tejido, “mapea” el mundo. La narración es una forma de futuro, una estrategia política y comunicativa de visibilidad del sujeto social —contar, ser tenido en cuenta— para existir y expresar lo indecible en el propio tono, voz, estética, gustos. Contar para “seducir” a la vida. (García Dalmás et al., 2021, p. 3)

Para Benjamin (2016), narrar es la facultad de intercambiar experiencias. Poner en diálogo saberes y experiencias que cobran sentido cuando son compartibles y comunicables. Narrar, agrega, “es sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida” (p. 55). Es una artesanía que se logra sobre todo en el boca a boca, cara a cara. Recordamos que Benjamin se refiere a *la experiencia* en el siglo pasado y que actualmente esta cobra otras formas, otras características.

Por eso es importante entender que narramos inscritos en una tradición, en una cultura, en una historia, y narramos como colectivo, o mejor aún, para conectarnos con los otros y crear comunidades de sentido. No hay narrativa sin cultura. La narración es ese articulador entre nuestro pasado y nuestro futuro. Lo que dice Benjamin es que el relato pierde cuando se aleja de las experiencias comunicables, del diálogo, del intercambio de saberes o consejos a otros y de otros. Pierde cuando no se logra de forma íntegra, ética y moral la reciprocidad de esas experiencias, que no son verdades o hechos absolutos, sino que son una propuesta para continuar una historia en curso.

La narración es un proceso que nos sugiere los pasos que conducen a completar una historia, a comprender lo contado y no lo que se quiso decir. Así, la narración es un compendio de instrucciones que orientan la producción, la percepción y la comprensión del relato. Allí hay un punto de encuentro con lo que expresa Omar Rincón (2006): “La narración es el acto de interpelar (llamar a relación) a partir de la actuación de diversas estrategias de comunicabilidad” (p. 98). Existe una clara referencia en ambos autores a que la narración se construye siempre de forma dialógica con otros. La narración es una forma de pensar, comprender y explicar colectivamente. Es una oportunidad para incluir también otras percepciones, sensibilidades y emociones. La narración no se agota, sino que se mantiene y perpetúa, continúa, mientras que la información y el dato mueren allí, tienen un fin. Sin embargo, cuando hablamos de información o de datos, no se plantea tan claro el papel colectivo.

Resulta interesante la posibilidad de buscar lugares *entre* lo que entendemos por información y por narración, entre dato y relato; buscar puntos de encuentro que conecten, continúen y complementen. La intención es tratar de discutir o tensionar sin dicotomizar, pensando en la superposición de capas comunicacionales, en la estratificación de múltiples versiones sucesivas y datos verificables. Si entendemos la comunicación como construcción de vínculos y sentidos, ese debería ser nuestro horizonte.

Para finalizar este capítulo, me gustaría mencionar que todas estas ideas, conceptos y categorías desarrolladas, colaboran a continuar pensando, analizando y reflexionando sobre la experiencia social como proceso formativo en prácticas políticas y públicas.

# CAPÍTULO III

*“El verdadero encuentro no admite sumisión ni dominación.”*

Fernanda Montenegro

## Proximidad, divino tesoro

En este apartado se pretende analizar y problematizar lo que en las políticas sociales se fue consolidando como metodología y trabajo de proximidad, del cual, en Uruguay, los ejemplos más notorios, durante el período comprendido entre 2012 y 2019, fueron los programas Uruguay Crece Contigo, Jóvenes en Red y Cercanías.

En este caso, el Estado es el otro que se aproxima y que pretende dar garantías de presencia y resarcir a una población que ha sido históricamente abandonada y vulnerada por este. Como dice Rita Segato: “En un mismo gesto, el Estado ofrece con una mano lo que ha destruido y continúa destruyendo con la otra” (Segato, 2018, p. 112), haciendo referencia a la metáfora acuñada por Pierre Bourdieu (2002) sobre la mano izquierda y la mano derecha del Estado, lo que no refiere a otra cosa sino a las contradicciones y conflictos que las políticas públicas suelen portar como condición.

Asimismo, se retoman algunas miradas sobre las que se sostiene la metodología de proximidad en sí, y se reflexiona sobre cómo esta contribuye a la formación de sujetos y subjetividades, y a la construcción de vínculos y sentidos. Es importante recordar las preguntas que se formularon al inicio de este trabajo: ¿qué sentido tiene la experiencia social en intervenciones

con metodología de proximidad?, ¿qué aportes al campo de la comunicación/educación pueden construirse a partir de su análisis?

La metodología de proximidad es, sin lugar a dudas, lo más valorado por los participantes de estas políticas. El sentido que cobra la experiencia social de cuerpo presente en intervenciones con este tipo de metodología será, a modo de idea fuerza, el hilo conductor que irá guiando el enfoque y direccionando la investigación, en pos de ampliar las perspectivas de estas políticas desde el enfoque del campo de la comunicación/educación. En ese sentido, cabe plantear las siguientes interrogantes: ¿qué es la metodología de proximidad?, ¿cómo se manifiesta en la práctica?, ¿qué implicancias conlleva?, ¿cuáles son las posibilidades reales de incidencia de un abordaje con metodología de proximidad?, ¿cuáles han sido sus resultados?, ¿cuáles son sus logros, sus reconocimientos?, ¿cuáles son sus dificultades y sus límites?, ¿cómo ha sido validada por los participantes de estas políticas?, ¿cómo es vivida, sentida?, ¿cuál es el sentido asignado a la experiencia social?, ¿qué transformaciones ha producido?, ¿para qué sirve?

## ¿Qué es la metodología de proximidad?

Hallar bibliografía vinculada a la metodología de proximidad puede resultar un poco difícil, sobre todo desde las perspectivas del sur o de la región. Sin embargo, como práctica, el trabajo de proximidad no es algo novedoso, tampoco lo es el trabajo con poblaciones en situación de vulneración de derechos. Se han instrumentado metodologías similares, tanto en el país como en la región, desde hace bastante tiempo. No obstante, durante los quince años progresistas se insistió en considerarlos como innovadores, por implicar sentidos distintos y diferenciables a los implementados con anterioridad. Como dicen Bazzino et al. (2017):

Esta metodología, que en algunos casos se presenta como novedosa, se puede rastrear en diferentes programas focalizados que se instrumentaron a partir de la década de 1990 por el Estado y Organizaciones No Gubernamentales (ONG), principalmente desde el Instituto Nacional del Menor (INAME) que en 2004 se transforma en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), y, a partir del año 2005, en diversos programas ejecutados por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). (p. 455)

Según estos autores, no es lo mismo pensar y poner en práctica esta metodología de trabajo social en el contexto político de los 90 o principios del nuevo milenio, cuando había un marcado retraimiento de la intervención pública del Estado, que en los años donde los gobiernos progresistas multiplicaron el gasto social, apostaron a construir procesos diferentes, por un lado, a la descentralización, y, por otro, a incentivar la integración de las políticas sociales focalizadas a las universales de muchas de las sectoriales.

Volviendo a la cuestión más conceptual, en otras regiones del mundo encontramos datos sobre las denominadas *metodologías de proximidad*. En la bibliografía anglosajona se nombra a este tipo de metodologías como prácticas de *outreach*, en el sentido de “ir al encuentro de las personas en el ámbito de lo público” (Llobet Estany et al., 2012, p.384), para que accedan a sus derechos, haciendo referencia a prácticas de trabajo con personas en situación de calle, o con consumo problemático de sustancias y problemas de salud mental. Estos autores expresan que:

Para Pascale Jamouille (2007) la proximidad hace referencia a una postura de trabajo que permite acercarse al sujeto, entrar en contacto y construir una relación con la persona vulnerable que a menudo se encuentra alejada de las instituciones. Se trata de trabajar “con” y lo “más cerca posible” de la persona (Roche, 2007). Este tipo de perspectiva de intervención se suele denominar, en la literatura francófona, *travail de milieu*, *travail de rue* o *de proximité*, y en la anglosajona *outreach*, que se refiere a ir a buscar a la persona en su

propio medio o entorno. En España y en Latinoamérica este tipo de prácticas se suelen identificar con el trabajo o educación de calle. (Llobet Estany et al., 2012, p. 384)

A partir de esa base, los autores españoles Manuel Aguilar y Marta Llobet plantean tres tipos de *proximidad*:

1. Proximidad activa. Tiene en cuenta la trayectoria de vida de la persona, su estado actual, su situación desde una perspectiva de derechos. Refiere sobre todo a la escucha activa, la creación de un vínculo, el acompañamiento de la persona en su proceso, en un espacio y tiempo determinados. En ese sentido, para alcanzar la construcción de un vínculo de confianza son fundamentales las dimensiones temporales y espaciales, ya que la constancia y la permanencia inciden en la posibilidad de ser un referente para el otro. La escucha activa alude a escuchar verdadera, atenta y constantemente, como decía José Luis Rebellato (2008), poniendo en tela de juicio nuestras propias estructuras psíquicas y culturales.

Estos autores enuncian la importancia de lo vincular como condición habilitante, de la siguiente forma:

Esta constancia en la relación es lo que puede abrir elementos claves en las trayectorias de inclusión social, como son la confianza con uno mismo y la autoestima. Los agentes de la intervención deben de estar preparados para encontrarse con personas en condiciones de vida deterioradas y deben cubrir los déficits que no han sido cubiertos por otros servicios. (Llobet Estany et al., 2012, p. 385)

2. Proximidad construida. Hace referencia a que los actores que intervendrán, y que a priori no están cerca del destinatario de estas políticas, recurren a métodos y saberes en los que se han formado, para poder acercarse. Apunta al uso de estrategias y metodologías de trabajo aprendidas tanto en su formación profesional como en la propia experiencia de vida. Se cuenta con la

capacidad y la educación de esos actores para buscar y definir formas de continuar construyendo y transformando con otros.

3. Proximidad de existencia. Alude a características personales de los sujetos, privilegiando el sentido del otro como *par*, como cogestor o constructor. Esto habilita a reducir la distancia entre el denominado *técnico* u *operador social* y el llamado *beneficiario* o *destinatario* de estos programas. La relación social en este caso no debe basarse en la exigencia de contrapartidas u ofrecimiento de recompensas.

Varias de las condiciones que aparecen aquí son señaladas en el marco teórico desarrollado el capítulo anterior de forma relacional. Esto nos provee de herramientas para discutir el sentido de lo que se dice y lo que no, cuando se menciona, por ejemplo, la *creación de vínculos de confianza*, cuando se hace referencia a que la cercanía se trata de *acortar distancias*, o también cuando se habla de *escucha activa* o de *familiaridad* y *autoestima*. Estas ideas, en construcción, son inacabadas; por ende, el esfuerzo es el de continuar problematizándolas, ampliando el horizonte.

¿Cómo podemos comprender la proximidad desde nuestro lugar y en nuestro contexto?

¿Para qué sirve? La marca distintiva de la metodología de proximidad en nuestro país ha sido:

la dirección que toma la intervención (“salir al encuentro”), el ámbito donde se desarrolla (hogar familiar, vida cotidiana y territorio), la duración y frecuencia del contacto con la población atendida (asiduidad y disponibilidad sostenida en el tiempo) y la modalidad vincular establecida (“cuerpo a cuerpo”) (Leopold et al, 2016). Estas cualidades de la proximidad se podrían caracterizar como un modo de hacer multidimensional: espacial, temporal y afectivo-relacional (Cal, 2015). (Bazzino et al., 2017, p. 458)

Todas estas cuestiones citadas anteriormente cobran especial relevancia cuando el ejercicio es el de indagar sobre el sentido de la experiencia social en estas prácticas de cercanía, cuando se

tiene como objetivo producir encuentros y procesos que propicien apropiaciones subjetivas de derechos, cambios en las condiciones de vida o proyectos vitales distintos.

Profundizando en el tema, a continuación, se incorpora un resumen de las diferentes dimensiones de la metodología de proximidad propuestas por Marina Cal, mencionadas también en la cita anterior, y que se consideran significativas para seguir desarrollando esta idea.

## Dimensiones que integran la metodología de *proximidad*

Estas dimensiones tienen como trasfondo una postura o actitud de trabajo que habilite el acercamiento entre sujetos en estas circunstancias y desde allí construir una relación que pueda configurar una condición de apertura al cambio.

La metodología de proximidad para Marina Cal (2015) reúne componentes que podemos integrar en al menos tres dimensiones que, comprendidas en una configuración de conjunto, componen un *anudamiento coyuntural* en el que ninguna de ellas daría lugar a este tipo de abordaje de forma aislada. Las dimensiones mencionadas son:

1. espacial;
2. temporal;
3. afectivo-relacional.

La dimensión espacial, entendida desde la producción de interrelaciones, nos lleva a pensar lo interesante de un encuadre espacial flexible. Es decir, la flexibilidad permite que se puedan planificar actividades o encuentros de acuerdo con las características y condiciones no solo del lugar donde los sujetos se encuentran, sino también de acuerdo a las propias particularidades de los sujetos en el marco de ese entorno y del encuentro en sí, sin necesidad de tener que forzar la

llegada a otro espacio distinto. Construir a partir del lugar en el que se produce el encuentro.

Recordemos las proposiciones de Massey (2005): el espacio es producto de interrelaciones, es la

esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad en la que coexisten distintas

trayectorias; y, por último, está en constante proceso de construcción. Esta concepción posibilita

un *hacer juntos* desde la impronta del lugar que habitamos, donde transcurre la vida misma,

donde podemos partir de la estabilidad que nos brinda lo conocido y lo propio, de la adaptación al

ambiente, pero también del arribo de algo distinto o poco común. La incertidumbre o la opacidad

de esos espacios pueden ser factores que habiliten la creatividad, la dinamicidad y la innovación

para adaptar el ambiente a los sujetos y sus encuentros con otros, sin romantizar el

emplazamiento. Existe la posibilidad de transformar los espacios que los actores en movimiento

van combinando y complementando de acuerdo con la intención que se hayan trazado juntos. Sea

este en el ámbito privado del hogar o en el espacio público, en el ómnibus, la sala de un hospital o

en la cancha de fútbol del barrio. De todas formas, se verá luego la importancia de no quedarnos

solo en esos lugares, sino también promover la movilidad y la circulación por otros espacios

diversos.

Con relación al espacio, Cal (2015) plantea que:

Se conforma así una comunidad de sentido provisional y que hace posible recorrer de

forma compartida ciertos trayectos, siendo una relación que potencia el hallazgo, la

circulación e integración de otros ámbitos posibles que colaboren a que la población

destinataria de las propuestas alcance un mayor ejercicio de derechos. (p. 496)

Se podría agregar entonces la mirada sobre esta dimensión también desde la perspectiva

conceptual de lugar, donde Escobar (2010) sitúa y enlaza cultura, identidad, cuerpo, entorno y

economía de los sujetos, desde donde podemos comprender y reconstruir el mundo, una

perspectiva de prácticas y significaciones situadas. Todo ello le da una connotación y un sentido

diferentes a cada emplazamiento compartido por estos actores según sus prácticas, formas de estar y de ser en el mundo.

Por otro lado, no podemos olvidar lo que traíamos anteriormente con relación a la concepción de cercanía vinculada al espacio físico. La cercanía trasciende lo espacial, la *distancia objetivamente conmensurable*. Este factor es clave para la superación de lo cercano como algo empírico únicamente por lo físico, material o geográfico.

Luego aparece la dimensión temporal. En cuanto a los tiempos, Cal (2015) plantea que se define un período de intervención, expresado en un plazo máximo disponible según las metas previstas en las distintas propuestas. Estos tiempos pueden ser factores positivos o negativos para el abordaje según la perspectiva desde dónde se mire. Ante la posibilidad de ser flexibles, es sustancial remarcar la importancia del acuerdo inicial donde ambas partes resuelven y convienen un tiempo pautado de trabajo conjunto. Para el trabajo en proximidad es importante considerar la frecuencia de los encuentros. Los tiempos o duración de los encuentros propiamente dichos y los tiempos de la intervención desde que inicia hasta que finaliza. Luego, existen otros tantos tiempos que —como también se mencionaba con anterioridad con relación a lo espacial— no son posibles de medir. No se puede calcular el tiempo desde el sentido común o la objetividad, debido a que los tiempos para los interlocutores pueden ser medidos o significados de formas distintas, y también serán diferentes según lo que construyan juntos.

Por último, Cal (2015) desarrolla el componente afectivo-relacional para instrumentar un abordaje de proximidad:

resulta imprescindible que exista un reconocimiento entre los sujetos (operadores sociales y los sujetos destinatarios de las propuestas) siguiendo entonces algunos de los aspectos expuestos por Axel Honneth (2010), es preciso que devenga un reconocimiento recíproco que porte la cualidad de lo cercano a la vez que comunitariamente integrador y que se

sustente en la aceptación de la necesidad mutua en tanto promotora de transformaciones en las subjetividades. (p. 498)

Aquí se remarca la idea de *mutuo reconocimiento* o *reconocimiento recíproco*, conceptos inacabados que ya desarrollamos con anterioridad y que se consideran importantes, al igual que la construcción de lo vincular y de las narrativas alternativas y dialógicas.

Del reconocimiento, destacamos nuevamente lo que Huergo (2015) menciona como “la conciencia y sensibilidad hacia la diferencia, su consideración como subjetividad dialogante, como sujeto cultural e histórico activo, como *partenaire* que puede jugar el mismo juego” (p. 240). Por lo cual, dando otra vuelta de tuerca a lo que propone Cal, considero que el reconocimiento, además de ser una condición afectivo-relacional, es una condición político-cultural.

A continuación, se señala otra definición de la metodología de proximidad que sí adopta esta perspectiva, no tanto desde lo afectivo, sino desde lo cultural y lo político:

Proximidad también quiere decir (e incluso, sobre todo quiere decir) trabajar desde un modelo de aceptación y respeto. Para ello es preciso desarrollar un proceso de acercamiento a la cultura de la persona o colectivo con el que se trabaja, a su manera de entender sus problemáticas, o de priorizar sus necesidades. Asimismo, también es necesario valorar al sujeto como ser humano con derechos, cualidades y capacidades para dirigir su vida. (Arza Porras & Carrón Sánchez, 2014, p. 22)

El trabajo de proximidad que habilita a construir lo vincular presenta múltiples potencialidades. Sobre todo, porque al ser *lo vincular* lo que se construye y no *el vínculo*, lo que se está estableciendo allí puede trasladarse a otros encuentros, con multiplicidad de sujetos y entornos, otras formas de interacción y modos de estar juntos, porque se trata de estar presentes y producir no solo relaciones, sino sentidos y subjetividades con otros. No es únicamente la

relación con un sujeto en concreto, el vínculo con una persona específica, sino los modos de interacción respetuosa, ética, horizontal, validante y sensible.

Los autores Bazzino, Colli y Zorrilla plantean que:

la dimensión afectiva-relacional se expresa por medio del vínculo establecido entre el equipo técnico y el sujeto de la política a través de sus cuerpos, reconociéndose en la condición de otro como semejante. Podría afirmarse entonces que en la potencia del encuentro está la posibilidad de promover o inhabilitar la expresión de la población, a la vez que juega un papel central en las posibles movilizaciones hacia el ejercicio efectivo de derechos. Es prioritario entender el vínculo como motor de transformación, tanto para el agente estatal como para la población, si consideramos la producción de subjetividades recursivamente como generadora de cambios sociales. (Bazzino et al., 2017, p. 458)

Aquí sí aparece lo afectivo presente incorporando al cuerpo y lo vincular como condiciones habilitantes de una experiencia social sensible en un proceso educativo. La metodología de proximidad impulsa cierto acercamiento a una realidad que se hace carne viva, que tiene textura, olor, temperatura, humedad, y afecta. Permite identificar las desigualdades encarnando *otras voces*, aquellas que no siempre logran hacerse oír; es ahí donde surge el poder de la palabra, de las narrativas y de los diálogos: cómo nos afecta esto como seres humanos que interactuamos.

Otro aspecto de la metodología de proximidad es que también permite tejer redes en el fortalecimiento de tramas vinculares, ya sean estas familiares, vecinales, institucionales o de *parcería*, tal como lo menciona alguno de los técnicos entrevistados. Posibilita ampliar la experiencia y circulación social, incentivando la participación en actividades grupales, colectivas y comunitarias. Asimismo, facilita el acercamiento a servicios y prestaciones del Estado a los que estos sujetos no estaban accediendo. Es fundamental contemplar aquí el valor de la sociedad antes o a la par que el del Estado.

Pero la proximidad no es una solución para la multidimensionalidad de problemas que afectan a estos sujetos y que condicionan su situación de vulnerabilidad y pobreza, ni mucho menos: es un camino que habilita o conduce a otros posibles. Es un error suponer que los sujetos con mayores niveles de vulneración de derechos podrán revertir su situación como consecuencia exclusivamente del esfuerzo o la voluntad que dispongan otros para ello, o solos, con su propio esfuerzo y tesón, como promete la *meritocracia*. Tampoco será posible únicamente con el impulso que puede aportar el acompañamiento de estos *profesionales de la relación* (Leopold et al., 2017).

Desde esta posición, la metodología de proximidad es un *modo de hacer con otros* que habilita nuevas posibilidades. Una estrategia pensada con dos enfoques distintos: uno basado en los derechos y el otro en las capacidades de los sujetos. Se enuncia como acompañamiento, seguimiento, trabajo cuerpo a cuerpo, día a día, sujeto a sujeto (individual y/o colectivo); también se manifiesta en el hecho de ir en la búsqueda del otro, quien no va a venir por cuenta propia. En este sentido, la proximidad más que conceptualizarse parecería actuarse y corporizarse, es decir, materializarse en acciones, reacciones y prácticas.

Revisando estas enunciaciones, la idea es congeniar estas formas de hacer con las ideas que planteamos antes, acercar y relacionar ambas perspectivas. La propuesta de trabajo con metodología de proximidad mantiene una relación constante con la teoría presentada anteriormente, es decir, metodología y teoría dialogan continuamente en estas políticas que existen en tanto prácticas (praxis). A continuación, se expondrán algunos valores atribuidos a este tipo de metodología de intervención, a saber, los factores que fueron surgiendo en los seguimientos, monitoreos y evaluaciones, que fueron señalando los éxitos y fracasos de estas políticas. A su vez, intentaré poner en tensión ese tipo de valoraciones con otras tantas que emergieron de las distintas narrativas recogidas en los intercambios con los participantes de estas políticas durante el trabajo de campo.

## Paradojas y contradicciones de la proximidad

Antes mencionamos la importancia o valor que le adjudican reiteradamente los actores de estas políticas a la *presencia* o, en su defecto, a la cercanía en este tipo de programas con metodología de proximidad, y de cómo esto puede incidir directamente en el destino, no solo de los sujetos participantes, sino de este tipo de políticas propiamente dichas. El tema es que no alcanza solo con *métodos de acción* o con *formas de hacer* para que una política sea exitosa. Esta debe cumplir con sus objetivos o, en su defecto, debe revisar esas metas o propósitos, y ser puesta en contexto. Si son bien valoradas o no estas políticas públicas, resulta luego en que sean continuadas, modificadas, fortalecidas, discontinuadas o suprimidas. Por eso, el siguiente paso es consultar las fuentes documentales que revisan las características y los resultados de estos programas, donde específicamente se reexaminan sus logros y dificultades. Particularmente, se consultaron los informes ejecutivos del año 2013 (convenio entre DINEM-MIDES y el Departamento de Trabajo Social (FCS-UDELAR)) y del año 2017 (convenio entre la Asociación Pro Fundación para las Ciencias Sociales - Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República y la DINEM-MIDES), donde se analizan, monitorean y evalúan los dispositivos de proximidad en las estrategias de intervención de los programas Cercanías, Jóvenes en Red y Uruguay Crece Contigo, entre otros programas con metodología de proximidad del Ministerio de Desarrollo Social, durante ese período. Esto brinda un margen de comparación y examinación entre un momento y otro.

Con relación a las políticas de proximidad, estos estudios proponen como resultado una serie de paradojas y contradicciones que han comprometido de múltiples formas su continuidad, planteando su transformación e incluso su interrupción, y, por tal motivo, tales incongruencias serán brevemente presentadas y analizadas. Luego, se analizarán al respecto otras narrativas, las

que surgen de las entrevistas, talleres y observaciones realizadas durante el trabajo de campo, para no depender únicamente de la voz oficial, técnica o académica, sino comprender otras, las que surgen sobre todo de las propias prácticas, de las experiencias y vivencias situadas de sus protagonistas. Hay que destacar que siempre se considera que cuando hablamos de narrativas, buscamos continuar construyendo dialógicamente la historia que se cuenta, con el fin de relatarla mejor, como dice Grossberg (2012), recordando que las malas historias crean malas políticas. Por ende, la propuesta es dar continuidad a la historia en curso, darle amplitud y profundidad, conectar y vincular lo anterior con lo que está por venir, para comprender lo contado; brindar un encadenamiento histórico, no rellenando huecos con unas u otras narrativas, sino entendiendo que esto es un juego vinculante, que las narrativas siempre son colectivas y transcurren entre luces y sombras (Chul Han, 2023).

A continuación, se desglosan algunos de los elementos que recogen las fuentes documentales y otros que sugieren quienes han participado en estos programas sociales, considerando la génesis, la implementación, los resultados o los efectos obtenidos durante ese período de tales programas. Es importante remarcar que se recuperarán aquellos elementos que inciden en el sentido de la experiencia social en procesos educativos. ¿Cuáles son entonces los resultados favorables o elementos positivos de estas intervenciones con este tipo de metodología según los documentos evaluativos?

Como resultados favorables o elementos positivos de este tipo de políticas, se señalan los componentes territorial y afectivo relacional, representados en *estar en* y *estar y hacer con* como condiciones fundamentales. Dicho de otro modo, el primer elemento significativo es la presencia o cercanía del Estado, siendo personas de carne y hueso quienes dan la cara o ponen el cuerpo, y luego se valora la construcción de una experiencia en común entre sujetos, los procesos de trabajo conjunto, de reconocimiento, produciendo y haciendo cosas juntos.

Es así que el logro más destacado de estos programas es su inserción y despliegue en el territorio, es decir, llevar al Estado donde nunca había estado (valga la paradoja), de forma directa y sin intermediarios. Esto es, acercar recursos, servicios y oportunidades a los espacios y lugares donde los sujetos circulan, habitan y viven a diario.

El otro elemento que estos informes mayoritariamente destacan es la construcción del vínculo o lazo de confianza y afecto entre destinatarios y operadores, es decir, la nota distintiva de estos programas. Allí radicaría, según varios testimonios, la centralidad de la intervención y, cuando esta cesa, es precisamente esa dimensión de acompañamiento la que perdura. Sobre lo que dicen los informes ejecutivos de los programas de proximidad en este sentido, encontramos en el artículo escrito por Bazzino, Colli y Zorrilla algo que lo sintetiza:

Se pueden recoger valoraciones positivas sobre la proximidad realizadas por los “operadores sociales” que integran los ETAF. A modo de síntesis: las cualidades presentes en la modalidad de acompañamiento familiar y el vínculo que se establece con los integrantes de la familia (empatía, escucha, confianza, presencia, diálogo, afecto). A su vez, el trabajo directo con las familias permite promover la reflexión crítica, la problematización y/o desnaturalización de prácticas y representaciones presentes en el grupo familiar que inciden en la vulneración de derechos de algunos de sus integrantes (Bazzino, 2017). Esta valoración positiva es compartida por las familias entrevistadas, quienes reconocen la importancia de la relación establecida con los equipos y su incidencia en la producción de cambios que repercuten en la mejora de las condiciones concretas de existencia. (Bazzino et al., 2017, p. 457)

Se resalta en este texto lo positivo de la presencia, el acompañamiento, la construcción de lo vincular, el reconocimiento mutuo y la relación con el otro, incorporando condiciones de escucha activa, de diálogo, de afecto; pero también aparecen allí la reflexión crítica, la

problematización y la desnaturalización de ciertas prácticas y representaciones de forma coparticipativa o conjunta. Frente a ello, parecería emerger la idea de que más allá de los logros *fehacientes, el trabajo estaría cumplido, si los sujetos se relacionan más y mejor, transitan un proceso, logran engancharse con algo, proyectarse o vivir una experiencia diferente o inaugural.* Uno de los principales logros del programa Jóvenes en Red, por ejemplo, tuvo que ver con cómo se trasladaba esto a la ampliación de los vínculos de los jóvenes y adolescentes en un conjunto de espacios vitales, así como en las habilidades de comunicación para relacionarse con otros, lo que significaba un aspecto trascendental en su proceso de inclusión social. Eso se constata en expresiones como *ganar confianza en uno mismo y en los demás, mayor contención y apoyo, salir de situaciones críticas o del pozo* (Silva Balerio & Rodríguez, 2017).

En particular, estos logros de índole subjetivo son ideas que se materializan o se asientan en acciones de alguna de las partes y/o en una ocupación conjunta. Son logros pensando en los modos de estar y hacer juntos.

En los informes ejecutivos se destaca a la estrategia de proximidad como el recurso más valioso de estos programas:

En este contexto, la construcción de un vínculo cercano entre los operadores y la población destinataria configura un factor altamente ponderado y que guarda directa relación con la centralidad que se le otorga al acompañamiento en la estrategia de proximidad, durante el período de la intervención y más allá de ella. (Leopold et al, 2017, p. 21)

Es aquí donde comienzan a aparecer matices o discordancias entre las posibles lecturas, y esto recalca y se representa en la figura de paradojas constatables. Surgen algunos elementos contradictorios, que pueden ser leídos de forma dicotómica, y esto condiciona no solo los logros de las propuestas, sino también a la propia estrategia de proximidad. Las diferentes lecturas de estos elementos pueden colindar tanto en elogios como en críticas hacia estos programas y sus

logros. En ese sentido, detallaremos algunas de estas paradojas, consideradas las más relevantes y que involucran cuatro elementos de la proximidad: lo territorial, lo vincular, la subjetividad y la focalización de estas políticas.

## Lo territorial: contradicciones entre estar/no estar, llegar/partir

*Llevar al Estado donde nunca había estado* es más que un juego de palabras. Puede ser toda una paradoja. Es decir, la movilidad y la circulación de los sujetos por diferentes lugares y entornos es importante no solo para acceder a los servicios, sino también para vincularse con otros y otras diversidades:

Quando los sectores más pobres transitan por la ciudad, utilizando los servicios públicos universales de asistencia, comparten su peripecia con otros sectores sociales como los trabajadores asalariados, generando mecanismos de integración social por vías indirectas. Los programas sociales focalizados en la extrema pobreza, ofrecidos en el territorio donde los pobres están, por el contrario, generan consecuencias no deseadas e imprevistas de desintegración social (Castel, 2004). (Citado en Leopold et al, 2012, p. 35)

Si las condiciones territoriales disminuyen las posibilidades de vivir experiencias diversas, limitan la posibilidad de interrelaciones con otras multiplicidades de existencia, de converger con distintas trayectorias; resignan espacios de socialización y se entorpecen las aspiraciones de cambiar realidades o habilitar procesos de superación de lo cercano y cotidiano, o de construir autonomía, ampliar miradas, conocimientos y habilidades en el marco de una cultura general. También se puede obstaculizar el ejercicio tanto de los derechos como de la ciudadanía:

“Además, a Cantera lo marca... Hay un caño que marca la entrada, hay cosas geográficas que hacen la cosa, ¿no? Las calles, ni que hablar, las casas, pero se hablaba de que no pasaban ‘el caño’” (Operadora Social 8 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, fecha).

Con respecto a esta dimensión, la delimitación territorial de acción de los programas condiciona la proyección de trascender el lugar como única fuente de experiencia en la vida de los sujetos. Pensamos aquí al lugar o territorio como el contexto de la realidad vivida, el lugar de la experiencia existencial.

En esa línea, durante el trabajo de campo se planteó realizar un par de talleres junto con los participantes de estos programas, tanto en Chacarita de los Padres como en Cantera del Zorro, zonas distintas y distantes dentro de la ciudad de Montevideo. Se propuso que, de forma conjunta y participativa entre los equipos técnicos y los destinatarios de los tres programas en cada lugar, se trabajará sobre un soporte gráfico que, a modo de sociograma o mapa social, pudiera construir una cartografía a partir del reconocimiento de espacios de apego. Vale decir, ubicar a aquellos actores sociales presentes y/o ausentes en su territorio, y también reconocer a aquellos a quienes consideraban como referentes y/o con quienes mantenían algún tipo de vínculo. Identificar si estos vínculos eran débiles o fuertes, o si directamente consideraban que no los tenían. Fue un doble ejercicio: primero, el de ubicarse territorialmente (dentro y fuera), reconocer límites, bordes o fronteras, vías de salida; y luego, el de ir identificando y reconociendo qué relaciones existen dentro y fuera de ese territorio, con quiénes y entre quiénes se da el vínculo, para qué y por qué. Reconocer el lugar y su entorno para entender las movilidades, los arraigos, las dificultades dentro y fuera de este, las afectaciones. En esos talleres se pudieron identificar de forma conjunta tanto ausencias como presencias, a nivel de instituciones, organizaciones, grupos, particulares y de vecindario, en los lugares donde habitan, transitan, viven o trabajan cotidianamente. En dichas

instancias también surgieron muchas metáforas dicotómicas sobre el arriba/abajo, dentro/fuera, o lejos/cerca. Del taller en Chacarita de los Padres surge el siguiente registro:

Los técnicos al principio dudan de dónde ubicar a los diferentes actores en el territorio, le consultan en muchos de los casos a los jóvenes o a los vecinos. Otra dificultad que encuentran es que a muchos de los actores los ubicarían fuera del mapa geográfico que tenemos para trabajar.

Observando el mapa dicen no reconocer algunas calles y encuentran dificultad de ubicar bien donde se encuentran las cosas. Por ejemplo, la escuela N.º 262.

Se percibe, sobre todo, la ausencia o desconocimiento de clubes sociales y deportivos y de baby fútbol, etc.

Se debe destacar que la mayor cantidad de actores reconocidos se encuentran fuertemente presentes en esas pocas manzanas que conforman el asentamiento que ellos llaman *El 12* y, sobre todo, estos están aglomerados en un mismo lugar, es decir, donde actualmente se reúnen varios de esos actores sociales: SOCAT, IM, MIDES, iglesia, etc., en el pequeño centro comunitario donde antes funcionaba un comedor merendero y centro de catequesis del barrio. Por lo cual a los vecinos y jóvenes se les dificulta diferenciarlos y separar una cosa de la otra.

(Registro de taller en centro comunitario en Chacarita de los Padres, junto con participantes de los programas Jóvenes en Red y Cercanías, operadores sociales y destinatarios, comunicación personal, 4 de diciembre de 2019)

La concentración de servicios y prestadores estatales, y de organizaciones barriales en un mismo sitio puede facilitar algunas cosas, pero también puede complicar otras.

Por otro lado, los programas de proximidad no están facilitando el acceso de los sujetos en situación de vulnerabilidad y extrema pobreza a algunas de las prestaciones más básicas y

universales como ser: de salud (mental, especializada, por adicciones o discapacidad), de educación (específica, clubes de niños, centros juveniles, centros interdisciplinarios), de empleabilidad o de cuidado, simplemente porque no existen los recursos y servicios necesarios, ya sea a nivel público como privado (aunque esto excede lo territorial) en sus lugares:

Si los programas sociales focalizados en la extrema pobreza no ofrecen ni se proponen como objetivo ofrecer respuestas materiales satisfactorias a los problemas sociales, deberían al menos constituir un puente efectivo con políticas sociales universales adecuadas, que ofrezcan prestaciones materiales de calidad y en cantidad suficiente para atender los problemas sociales de la población más vulnerable. De no ser así, el tan enfatizado proyecto de vida que mencionan los programas aquí analizados se convertiría en una paradoja por la cual se aspira a un resultado para el que no hay condiciones objetivas para su logro. (Leopold et al, 2013, p. 28)

El caso uruguayo presentó, durante el período comprendido entre 2005 y 2020, una visible recuperación del rol del Estado en lo que refiere a su participación en los dispositivos de acceso al bienestar social y a la descentralización de los servicios, apelando a ciertas cualidades idílicas o poéticas del territorio para la articulación de acciones y recursos, cualidades romantizadas del territorio, pues en muchos casos, en estos lugares no existen ni han existido de forma alguna actores ni condiciones con estas características que los suplanten:

Si no se realizan claras acciones de interrelación entre unas y otras intervenciones, y si los servicios universales no asumen su responsabilidad de primer orden en lo que al acceso y permanencia de los sujetos se refiere, el ideal de universalidad en los derechos sociales dejará de tener fuerza y será sustituido por un propósito de mantener una asistencia por encima de lo mínimo tolerable para la población en situación de pobreza. (Leopold et al, 2017, p. 31)

Así, la presencia de estos programas a nivel territorial condiciona la relación entre los servicios universales y los sujetos de derecho.

Otra paradoja que surge a partir del mismo factor o elemento, el operar de estos programas en el espacio físico donde se desarrolla la vida de esta población en específico, habilita la cuestión o suspicacia acerca de cuál es la intención detrás del conocimiento particular que se pretende lograr de los individuos y las familias involucradas, sus condiciones de vida, características de su hogar, hábitat, etc. Porque esta puede ser una herramienta utilizada con dos propósitos: uno, para entender mejor su realidad y poder generar condiciones habilitantes de cambio; y otro, como recurso de control, disciplinamiento y vigilancia.

## Lo vincular: contradicciones entre cierres/continuidades

Lo vincular sugiere una relación con un otro, una relación construida entre sujetos, pero también refiere a la producción de subjetividad entre esos sujetos. Estos programas sociales con metodología de proximidad valoran la construcción de vínculos, ya sea entre los técnicos y los destinatarios de los programas como con cualquiera de los actores sociales a nivel territorial que son agentes de socialización, sean estos: instituciones, organizaciones, las familias, etc. Es importante tejer una red vincular, diseñar estrategias de vinculación. Con el propósito de contribuir a generar el nexo entre individuos y familias desafiliadas del resto de la institucionalidad existente y/o del trabajo formal, paradójicamente, la proximidad se focaliza en la población destinataria y parecería operar a distancia del entramado institucional, el social o del mercado de trabajo, por poner algunos ejemplos. Esto está sujeto a la dimensión territorial también. Podría ser conveniente problematizar en qué medida la existencia de estos programas eliminó el vínculo que ya existía con algunas instituciones estatales, organizaciones sociales o de otra índole. En este

sentido, parecería oficiarse una cierta *especialización en proximidad o profesionalización de las relaciones*, que podría terminar perjudicando la relación previa y futura posible entre esos actores sociales.

De las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo surge la siguiente reflexión:

Hay una función de traductorado. Yo lo he visto en la comisaría, por ejemplo. A los gurises, si les pido que vayan a la comisaría a hacer una denuncia o algo, en particular varones, yo los acompañaba porque tuve un par de malas experiencias de gurises que vinieron a decirme... Entonces ta, yo había optado por acompañarlos y hacerme conocer en la comisaría, pero no está bueno. (Operador Social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Existe en los técnicos entrevistados de estos programas un autorreconocimiento del rol de *mediador, facilitador, nexo, referente o puente* entre quien está en una situación de vulneración y el resto del mundo, o sea, de ser los expertos que intervienen para *cortar con las barreras de imposibilidad de acceso*: “Yo siento que somos como un nexo, o sea, un ‘conector con’. Siempre estamos como mediando entre las instituciones y las familias” (Operadora Social 3 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019); “Un puente, un puente también” (Operadora Social 4 - Cercanías - Chacarita de los Padres comunicación personal, noviembre 2019).

Los *gurises* que participan del programa Jóvenes en Red también son sensibles a esa desigualdad o distancia cultural, incluso de clase, que, para algunas cosas, exige de una versión o de un intérprete *calificado*, lo cual se observa claramente cuando apuntan en una de las actividades a sus referentes educativos de la siguiente forma: “Ustedes pasaron con sote porque son de otra civilización” (Participante 1 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019).

Por otro lado, un problema es considerar la metodología de proximidad pensando en definir estrategias de intervención únicamente con el objetivo de reducir la brecha social y subjetiva existente entre el *operador social* y el *beneficiario*, y ahí creer que ya está salvada o concluida la tarea. Otra dificultad se suscita cuando el *operador social* no se reconoce como parte de una institución, recorre un camino anfibio dentro y fuera del Estado, algo así como entre la persona y el profesional. ¿La distancia es solo entre técnicos y destinatarios? ¿Es eso lo que importa? La paradoja radica en que lo que estos programas buscan es la promoción e inclusión social. La búsqueda debe ser la de trascender los vínculos entre técnicos y destinatarios para dar continuidad a otras formas de relacionarse, de producir interacciones y nuevas subjetividades con el resto de la sociedad y la comunidad, otros modos de estar y hacer juntos y juntas:

Yo creo que es "una pegada", es una muy buena idea el trabajo de proximidad. Además, creo que coincide con muchas características nacionales, muchas características del Uruguay. Esta cuestión de que no hay, más allá de que es una brecha que se va ampliando o yo tengo la sensación de que se está instalando una brecha. Todavía no pasa claramente como pasa en otros países de América Latina, como Chile, Perú. Donde claramente aquel que transitó la universidad no tiene nada que ver, o tiene un desconocimiento y una distancia fuerte de los más pobres. Nosotros tenemos una cosa muy cercana. Yo realmente siento que tengo mucho en común con los gurises con los que trabajo. Los siento como algo muy cercano, como que hay mucho de qué hablar, hay mucho para hacer contacto. Porque aparte también pasa una cosa que está buena, que ellos empiezan a circular socialmente y después yo me los encuentro, me ha pasado, en 18 de julio<sup>14</sup>, encontrarlos por lugares donde yo transito por fuera de mi trabajo y bueno, hay una cosa ahí de pertenencia mutua, si vos querés. Entonces, a mí el tema del trabajo en proximidad me

---

<sup>14</sup> Principal avenida comercial del centro de Montevideo.

parece que está bueno. Me gusta mucho esa forma. (Operador Social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Decíamos con anterioridad que hablar de *vínculos* puede ser una forma de cierre, mientras que hablar de *lo vincular* nos permite pensar más en una forma de continuidad o de ampliación. Es algo a seguir pensando para profundizar sobre aquellas posibilidades de lo vincular como línea de prolongación.

## La subjetividad: contradicciones entre juicio moral/reflexión crítica

La dificultad para acceder a recursos materiales, cualesquiera ellos sean, desplaza la intervención de estas políticas hacia el uso privilegiado, sino exclusivo, de la palabra. Es decir que, ante la ausencia de materialidad concreta, los participantes de los programas con metodología de proximidad recurren al uso indiscriminado de la conversación y discursos subjetivos que devienen en múltiples y permanentes procesos de coordinación y acuerdos de palabra. La palabra es un recurso fuerte que contribuye a producir subjetividad que, con frecuencia, se construye en base a una multiplicidad de posiciones del sujeto, el lenguaje se utiliza tanto para legitimar como para marginar diferentes posiciones subjetivas (Mc Laren, 1998).

Según Peter Mc Laren, la subjetividad es un proceso de mediación entre el sujeto como producto sociohistórico y como productor de la historia. Él lo nombra de la siguiente forma: “el yo que es escrito” y “el yo que escribe”. Argumenta Mc Laren que la subjetividad está envuelta en incontables capas de discursos que simultáneamente se enquistan y se despliegan en nosotros, nos esclavizan y nos liberan construyendo sentido. La subjetividad vincula experiencia y lenguaje, por lo tanto, cada sujeto encarna el modo en que los procesos culturales han sido inscriptos en él y produce su propia narrativa.

En ese sentido, los actores de estos programas sociales pueden recalar en juicios morales, pero también pueden arribar a reflexiones críticas. Por un lado, la política social que pretende conseguir efectos concretos e inmediatos puede asumir el riesgo, entre otros, de ejercer un énfasis moralizador, siendo entendida como una intervención orientada a la modelación conductual de los sujetos, según parámetros sociales definidos como correctos, y con prescindencia de las condiciones materiales de existencia de sus destinatarios. Por otro lado, la misma subjetividad permite a este tipo de políticas participar en el proceso de formación de los sujetos de manera más amplia. Huergo (2013) lo sugiere de la siguiente forma:

Vale la pena resaltar que el mundo complejo en que vivimos requiere una noción de formación subjetiva lo suficientemente abierta como para que no quede circunscripta a la institución escolar. En esa búsqueda hemos encontrado algunas pistas, pero sustentadas en derivas que se descentran del campo pedagógico. (Huergo, 2013, p. 24)

Esa ambigüedad o paradoja está latente para quienes viven ese tipo de experiencias cotidianamente, cuando se reflexiona acerca del trabajo conjunto entre el técnico y el destinatario de cada uno de estos programas: “Y siempre nosotros estamos ahí [tentados] de hacer uso de nuestra autoridad, e incluso explicar que eso no sucedió, por pura responsabilidad del otro. ‘No sostuvo’, esa es la clásica para no responsabilizarse uno mismo” (Operador Social 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019).

Ante la ausencia de materialidad y de recursos diversos, frente al fracaso y la frustración, los técnicos pueden esgrimir que quien no sostiene el proceso, quien no puede lograr exitosamente cumplir las metas trazadas de forma conjunta o cumplir con su cuota es el otro, porque es el otro quien no tiene las herramientas y bases necesarias para ello.

Siguiendo otro orden, se puede dar que una misma situación, incómoda o porosa, produzca ambigüedades o contradicciones. Por un lado, puede resultar en un juicio de valor, pero también

puede dar pie a una reflexión crítica. Un sujeto puede transitar diferentes derivas cuestionando su propia gestión de los procesos:

A veces hay metáforas que te generan desconfianza. En el paseo a Punta del Este<sup>15</sup> fuimos con uno de los AT,<sup>16</sup> que con la mejor onda nos dijo: se nota que estos gurises están "retrabajados". A mí no me gustó mucho la metáfora, me pareció fea, pero entiendo lo que quiso decir. Esa idea de un gurí *trabajado* no me gustó, la verdad. También es cierto que lo que hiciste fue un tema de socialización. Lo ves como una cuestión de domesticación, de disciplinamiento. Pero si la cuestión de la idea detrás es que vos preparaste cierta capacidad de socialización, está bueno pensarlo así. (Operador Social 12 - Jóvenes en Red Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

En el ejercicio de una reflexión crítica o de autorreflexión pueden aparecer también cuestiones morales y de afectaciones como la culpa. Culpa o responsabilidad de poder estar actuando de forma distinta a como uno pretende trabajar. Cuestionando o problematizando posibles omisiones, faltas, injusticias, por lo cual se puede revisar qué hay detrás de esas devoluciones y comentarios que incomodan. Aparece una constante preocupación ante la posibilidad de blandir prejuicios o juicios anticipatorios ante el primer obstáculo, también simplismos que obturen las posibilidades del otro y del trabajo conjunto:

Yo un poco decía esto del vínculo. El vínculo que se establece, un poco también que hay otras formas de relacionarse, de vivir. Eso también es muy importante, el no prejuizar, el no estar diciendo, el tema de ser objetivos dentro de la realidad que viven y eso a veces cuesta. No meterse en la vida y opinar de cómo tenés que hacer tal cosa para la crianza de los niños. La forma es entender que hay otras formas de criar, que hay otras formas de vincularse, de relacionarse. Uno tiene que hacer un trabajo con uno mismo también para

---

<sup>15</sup> Balneario muy conocido en la costa oceánica del Uruguay.

<sup>16</sup> Asistente Territorial. Coordinador y supervisor de equipos territoriales que comparten una misma zona geográfica.

no caer en esta moral, no decir: “Esto es lo que hay que hacer”, tipo receta de cocina.

Como Natalia Trenchi,<sup>17</sup> que da como recetas de cocina y dice: “Si vos ponés un poquito de esto y de esto, el niño va a salir perfecto”. No es así tampoco, porque nos atraviesan diferentes realidades, a ellos y a nosotros, o sea, que pasamos por distintas experiencias, y eso es lo rico del trabajo. Me parece que eso hace al crecimiento y al aprendizaje. Así como nosotros aprendemos de ellos, yo creo que ellos alguna cosa también aprenden de nosotros, de nuestra forma de mostrarnos, de cómo nos relacionamos entre nosotros, cómo trabajamos en equipo. O sea, eso es una forma de que también vean otras realidades. (Operadora Social 4 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Una realidad compleja, como la que describen estos programas, representa procesos de descubrimiento y reconocimiento cultural que proveen o abastecen más la experiencia vivida que los propios conocimientos aprendidos. Un proceso de praxis (acción-reflexión-acción), desde sus realidades, sus experiencias y sus prácticas con otros (Kaplún, 1998). Un proceso en el que hay también que acompañar para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para aprender y construir juntos. La formación es un proceso continuo de crecimiento y eso se manifiesta en la experiencia vivida, la propia experiencia subjetiva.

La paradoja surge entonces entre dos o más posibles posiciones o formas de intervención y de encarar las prácticas en estos programas. Por un lado, pueden ser intervenciones que pretenden disciplinar, modelar conductas, persuadir de ciertas prácticas a través de discursos morales, autoritarios o paternalistas. Y, por otro lado, pueden ser intervenciones que acompañen la comprensión crítica de la realidad que vivimos para actuar con mayor autonomía y libertad. El objetivo es poder transformar esa realidad a través de las interacciones sociales, diálogos

---

<sup>17</sup> Médica, psiquiatra de niñas, niños y adolescentes, y psicoterapeuta cognitivo-conductual que aparece mucho en los medios de comunicación uruguayos.

constantes con la cultura, el contexto, las costumbres, el momento histórico y el reconocimiento de los sujetos y su historia de vida.

## Lo focalizado: contradicciones entre lo particular y lo colectivo

La focalización percibida en estas políticas señala a los sujetos por ser destinatarios de los beneficios del Ministerio de Desarrollo Social, es decir, está dada por las condiciones sociales y económicas de los sujetos con los que se trabaja. Esto eventualmente los coloca en una posición incómoda frente al resto de la comunidad, los condiciona, los estigmatiza, segrega y descalifica socialmente como individuos o núcleos familiares. La transitoriedad de la política focalizada y asistencial da cuenta de una lógica que parece psicologizar –y por tanto, individualizar– los problemas sociales, acompañando a los sujetos durante un período acotado de tiempo, para que, posteriormente, logren avanzar por sí mismos hacia cierta autonomía y emancipación. Dicen los resúmenes ejecutivos: “Se suma el riesgo de ‘psicologizar’ los problemas sociales estructurales, responsabilizando a cada sujeto por las dificultades que expone su existencia (Claramunt, 2010)” (Leopold et al., 2013, p. 13).

La focalización puede traer consigo el riesgo de singularizar el abordaje haciendo que recaiga el peso, sobre todo, sobre uno de los actores: el destinatario. Esa idea de *traje a medida* que mencionan los equipos de Jóvenes en Red no es otra cosa que la puesta en práctica de un proyecto personal, objetivado en el acuerdo educativo o de trabajo entre el programa y cada sujeto. Hace referencia a servicios y propuestas que se adaptan a las características particulares de cada destinatario, de cada territorio o de cada población, y esto puede promover acciones o prácticas de individualización resignando propuestas y estrategias de participación grupal o colectivas.

La paradoja aquí reside en una política que es *asistencial y transitoria*, y que en ese marco no puede proyectar un modelo vincular a gran escala o diseñar estrategias de vinculación. Se trata de promover un modelo de construcción de redes familiares, lazos de vecinazgo o comunitarios que, a mediano y largo plazo, puedan luego sostener procesos, vínculos afectivos, de cuidado y prácticas de reconocimiento, escucha, solidaridad, participación y organización colectiva.

Este modelo, aun así, pretende que los sujetos continúen promoviendo y sosteniendo una apropiación subjetiva de derechos, sustentando una multiplicidad de experiencias, de espacios de socialización y circulación social tal como lo hacen en las políticas universales.

Hay que prestar especial atención al enfoque que implica, en primer término, reconocer a los destinatarios de estas políticas como sujetos de derecho, y, por otro lado, también al enfoque en las capacidades de esos sujetos, porque puede desdecirse si se continúa viendo a personas con necesidades o *carencias* que deben ser asistidas o que deben retomar el camino del esfuerzo propio. Es decir, los rasgos de construcción de proyecto propio y búsqueda individual de la autonomización colisionan sustancialmente con los enfoques basados en derechos y capacidades.

Dicho por los propios actores:

Hay que volver a “¿de qué proximidad hablamos?”. Puede ser una proximidad que tiene que ver con una lógica y con un paradigma que tiene que ver con un otro débil, frágil, beneficiario, al que hay que levantar de las piedras, o puede ser un paradigma de un otro como potencia, con quien laburar; un otro a escuchar, ni siquiera digo sujeto de derecho, un otro básicamente, y se construye. (Operador Social 7 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

El riesgo latente de estas políticas focalizadas está en querer acelerar procesos, donde trabajamos con sujetos que viven en situación de vulneración, en quienes se deposita la responsabilidad de salir por sí mismos o con acompañamiento *experto* transitorio, de su propia

situación de pobreza, con disciplina y cambio de sus actitudes y conductas. Existen muchas experiencias a lo largo de la historia y a lo ancho del mundo en las que el disciplinamiento social, de la mano del preventivismo o la caridad de la asistencia social, ha fracasado. En el individuo pobre recae la responsabilidad de construir su propio proyecto de vida, un proyecto acompañado por los técnicos responsables de la implementación y acerca del cual se entiende que los participantes carecen, en función de aspectos personales y particulares.

Así y todo, en la práctica cotidiana de estas políticas es posible fortalecer las experiencias colectivas, vecinales y comunitarias de forma participativa, y proponer actividades y espacios en ese sentido. Sobre todo, está la experiencia de algunos equipos de Jóvenes en Red, quienes tenían en su base programática recursos para poder hacerlo, siempre teniendo en cuenta las características del territorio y de los jóvenes y adolescentes con los que trabajaba, disponiendo así de cierta flexibilidad para ello:

Quizá sea porque trabajamos mucho lo grupal y le damos bastante importancia a la actividad grupal. Entonces creo que hay algo de eso, como que lo grupal está bastante instalado, donde se entiende la intención por parte nuestra y los chiquilines en ese sentido como que acoplan a la propuesta de estar todos juntos, participando de algo en común. (Operadora Social 9 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

También en el marco del dispositivo de Grupo Operativo se lograron algunas experiencias puntuales de trabajo colectivo y comunitario, integrando a destinatarios participantes de los tres programas y vecinos de los diferentes barrios:

Lo que buscamos es que los participantes se integren y una cosa más de exterioridad del salir del círculo, posibilidad de nuevos vínculos o de nuevas aperturas. A nosotros nos preocupa ver la frecuencia con que se dan situaciones de hipercontrol o de violencia de

género, que es preocupante. Las situaciones donde hay una relación desde cierta tensión hasta situaciones que después se decanta que son situaciones de violencia. Se construye estando, con continuidad. Por lo menos en este tiempo lo fuimos comprobando. Y estando con apertura. (Operadora Social 13 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

De lo recogido se infiere que es viable y productivo invertir en la priorización del valor de la vincularidad y en la razón vincular. Restaurar el tejido comunitario, poner el centro en la sociabilidad, la afectividad e incluso la corporalidad en el campo relacional, en el cual la reciprocidad mantiene los lazos comunitarios y proveen de bienestar social o de una mejor vida.

Es importante tener en cuenta todas estas contradicciones y paradojas a la hora de pensar qué incidencia tiene la metodología de proximidad en las diversas experiencias sociales de cuerpo presente que propician estas políticas y en las posibilidades formativas de estas. Parece valioso considerarlo con relación a las posibilidades de articulación y de ampliación.

Resta definir cuál es el sentido y la incidencia de lo que denominamos como *presencia y cercanía*, cuando hablamos de proximidad y presencia, qué dirección queremos tomar o hacia dónde queremos ir cuando estamos formando sujetos, si es que lo estamos haciendo, cuando estamos produciendo experiencias subjetivas y subjetividades, construyendo o fortaleciendo vínculos en estos contextos.

## Presencia y conflicto en la construcción de espacios de encuentro

Para cerrar este apartado, la referencia a la presencia del Estado no habla de otra cosa sino de contradicciones y paradojas. Justamente porque su presencia o cercanía suponen cierto

conflicto, una tensión que rompe con aquella idealización o demonización del sujeto de interlocución. Su presencia en algunos casos o situaciones puede devenir en oportunidad de transformación, mientras que en otros no hace más que legitimar el *statu quo*.

El trabajo de campo presentado va arrojando algunas pistas para pensar el rol que juega ese conflicto con relación al desarrollo de la formación de los sujetos y la producción de sentidos en políticas con metodología de proximidad. Además, en cómo se relaciona tanto con cada emplazamiento como con las relaciones sociales, la producción de subjetividad y otras condiciones que se presentan en políticas con este tipo de metodología.

El conflicto visto no como una confrontación, sino más bien como una incomodidad que articula entre posibilidades y obturaciones, mediando entre las experiencias vividas de estos sujetos en el ámbito de lo público y lo privado, construyendo conjuntamente procesos de reflexión crítica, problematización y/o desnaturalización de hábitos, desanudando prácticas, produciendo o fortaleciendo vínculos afectivos y de reconocimiento, o todo lo contrario.

Los conflictos revelan por momentos disputas y, aun así, es un horizonte anhelado de trabajo compartido con otros. Un aspecto ineludible, para la comunicación/educación, pues consiste en la relevancia de la perspectiva política que guía las intervenciones de las y los sujetos que buscan transformar la realidad. La referencia aquí es a esos espacios de encuentro donde se dan los diálogos y el intercambio, poniendo en común y compartiendo nociones, prácticas y experiencias para construir una nueva posibilidad de la realidad. Esto representado dentro de un marco cultural y un horizonte político que posibiliten también un proceso de transformación.

El conflicto incluye la duda y la incertidumbre como parte de su definición, y puede abrir las puertas al aprendizaje a partir del descubrimiento y el reconocimiento. Partir de lo oscuro e incierto y no de falsas claridades. Acceder a los conocimientos cruciales, los puntos estratégicos, los nudos de comunicación, las articulaciones.

*Ir al encuentro, estar ahí o ir en búsqueda del otro* requiere una corporalidad en tanto *experiencia vital*, en tanto reflexión alerta, que impone un cohabitar los espacios, las situaciones, los momentos. Los cuerpos en copresencia conversan, dialogan, discuten. Las experiencias de interacción, de cuerpo presente, cara a cara, son parte trascendental de las formas de existencia de las personas. La esencia de la vida es el compartir y construir con y desde otros. No somos seres aislados, somos seres sociales. Por eso se indaga en el sentido de la experiencia social desde la propia vivencia, la vivencia del encuentro, los modos de estar juntos en este mundo. Interesa saber sobre todo si, en clave de proximidad, esas experiencias sociales producen procesos formativos, y cómo esas experiencias mínimas y concretas vividas con otros pueden producir condiciones habilitantes que permitan cambiar o superar saberes y prácticas periódicas:

En esto de cómo se juega la proximidad en lo relacional como una cuestión cualitativa de esta modalidad de trabajo, y la otra tiene que ver con esto, en esos encuentros con la familia, dónde hacemos los encuentros con las familias, con qué frecuencia nos encontramos y por supuesto darle continuidad a esos encuentros. ¿Para qué nos encontramos? ¿Cuál es la intencionalidad digamos que le ponemos a eso? Vas con esa malla, pero después te encontrás con las realidades concretas, su existencia y su diversidad real en los arreglos familiares y condiciones de vida, y ahí es donde se empiezan a generar las habilitaciones, los entendimientos, los disentimientos, las confianzas, las desconfianzas, y allí en esos encuentros e interacciones es donde vamos intentando circunstancialmente acompañarlos por un tiempo finito. (Operadora Social 4 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Resulta clave poder incorporar e interpretar las distintas formas contemporáneas de vivir y procesar las experiencias, y, sobre todo, las experiencias compartidas y construidas con otros. Entender las dinámicas o formas de la experiencia hoy día, cómo vivimos y percibimos lo que nos

pasa, cómo se comprende y se da sentido a lo que acontece, si es algo de paso, o, por el contrario, algo que nos deja huella, que nos marca, es decir, si nos apropiamos de eso que nos pasó o simplemente lo dejamos pasar.

Comprender el contexto también incluye saber que se trabaja y se vincula con distintas generaciones: infancias, adolescencias y juventudes que, producto de la cultura, la sociedad y la historia, son camadas nativas digitales. Franco Berardi desarrolla la idea de que este desplazamiento hacia la tecnoesfera digital provoca una mutación en la textura de la experiencia humana y la trama del mundo mismo. En nuestro país esta tendencia fue impulsada, por ejemplo, a través de políticas universales de inclusión tecnológica, educativa y cultural como el Plan Ceibal<sup>18</sup> o el programa Ibirapitá<sup>19</sup>. Actualmente, las cosas se viven de forma diferente, se accede y se usa constantemente distintos dispositivos tecnológicos (computadoras, tablets y smartphones), y es a ellos que se recurre cuando se tienen dudas, se busca algo o se necesita información. Dice Berardi que la comunicación cada vez pasa menos por la conjunción de cuerpos y que existe una mutación de la sensibilidad y de la contigüidad, un desplazamiento hacia una conectividad de las redes y los algoritmos. Sostiene también que la creciente exposición a flujos exponenciales de información disuelve la sensibilidad de los seres humanos, habilitando respuestas automatizadas. Las experiencias de interacción de cuerpo presente, las actividades y prácticas colectivas, participativas o grupales se reducen así significativamente. Estas generaciones responden también a un sistema individualista, de mercado y competencia que no colabora. La interacción entre los actores (operadores, destinatarios) también está afectada por los nuevos usos de estos dispositivos, modificando y dinamizando varias de sus interacciones. Hay que prestar atención a las

---

<sup>18</sup> El Plan Ceibal es una política universal de promoción de inclusión digital que funciona a partir del año 2007 en Uruguay. Comienza con el movimiento "one laptop per child" para un mayor y mejor acceso a la educación y a la cultura, mediante la entrega de laptops y tablets a estudiantes y docentes, así como a través de proyectos y programas que favorecen su uso significativo. Tiene el propósito de contribuir al aprendizaje y la inclusión social de niños, niñas, adolescentes y sus familias en todo el país.

<sup>19</sup> Ibirapitá es un programa estatal que promueve la inclusión digital de las personas mayores en Uruguay.

dinámicas actuales y las nuevas sensibilidades en estos contextos donde se acentúan o aceleran las mecánicas de una experiencia más abstracta, superficial, con menos mediaciones y sobre todo menos mediadores como referentes. Sobre todo, es deseable problematizar y complejizar esta tendencia de deshumanización y de vínculos endebles en contextos, ya de por sí, de extrema vulnerabilidad.

Resulta nuevamente contradictorio el hecho de que, en este marco, los testimonios recogidos en campo destacan la importancia de la presencia y de lo sensible, sobre todo de *lo no dicho*, eso que acontece en el encuentro únicamente de cuerpo presente, o sea que no puede suceder de otra forma:

Hay mucha comunicación al vernos, eso es todo. (Participante 2 - Cercanías y Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Es cierto que pasan un montón de cosas que no se pueden plasmar ahí, porque no entran en ningún casillero. Lo que vivís cotidianamente, lo que vivís, lo que sucede en ese encuentro, que es muy subjetivo capaz (Operador Social 2 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

El encuentro puede ser una oportunidad habilitante para generar acontecimientos y que sucedan cuestiones que generen cambios o pueden obturar totalmente. El encuentro por sí mismo no te garantiza que las cosas sucedan de la mejor manera, pueden suceder de la peor. Lo que tiene el programa es que te da la institucionalidad para que eso suceda, para que se genere el encuentro. (Operador Social 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

¿Para qué nos encontramos? ¿Cuál es la intencionalidad que le ponemos a eso? Vas con esa malla, pero después te encontrás con las realidades concretas, su existencia y su diversidad real en los arreglos familiares y condiciones de vida y ahí es donde se empieza a

generar las habilitaciones, los entendimientos, los disentimientos, las confianzas, las desconfianzas y allí en esos encuentros e interacciones es donde vamos intentando circunstancialmente acompañarlos por un tiempo finito. (Operador Social 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Si bien se utilizan las comunicaciones a través del teléfono o del whatsapp, los encuentros aquí se dan principalmente en la conjunción de cuerpos, es decir, siendo uno con la propia experiencia vivida. Las redes y mediaciones funcionan sobre todo a modo de activación de la relación de copresencia. Este tipo de acercamientos tienen sentido en la medida de que suceden con cierta continuidad, en el marco de un proceso compartido, y que luego pueden ser narrados de formas distintas. Tanto la presencia como la cercanía juegan un rol preponderante. Retomando los cinco enfoques que desarrolla Rocha de la Torre (2007) a partir de la obra de Heidegger sobre la cercanía, se hace hincapié en lo que refiere a estar disponibles, ser accesibles, la actitud y capacidad de afectar y ser afectados, de construir confianza, interpelar y desarrollar sentidos de pertenencia y de reconocimiento, producto de una mutua dependencia, ya que somos seres sociales que necesitamos de los otros. Podemos pensar entonces que este tipo de presencia y proximidad no puede ser conseguido ni suplantado por políticas de teleasistencia o de forma remota que sugieren la virtualidad como espacio de acción.

El encuentro de cuerpo presente entre sujetos que son diferentes y no son cercanos, a priori, permite rupturas con lo cotidiano y con ciertos hábitos, es un acontecimiento extraordinario que luego se incorpora a lo ordinario. En estos contextos es importante reflexionar sobre el sentido de estas experiencias de encuentro, de diálogo e interacción que son más desorganizadas, confusas y discontinuas.

En este sentido, en el siguiente capítulo se presenta el análisis en contexto de algunas de las condiciones culturales y políticas que surgieron del trabajo de campo, tanto materiales como

subjetivas, que, en experiencias sociales mediadas por estas políticas y en clave de proximidad, posibilitan la irrupción de algo inesperado, incómodo o fuera de lo común, el hallazgo o la superación de un destino probable y la transformación de realidades.

# CAPÍTULO IV

*“Al principio existía la Palabra (...)  
Todas las cosas fueron hechas por medio de la Palabra  
y sin ella no se hizo nada de todo lo que existe”  
(Lectura del Santo Evangelio según San Juan (1, 1-18)).*

## Entre materialidad y subjetividad

A continuación, se procura analizar y reflexionar desde la perspectiva de la comunicación/educación sobre la intersección entre materialidad y subjetividad como condiciones habilitantes de procesos educativos y transformadores en el marco de estas políticas. Además, se busca observar cómo su presencia y/o ausencia afecta a los sujetos en ciertas situaciones y contextos.

La subjetividad y la materialidad se complementan, se acompañan y amplían las condiciones de posibilidad de procesos educativos en los encuentros entre sujetos diversos de forma anfibia, es decir, adaptándose a cada realidad, entrando y/o saliendo de medios diversos. En este capítulo intentaré describir y analizar los sentidos que quienes han participado en los programas Jóvenes en Red, Cercanías y Uruguay Crece Contigo, en las zonas de Chacarita de los Padres y Cantera del Zorro, le atribuyen a la materialidad y a la subjetividad en las experiencias del encuentro con otros, en el marco de estas políticas. Es fundamental analizar si en clave de proximidad esas experiencias sociales producen procesos formativos. Esto primero requiere del estudio de cada situación y cada práctica, de forma relacional y situada. Es importante entonces contextualizar cómo, dónde y cuándo se dan esos encuentros, y qué elementos influyen o

sostienen esos procesos, pues los ámbitos de incertidumbre y en la intemperie disponen condiciones y características muy diversas según cada situación.

Aquí lo que se plantea es mirar desde la incomodidad que produce la institucionalidad, a medida que penetra en la vida comunitaria, el espacio y lugar de los sujetos en situación de extrema vulnerabilidad, y cómo los sujetos superan esa incomodidad para poder cambiar o producir algo distinto. A medida que la oferta institucional ingresa con sus “soluciones” y sus “remedios”, para subsanar lo que ha dejado la ausencia de aquello que estructura la vida (vivienda, familia, escuela, trabajo, etc.), se produce un acontecimiento complejo que requiere una mirada amplia o amplificadora.

La idea de *ampliación* puede servirnos para pensar lo educativo con esta lógica anfibia o híbrida, en la que los procesos educativos se adaptan y se combinan considerando todos los espacios sociales y agentes socializantes, los específicamente educativos y sus conocimientos universales, con prácticas de la vida misma, cotidianas, concretas, no escolarizadas, a la intemperie o extramuros. Miguel Soler Roca (2014) hablaba de ampliación hace ya muchas décadas atrás en Uruguay, cuando se refería a la necesaria relación entre políticas educativas y políticas sociales, pensando en un proceso educativo ampliado. Si estas políticas corren por vías paralelas, no es posible tener buenos resultados. Así, Soler veía el proceso educativo como un proceso de emancipación y autonomía que se da en el espacio social, y para eso se debe pensar también los entornos, los contextos, y situarnos histórica y pedagógicamente, nunca alejados de las encrucijadas del espacio público o de la vida misma. Todo trabajo educativo es un trabajo situado, tanto en el tiempo como en el espacio. Esto supone la adecuación a seres y entornos concretos, con características específicas, en un contexto determinado, sin perder de vista la realidad nacional e internacional. La gran maestra para él era la realidad, la experiencia vital.

Las políticas sociales y los programas de proximidad por sí solos no transforman nada y perpetúan la individuación, la exclusión y la desigualdad, si no se piensan como parte de un todo, de una trama que comprende las dinámicas de una sociedad y una cultura en tensión, si no se articulan con otras políticas. La noción de ampliación relacionada a la de romper con ciertas fronteras entre inclusión/exclusión en la educación aparece también en los trabajos de la pedagoga española Violeta Núñez (2007), quien, hablando desde la educación social, afirma que la escuela, para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes socialmente significativos, requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función.

Por eso, en el primer capítulo decíamos ya que es vital atender el contexto, y que según los estudios culturales este es espacial y relacional, organizado y organizador. Estos dos supuestos se complementan, pues hablan de una singularidad que también es multiplicidad, abarcando el medio, el territorio y la época ontológica. Mientras lo espacial comprende una interioridad delimitada y una presencia ordenada, lo relacional introduce la idea de producción de multiplicidades y de articulaciones. Ambos componentes están a su vez activamente implicados en la producción del contexto mismo, es decir, ambas condiciones, estables o cambiantes en lo geográfico, histórico, político, intelectual, institucional, económico y demás, constituyen el contexto que se analiza aquí.

Se analizarán ambas derivas, pues interesa todo lo que permite hacer foco en ciertas condiciones habilitantes de transformación posible. Grossberg (2012) dice que la articulación es: “la práctica o el trabajo transformador que consiste en hacer, deshacer y rehacer relaciones y contextos, en establecer nuevas relaciones a partir de relaciones viejas o de no relaciones, en trazar líneas y delinear conexiones” (p. 38). La articulación va revelando las diferencias, la heterogeneidad, las fracturas en las totalidades, y hay tantas prácticas diferentes de articulación como formas de relación. La realidad no está dada, sino que se construye. La articulación va

descubriendo que la realidad siempre es una organización o configuración compleja que se arma y organiza constantemente. Para comprender el contexto, entonces, debemos comprender las relaciones y movimientos que se dan en él.

Continuando esa lógica, Grossberg (2012) dice que existen tres modalidades de contextualización: “Hay al menos tres formas de constituir los contextos, tres modalidades de contextualidad, tres lógicas de contextualización: el medio (o localización), el territorio (o lugar) y la época ontológica (o diagrama)” (p. 48). Cada uno de estos elementos nos sirve para pensar el contexto que nos involucra en este caso en particular:

- **Medio.** Los medios son la suma de las condiciones materiales que existen dentro de un espacio-tiempo particular. Son singularidades delimitadas, marcadas por fronteras empíricas, por más inciertas, fluidas y porosas que estas sean. Las fronteras de un medio se definen por regularidades materiales.
- **Territorio.** Desmarcándose del medio por su condición delimitada (que implica muchas veces características *geográficas*, materiales y físicas), un territorio reúne heterogeneidades y multiplicidades que implican cuestiones también simbólicas o abstractas. No es una porción de espacio-tiempo, sino una articulación de espacios-tiempos para producir otra cosa; se abre a otros territorios y medios, lo que lo convierte en un espacio de pasajes y relevos. El territorio, o lo que podemos llamar *lugar*, es el contexto de la realidad o totalidad vivida. Según Grossberg (2012), en los estudios culturales, Hoggart lo describe como la sensación de estar vivos en cierto tiempo y lugar, y Raymond Williams, como la estructura del sentimiento. Tiene que ver con cómo habitamos y nos apropiamos de ese lugar. Cómo vivimos el territorio depende de muchas cosas, incluyendo las características del lugar donde vivimos y cómo nos posicionamos en relación

con otros. Los lugares tienen una forma diferente de demarcación; sus fronteras son siempre inestables, frágiles y porosas, siempre algo indeterminables. De hecho, no puede pensarse la contextualidad de los lugares con una lógica de las fronteras; necesitamos una lógica de la conectividad. El territorio o lugar, según Arturo Escobar (2010), es condición de posibilidad, y presupone las diversas lógicas comunales que con frecuencia las subyacen. En estas ontologías, los territorios son espacios-tiempos vitales de toda comunidad, pero no solo es eso, sino también es el espacio-tiempo de interrelación con el mundo que circunda y es parte constitutivo de él. Es decir, la interrelación genera escenarios de sinergia y de complementariedad.

- **Época ontológica.** Involucra las condiciones ontológicas —o trascendentales— relacionales de cualquier contexto. Describen las formas de existencia, los modos de ser en el espacio-tiempo, que son posibles y que constituyen las condiciones contingentes de posibilidad de medios, territorios y sus relaciones.

Para problematizar estas cuestiones, se presentan inicialmente algunos datos que ilustran lo tangible, vale decir, en tanto dimensión material, para luego ir incorporando cuestiones más subjetivas desde las distintas narraciones que surgen de las entrevistas y talleres en campo, en tanto dimensión simbólica.

Los datos que manejaba el Plan Metropolitano 7 Zonas al inicio de estas políticas, o sea, entre los años 2012 y 2013, fueron brindados por el Instituto Nacional de Estadística a partir del censo nacional del 2011<sup>20</sup>. Con respecto a la situación de vulnerabilidad y pobreza, en particular, a

---

<sup>20</sup> Dentro del departamento de Montevideo se observa una concentración considerable de población contabilizada con información no relevada en la periferia urbana de la ciudad, la cual corresponde a las zonas que presentaron más dificultades, entre otras cosas, para disponer del personal de campo necesario para realizar el operativo censal. En particular, más de la mitad de estos casos correspondientes a Montevideo se ubican en los Centros Comunales Zonales 9 y 17, en el norte y oeste de la ciudad respectivamente, y que involucran las zonas que comprenden los barrios aquí analizados. O sea, que pueden no ser datos 100 % reales.

las necesidades básicas insatisfechas detectadas específicamente en las zonas de Cantera y Chacarita, los datos eran los siguientes:

En Cantera del Zorro el 48 % de los hogares tenía problemas habitacionales de hacinamiento y/o colecho. El 30 % presentaba problemas en techos, pisos, o no contaba con baño. Con relación a la educación, el 63 % de los hogares con jóvenes entre 14 y 29 años tenía al menos un joven que no estudiaba ni trabajaba. En cuanto a la situación de desocupación, el 19 % de los hogares contaba con al menos un desocupado.

En la zona de Chacarita de los Padres el 51 % de los hogares tenía problemas de hacinamiento y/o colecho. En cuanto a la educación, el 61 % de los hogares con jóvenes entre 14 y 24 años tenía al menos un joven o adolescente que no estudiaba ni trabajaba. La desocupación alcanzaba el 30 % de los hogares. En cuanto a la alimentación, 1 de cada 10 hogares (9 %) presentaba riesgo alimentario (algún integrante percibía canasta de alimentos, se daba la situación de falta de alimentos por falta de dinero, había algún adulto o niño que había dejado de desayunar, almorzar o comer por falta de dinero). Con relación a la discapacidad, 6 % de los hogares tenían al menos un integrante con discapacidad.<sup>21</sup>

Estos datos permiten comprender algunas de las condiciones materiales que existen dentro del medio, ese espacio-tiempo particular que afecta vidas, pero también posibilitan intuir las condiciones simbólicas que habilitan o no la conectividad con lo demás. Constituyen una forma de interpretar esa interacción entre lo simple y lo complejo, o entre lo común y lo extraordinario, las diferencias y heterogeneidades. Así lo cuentan los protagonistas:

Nuestro territorio es chiquito, pero muy denso (Registro de observación participante de Grupo Operativo Chacarita de los Padres, 2019, comunicación personal, noviembre 2019).

---

<sup>21</sup> Fuente: Plan Metropolitano 7 Zonas, 2013

A veces el barrio está tranquilo y a veces no. A veces tenés a los gurises jugando en la calle y los tenés que entrar de vuelo porque empezaron las balaceras. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

La falta de cierta materialidad condiciona y afecta de forma sensible las formas de vida de los sujetos. Se trata de la ausencia o precariedad de una materialidad básica y fundamental: alimentación, vivienda digna, saneamiento (cloacas), agua y luz, infraestructura en el espacio público, etc. Se habla de una necesidad prioritaria, sin la cual no deberíamos ni podríamos pensar en cuestiones secundarias como ser las subjetivas; sin embargo, una cosa no puede concebirse sin la otra. A su vez, no son excluyentes. Es obvio que, si una persona no tiene para comer ni dónde dormir o vivir dignamente, lo otro puede resultar accesorio o irrelevante; no obstante, tampoco lo es: ambas son complementarias, relacionales e integradoras.

A continuación, en los siguientes cuadros se señalan los límites y fronteras que el Plan Metropolitano 7 Zonas proponía como zona de acción, el medio donde se desarrollarían las intervenciones de los programas Cercanías, Jóvenes en Red y UCC en las zonas de Chacarita de los Padres y de Cantera del Zorro, en el período comprendido entre los años 2012 y 2015, y que luego irían ampliándose gradualmente a zonas aledañas hasta llegar a su cese (en el caso de JER y Cercanías) o transformación (en el caso de UCC), en 2020.

Las imágenes son a modo de ilustración, pero deben ser consideradas de forma flexible, no estática ni mucho menos determinante; deben ser considerados los bordes, lo que queda fuera y más distante:

**Tabla 7:**

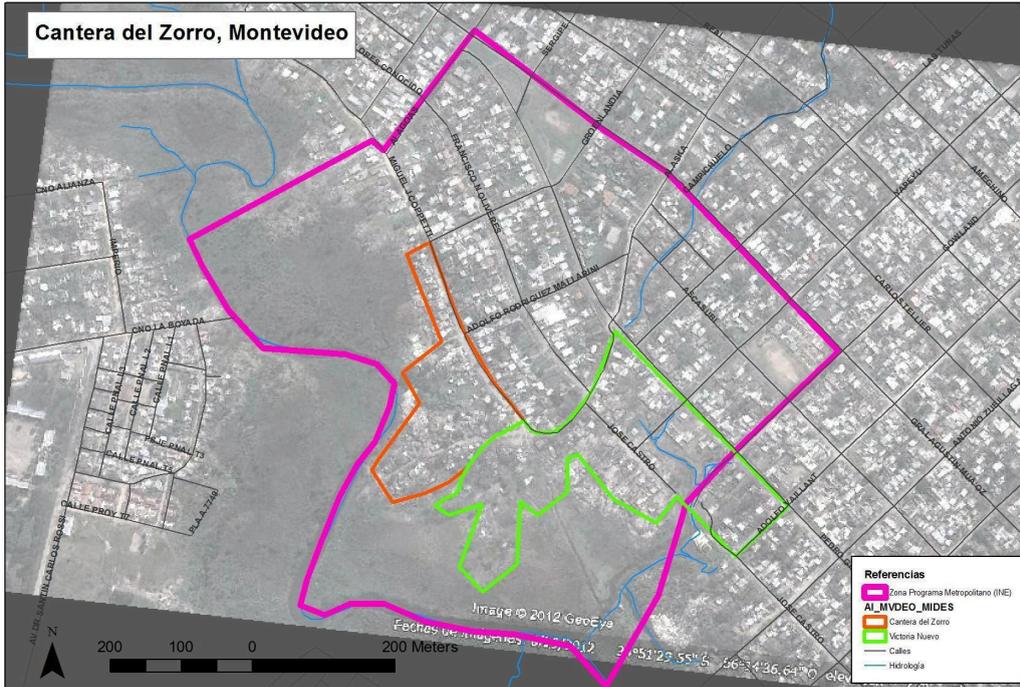
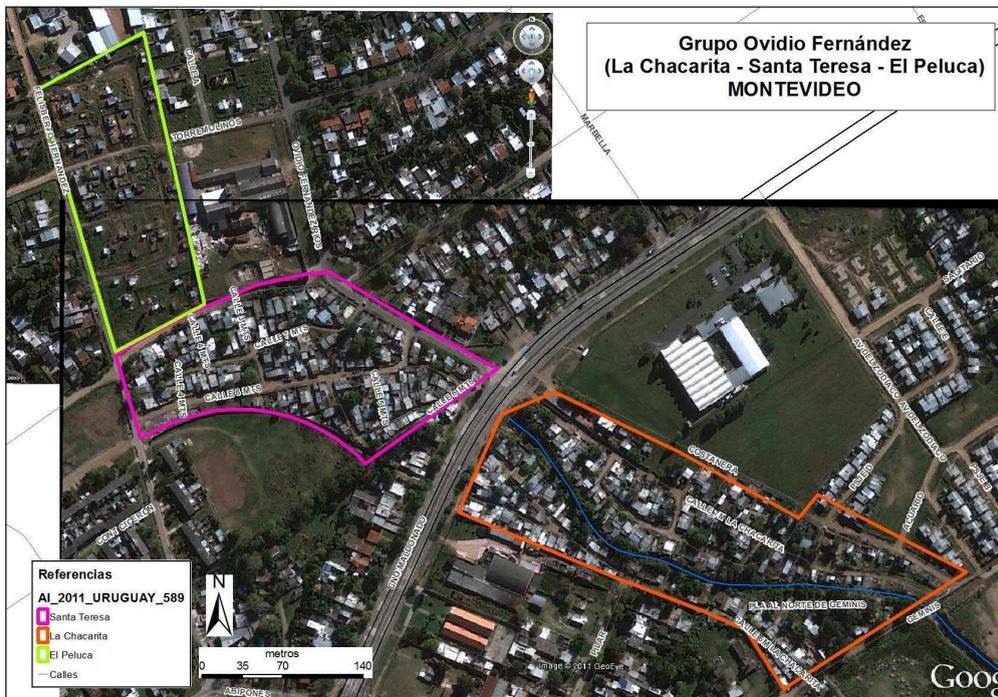


Tabla 8:



A partir de estas coordenadas, se hace posible identificar algunas condiciones materiales o físicas que habilitan o proscriben movi­lidades, multiplicidades, encuentros e interacciones sociales, desde la llegada de estas políticas. De estos mapas se desprende que tanto la zona de Cantera del Zorro como la de Chacarita de los Padres cuentan con límites geográficos determinados, aunque flexibles, para el desarrollo de estas políticas. Estas zonas con características particulares hablan de la singularidad, pero también de la multiplicidad contextual de la trama donde se inscriben.

En lo que cuentan los propios actores de estas políticas se encuentran indicios que señalan cuáles son las lógicas, las posibilidades, las alternativas y las dificultades sentidas y significadas del medio y el territorio. En este sentido, la ubicación, la identificación, el apego o desapego con las condiciones y/o las referencias geográficas y materiales son fundamentales:

Nosotros, cuando arrancó todo, trabajamos básicamente en dos asentamientos, uno que se llama Chacarita de los Padres y otro que se llama Santa Teresa, que quedan objetivamente, al norte y sur de Camino Maldonado a la altura del kilómetro 12. Y después de a poco se fueron integrando gurises del 50 Metros, que es otro asentamiento al norte de Camino Maldonado también, cerca del lugar donde nosotros tenemos anclaje en la cooperativa Juana de América. Por eso, territorio reducido, equipo extendido. (Operadora Social 9 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Las diferentes narrativas construyen y cuentan a partir de condiciones gravitantes, que pesan o afectan y que se pueden percibir sensorial y simbólicamente representadas en objetivaciones palpables, pero que también son subjetivamente sentidas:

Las familias también hacen recortes, no cruzan determinados límites, existen fronteras simbólicamente (Operadora Social 6 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Lo territorial tiene que ver con lo geográfico, pero también con los saberes y conocimientos populares. (Operador Social 7 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Los límites son totalmente arbitrarios, sin ninguna lógica más que la lógica de captación. Porque nosotros también discutimos el cruzar a cierta calle y no en la lógica barrial, comunitaria, de relaciones y de vínculos, de identidades que tienen las familias. (Operador Social 7 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

No hay una lógica que tiene que ver con lo comunitario para pensar estos recortes. Y no porque se empiece a construir lo feudal, se empiezan a construir feudalismos, barrios cerrados. Nunca un técnico o un profesional va a tratar de que ese barrio quede encriptado, no salga. Eso nunca pasó. Pero también sabe que eso produce identidad y fortaleza, y es una cosa positiva a laburar. (Operador Social 7 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Acá cambió pila el paisaje, por lo menos desde que llegamos, hubo muchas intervenciones de distinto tipo. (Operadora Social 6 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Surgen otras narrativas que ilustran cuál es la realidad vivida, explícita, el aquí y ahora donde se vive la vida cotidiana y que conecta con otras cosas que habilitan a producir cosas nuevas o no:

Capaz que es bastante reducido el territorio en ese sentido. Las instituciones educativas y las propuestas laborales son casi nulas. Las educativas son las mismas o es igual a las que ellos transitan en otros territorios también. (Operadora Social 10 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Como todo barrio. No te digo que es lindo, no es lindo. No hay condiciones de vida tampoco. En verano no hay agua y en invierno no tenemos luz. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

En cada encuentro, entrevista y recorrido por los espacios donde se suscitan las diversas interacciones, se narra, con especial énfasis, la importancia y el valor que se asigna al hecho de pisar el mismo suelo, cohabitar y transitar los mismos lugares, para entender las dinámicas del lugar y las lógicas y condiciones que los barrios y asentamientos imponen a los sujetos que allí viven. El objetivo es entender y compartir cómo se relacionan cultura, identidad, cuerpo, entorno y economía de los sujetos en esos lugares. También se analizan las posibilidades de transiciones o movilidades, las significaciones e identificaciones de y con lo cotidiano compartido y reconocido, que se traduce en mojones, marcas, hitos y personajes de cada lugar. Los espacios sociales pueden ser coeducadores o colaboradores educativos, la propia experiencia subjetiva va contando. La enunciación de cada actor va hilvanando, anudando y sumando al diálogo a partir de cada experiencia vivida:

El barrio es un instrumento de trabajo. Nosotros lo vemos como una herramienta de trabajo y no es lo mismo estar acá que estar en cualquier otro lado, nos adaptamos a esta situación. (Operador Social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

El trabajo muchas veces creo que se ve afectado por la temperatura del barrio. (Operadora Social 9 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

En el mismo territorio te conoces mucho más y tenés muchas más oportunidades para intercambiar, trabajar, tenés otra llegada. (Operadora Social 6 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Las condiciones materiales, las multiplicidades simbólicas y las formas o modos de ser, sentir y estar en ese espacio-tiempo, como dice Grossberg, hace que los distintos actores vivan y perciban un mismo espacio-tiempo de formas diferentes o desiguales. En un mismo lugar, un sujeto se puede sentir seguro mientras que el otro se siente con miedo, uno de ellos puede sentirse parte y otro, un visitante:

Muchas veces ellos andan con miedo, cuando van a la casa de alguien, o cuando les toca ir hasta allá abajo del todo donde yo estoy. Muchas veces yo los vengo a acompañar o los vengo a buscar para llevarlos hasta allá abajo. Pa' que vean, que no tengan miedo, que nadie les va a hacer nada. Porque tampoco vamos a dejar que les hagan nada. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

De esa manera, nosotros vamos acompañando y vamos haciendo recorridos y trayectorias por el barrio. Nos vamos encontrando en diferentes lugares, vamos ubicando cuáles son las centralidades en donde las familias se juntan. Vamos entonces como en algún momento, estando presentes en la cotidianidad de la familia de alguna forma, estamos ahí, ¿ta? Y ahí sí, vamos entonces llegando a las escuelas, al CAIF, a los centros de salud, muchas veces llegamos con la familia incluso, y ahí vamos generando estos recorridos, estas intensidades, trayectos. (Operador social 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres)

Los habilitamos para que ellos sientan que el espacio les pertenece, estemos o no estemos nosotros. Que hay otras cosas que pueden pasar y que ellos capaz que juegan con ventaja porque conocen por venir a Jóvenes en Red. Pero el espacio es de ellos y pueden venir a hacer otras cosas y con otros jóvenes. Ahí hay un esfuerzo de utilizar lo barrial y lo comunitario a tu favor. (Operador social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro)

Surgen, además, aquellas reflexiones que ilustran un poco cuáles son las condiciones materiales dentro de ese espacio/tiempo particular, identificando cuáles son las fronteras o

dificultades empíricas, pero también cuáles son las simbólicas o subjetivas que pesan o incluso gravitan más aún, porque tienen que ver además con las relaciones sociales. Aquí lo material y simbólico se mezcla y entreteteje, afectando las formas de sentir y vivir los espacios, las condiciones de apego y de proyección en referencia a los lugares:

Captaban gurises por fuera de Cantera del Zorro que es un asentamiento bien específico que tiene como mucho cuatro manzanas. (Operador social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

En realidad, los gurises de Chacarita vienen mucho más a la cooperativa Juana de América que los del norte de Camino Maldonado a Chacarita, (ellos) casi no van porque está mucho más metido en el asentamiento y hay enfrentamientos entre un lado y el otro. (Operadora Social 9 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Fuera de la Cantera surgen otros actores sociales institucionales hacia la zona comprendida por Tres Ombúes con gran presencia del Centro Cívico que es nuevo y todo lo que este concentra. Las coordenadas de tiempo y espacio se pueden resumir en la frase que dice una de las participantes: “Son las diez cuadras que tengo que recorrer entre mi casa y el resto de la vida” (social, institucionalizada y organizada). Habla de que tiene que subir hacia Carlos María Ramírez<sup>22</sup> para llevar a los niños a estudiar, a hacer compras, a atenderse en la policlínica, etc. Carlos María Ramírez representa lo lejos, el arriba o el centro. El tiempo y la distancia que tiene que recorrer son un esfuerzo cotidiano para estar con otros, significa salir del barrio, moverse, circular. Si bien en el centro cívico hay muchos servicios y prestaciones, el mundo está allá, después de subir esas diez cuadras. (Registro de taller del

---

<sup>22</sup> Avenida Carlos María Ramírez es una arteria importante que atraviesa los barrios de La Teja y Casabó, y conecta con el Cerro.

día en centro cívico Tres Ombúes, junto con participantes de los programas Jóvenes en Red y Cercanías, técnicos y destinatarios, comunicación personal, diciembre de 2019).

Estas narrativas se inscriben en procesos de subjetivación de lo tangible y visible, a partir de los cuales, los diferentes actores sociales interpretan y significan condiciones materiales concretas, y responden y actúan ante ellas, no las pueden ignorar o subestimar. En este contexto se ponen en palabras algunos desequilibrios y desniveles sentidos básicamente como desigualdades:

Y acá estamos abajo (Cantera), los gurises de la Teja dicen que esto es abajo: "allá abajo". El abajo es muy simbólico en realidad. No es que haya una montaña ni nada, es simbólico, está más hundido. Pero la percepción es que acá es más peligroso, acá son todos negros. Eso es impresionante. (Operadora Social 13 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Estoy abajo del todo. Estoy acá en el barrio Chacarita de los Padres, bien abajo, estoy escondida, detrás del puente estoy. Que ahora ellos también me están ayudando con el tema de alquilar o la vivienda, porque se nos inunda donde estamos. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Hacia abajo, es decir, hacia el final del asentamiento está el arroyo o cañada, y después campo, o como lo nombran ellos, "descampado". Es como el fin del barrio. (Registro de taller en centro comunitario en Chacarita de los Padres, junto con participantes de los programas Jóvenes en Red y Cercanías, técnicos y destinatarios, comunicación personal, diciembre de 2019).

Este tipo de figuras aparecen en muchas de las conversaciones que se dieron tanto en las entrevistas como en los talleres, y señalan diferencias y contrastaciones siempre desde los bordes

y de forma dicotómica, entre un *arriba* y un *abajo*, o el *afuera* y el *adentro*, lo que está *cerca* y lo que está *lejos*, alegorías que pueden representar parte tanto de lo material como de lo simbólico.

Se describen también importantes desplazamientos y migraciones de lo público a lo privado en los territorios, y entre espacios y lugares. También se analizan las transformaciones de las instituciones modernas que, en medio de una crisis orgánica, intentaron transitar procesos de recuperación de sentidos de reconocimiento. Todos los actores sociales son relevantes en el territorio, ya sea en su presencia o ausencia: la escuela, el club, la familia, las organizaciones sociales, la iglesia, los vecinos, los amigos, todos ellos son actores que construyen relato en su afán de reconocimiento y encarnan diferentes experiencias e historias. En este apartado, la reconstrucción de los sentidos y percepciones de los participantes de estas políticas al respecto y relacionado a sus propias experiencias vivenciales resulta de gran utilidad.

De lo recogido y sistematizado en el taller realizado en Chacarita de los Padres se destacan las siguientes observaciones y registros, a partir de los intercambios y lo trabajado con los mapas y la cartografía social:

Al final se destacan diferentes epicentros, *el 12*, barrio que se ubica en el km 12 de la ruta 8 o Camino Maldonado. El barrio Punta de Rieles, y *el 16*, barrio que se ubica en el km 16 de la ruta 8 o Camino Maldonado. En el relato también aparecen los barrios Santa Teresa, que está al lado de Chacarita cruzando Camino Maldonado, y más lejos, hacia Punta de Rieles, el asentamiento La Chancha. No aparece en su discurso El Peluca, que es otro asentamiento irregular a continuación del Santa Teresa, mucho más cerca que La Chancha, por ejemplo. (Registro Taller, Chacarita de los Padres, comunicación personal, diciembre de 2019).

Allí aparecen entonces las metáforas y categorías como la de las distancias: *lejos* y *cerca*.

Son distancias importantes si se deben hacer caminando, pero en ómnibus son zonas

relativamente cercanas. Todo sobre el eje de Camino Maldonado. (Registro Taller en centro comunitario en Chacarita de los Padres, junto con participantes de los programas Jóvenes en Red y Cercanías, técnicos y destinatarios, comunicación personal, 4 de diciembre de 2019).

Al final del taller el relato se transforma en historia vivida, en experiencia contable y comunicable. Los gurises hablan del barrio desde su propia experiencia, la cotidiana. Y allí surgen personajes sin nombre pero que pasan a ser: *ellos y/o nosotros*. En esos *ellos* se representan los *perros*, los *perros de la boca*, los *alcahuetes*, los *envidiosos* y los *pendientes*. El *nosotros* está representado por *los que salimos, los que hacemos la nuestra*. “Vamos a todos lados, a Villa Española<sup>23</sup>, a Kibón<sup>24</sup>, donde sea tenemos amigos que nos esperan”, dice uno de los jóvenes. Surge una narrativa que distingue entre quedarse en el barrio, con lo que hay en el barrio (que se asocia a nuevas rutinas asociadas a lo delictivo), y poder salir de él. Entre los que se quedan están los *pendientes*, que son aquellos quienes saben quién está y/o quién viene al barrio (para robar, para vender o comprar droga). Controlan el espacio social del barrio. Los *perros de la boca* son los alcahuetes que van con los cuentos a quien quiere controlar el barrio, el *perro* es quien vende droga o se dedica a actividades delictivas. Lo de la envidia tiene que ver más con las prácticas del *rastrillo*, quien roba a los vecinos, sin respetar mucho los códigos de vecindad. Esos son los que se quedan en el barrio. (Registro Taller en Chacarita de los Padres, comunicación personal, diciembre de 2019).

En este relato se distingue a distintos actores que conviven y cohabitan, según sus prácticas, hábitos, y según sus redes de relaciones en y con el barrio. Los que permanecen y se *rescatan* en un contexto conocido y los que salen de esa *rosca*. No destacan ni discriminan según

---

<sup>23</sup> Barrio de Montevideo.

<sup>24</sup> Zona del barrio Pocitos sobre la rambla de Montevideo.

diferencias etarias o generacionales, de género o de oportunidades, sino más bien, según las actividades cotidianas de subsistencia y afectividad, una forma distinta de poder ver y entender el mundo próximo y circundante. La diferencia está entre los que se quedan en la vuelta y los que logran salir. Aquí el *salir* está cargado de valores simbólicos y materiales, rupturas con lo cotidiano y un destino seguro, donde la cotidianidad es opresiva y está atravesada por la violencia y las actividades delictivas; es un aquí y ahora, donde las relaciones conflictivas son moneda común. Salir como forma de superación, no quedarse con lo establecido, lo diario, lo normal. Pero salir también tiene que ver con el encuentro con otros, con los espacios de sociabilidad, con los amigos que los esperan y con los que no los esperan también. Se teje una trama que tiene tanto que ver con la presencia de las políticas públicas o del Estado en territorio como con el encuentro con otros contextos sociales y culturales. El *salir* es sentido como una herramienta vital y potente para el cambio, para estar mejor.

A su vez, es notable cómo mencionan el lugar donde viven según su ubicación por el kilómetro donde se encuentran (*el 12*, lugar que se ubica en el kilómetro 12 de la Ruta 8 o Camino Maldonado; el barrio Punta de Rieles, y *el 16*, barrio que se ubica en el kilómetro 16 de la Ruta 8 o Camino Maldonado), negación u ocultamiento consciente o inconsciente del nombre real del barrio que habitan, pues muchas veces se materializa en la negación de un trabajo o de una posibilidad cualquiera por prejuicios o juicios anticipatorios.

Habría que estudiar lo descrito antes como parte de un contexto, pero en intersección también con una coyuntura. A diferencia del contexto, lo coyuntural tiene que ver con la descripción de una formación social como fracturada y conflictiva, a lo largo de varios ejes, planos y escalas, que busca constantemente equilibrios temporales o permanencias estructurales a través de una variedad de prácticas y procesos de lucha y negociación. La coyuntura es el producto complejo de múltiples líneas de fuerza, determinación y resistencia, con diferentes temporalidades

y espacialidades. Una coyuntura debe ser construida, narrada, fabricada. Las coyunturas tienen diferentes escalas temporales: algunas son prolongadas, y otras tienen una duración bastante corta: “Lo que constituye la unidad de la coyuntura, entonces, es su/s problemática/s, que habitualmente es vivida (pero no necesariamente experimentada per se) como una especie de crisis social” (Grossberg, 2012, p. 60).

Aparece aquí aquello que puede ser trascendente o esencial en las formas de existencia, en los modos de ser y estar en el mundo, también atravesadas por condiciones contingentes o circunstanciales. Se destaca la experiencia vivencial del encuentro con el otro distinto a mí, pues lo importante y fundamental en la vida, en este caso, parece hacer énfasis en lo compartido de la experiencia en cierto momento histórico, y las condiciones espaciales que funcionan a modo de motor o músculo transformador.

## De cuerpo presente

Al inicio se señalaba que la sistematización del trabajo de campo fue arrojando fuertemente la idea de *personas en relación, aquí y ahora*, en contacto físico y sensible. Ese aquí y ahora se traduce en la figura del *cuerpo presente*. El cuerpo como valor empírico, pero también simbólico, de la experiencia social vivida, directa, cotidiana e inmediata del mundo, y como soporte performativo. En este contexto surgen referencias y metáforas relacionadas a “ponemos el cuerpo”, “salimos a buscar”, “vamos al encuentro con la gente”, “traje a medida”, “ellos están acá”, “son referentes”, etc. Esto constantemente habla de lo singular, pero, sobre todo, de lo colectivo, de la importancia de la presencia tangible de un otro que denota compromiso, responsabilidad y escucha. De un habitar sensible, del lugar que ocupa el cuerpo en el mismo espacio, de la

materialidad y espacialidad compartida con ese otro, de la comunicación con los diferentes campos simbólicos que dan sentido a la existencia colectiva.

Fueron surgiendo entonces indicios que señalaban una de las cosas más significativas de estas políticas. Esto es, la presencia o cercanía del Estado, siendo personas de carne y hueso quienes dan la cara o encarnan la experiencia del encuentro entre sujetos, los procesos de reconocimiento, de diálogo y de trabajo conjunto, aun con sus limitaciones y dificultades. Sobre la tarea de las operadoras sociales de UCC, Filardo y Merklen (2019) expresan:

Ellas tienen los pies en la tierra, ponen el cuerpo en el territorio, pero su actividad es ineficaz, y solo acompañamiento afectivo si no puede movilizar al Estado incorpóreo de la burocracia y las rigideces normativas cuando no funciona bien. (p. 132)

Parece entonces vital considerar la real capacidad de transformación a partir de la presencia de sujetos que en territorio, y en el marco de cierta institucionalidad, no perciben claramente más materialidad (como plataforma o base empírica) que la de su propio cuerpo a la intemperie. Cómo ese cuerpo afecta a los sujetos en relación y cómo es afectado, cómo es construido y cómo construye en contacto y vinculación con otros sujetos: “El cuerpo es el soporte material de todas las prácticas sociales y de todos los intercambios entre los sujetos” (Le Breton, 2002, p. 122). Los cuerpos en copresencia cuentan, conversan, dialogan, escuchan, perciben cosas que no se dicen verbalmente, a través de otros lenguajes. El cuerpo, según Berardi (2017), es sensible a aquella intensidad que no se puede expresar con palabras y lo expresa de la siguiente forma:

La sensibilidad les permite a los seres humanos unirse y conectarse a través de relaciones de empatía, como una fina película que registra y decodifica las impresiones no verbales; en otras palabras, les permite regresar a un estado no específico y no codificado en el que los cuerpos sin órganos vibran al unísono. A través de las relaciones empáticas somos

capaces de entender signos que son irreductibles a la información y que constituyen, sin embargo, las bases de la comprensión interhumana. La sensibilidad es la facultad que decodifica la intensidad, que, por definición, significa escapar a la dimensión extensiva del lenguaje verbal. La sensibilidad es la habilidad para comprender lo tácito. (p. 41)

El cuerpo presente se relaciona con el mundo, con los otros sujetos y su historia, de forma orgánica y viva:

En cuanto a la metodología, algo que uno dice mucho y es verdad, que es muy artesanal, que tiene que ver claramente con nuestra formación, nuestro currículum oculto y después lo que vas aprendiendo sobre cómo funciona el barrio, ¿cómo no? Y el “cuerpo a cuerpo”, que es algo que a mí me gusta mucho, tratar de estar presente, el poder estar, la escucha. (Operadora Social 13 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Sin duda vos vas con la intención de hacer algo. Esto es parte del trabajo, por lo menos la escucha produce. El que seas otro diferente a mi sistema y estás ahí ya produce.

(Operadora social 6 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Muchas veces está ninguneado lo vincular, totalmente ninguneado. Y es lo que hace todo. Sobre todo, porque hubo un objetivo claro, un objetivo casi de transformación social, que tiene que ver con que estos programas venían a hacer una transformación social. Cambiar estructuras. ¿De qué hablamos? Y el recurso éramos nosotros. (Operador social 7 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Anteriormente, el cuerpo había sido considerado de poca relevancia e incluso cumplía un rol secundario en lo que a experiencias formativas se trata. De hecho, había sido considerado un disruptor o distractor de los procesos educativos sobre todo formales. Relacionado históricamente

con los excesos, los instintos, lo inmediato, parece que atentaba en contra de la atención, la aplicación o la disciplina en espacios de piense: “Esta proyección de la ‘emoción’ a los cuerpos de otros no solo funciona para excluirlos de los ámbitos del pensamiento y la racionalidad, sino también para ocultar los aspectos emocionales y corporizados del pensamiento y la razón” (Ahmed, 2015, p. 258).

Hoy día, sin embargo, contemplando críticamente lo contemporáneo de una experiencia cada vez más deshumanizada, desmaterializada, ligera e itinerante, con menos mediadores como referentes, resulta fundamental reivindicar en un sentido político el papel del cuerpo presente en las experiencias sociales, sobre todo cuando hablamos de procesos educativos en estos contextos. Recordamos las afirmaciones citadas anteriormente de autores como Martín Barbero (2003), Le Bretón (2002), Varela (1997) o Scribano (2009), quienes desde diferentes disciplinas afirman que lo que sabemos del mundo lo sabemos por y a través de nuestros cuerpos, es decir, se aprende con todo el cuerpo, ya que la inteligencia, la razón, es plural. Sabemos que la condición humana es corporal, que el cuerpo otorga sensibilidad al ser en el mundo; que el cuerpo se da cuenta antes que el cerebro de lo que pasa a su alrededor o, dicho de otra forma, que el cuerpo percibe antes lo que la mente aún no sabe. La reflexión en carne viva y de presencia plena es condición que habilita aprender de la experiencia vivida. Debemos reconocer los saberes que entrañan las formas de lo expresivo, que pasan también por el cuerpo, la emoción, el placer, el enamoramiento. El sujeto del aprendizaje emerge de ese entorno fuertemente corporal y emocional. La materialidad, las acciones y reacciones del cuerpo están cumpliendo un lugar preponderante para que estas cuestiones cotidianas puedan transformarse en cuestiones extraordinarias, transformadoras. En pocas palabras, lo que pasa por la mente primero pasa por el cuerpo, se materializa en el cuerpo, se hace razón sensible. Lo que afecta nuestro pensar seguramente primero nos afectó corporalmente. En ese sentido, resulta muy gráfica la metáfora que utiliza Jesús Martín Barbero

(2011), aquella del *escalofrío epistemológico*, cuando habla de un descubrimiento intelectual que significó todo un cambio en su pensamiento. El autor elige nombrar así al estremecimiento que recorre el cuerpo, el espasmo físico que arriba o sucede junto con un inesperado efecto, un nuevo conocimiento o una interpelación.

En este sentido, la vivencia de una experiencia equis puede provocar también una afectación sobre el sujeto de forma integral, plural, y puede producir cambios o transformaciones:

Desde una actividad abstracta e incorpórea a una reflexión corpórea (alerta) y abierta. Por "corpórea" aludimos a una reflexión donde se unen el cuerpo y la mente. Esta formulación pretende aclarar que la reflexión no es sobre la experiencia, sino que es una forma de experiencia en sí misma, y que esa forma reflexiva de experiencia se puede realizar con la presencia plena/conciencia abierta. Cuando se hace de esa manera, puede cortar la cadena de patrones de pensamiento y de preconceptos habituales y conducir a una reflexión abierta, es decir, abierta a otras posibilidades aparte de las contenidas en nuestras actuales representaciones del espacio de la vida. La designamos reflexión alerta y abierta. (Varela et al., 1997, p. 52)

Considerando las políticas sociales de cercanía en Uruguay de forma amplia es que incluimos los aportes de los feminismos y los estudios de género al campo social desde la perspectiva crítica del *giro afectivo* (Berlant, 2020), propuesto por autoras como Sara Ahmed o Lauren Berlant. El giro afectivo habla de la intersección entre lo político y la cultura. Pretende dar cuenta tanto de la dimensión afectiva de lo público como de la dimensión política de la vida afectiva. Emociones y afectos que son, en definitiva, estados del cuerpo, implican un sistema comunicativo con inscripciones socioculturales, es decir, son construcciones sociales y no estados psicológicos. En definitiva, las prácticas sociales y culturales se pueden transformar, construir o deconstruir. Emociones y afectos son entendidos como la capacidad corporal de afectar y ser

afectados, como la disposición de interpelar y ser interpelados. Abordan todo lo que nos estremece corporalmente, afectando nuestras conductas, hábitos y acciones. De hecho, los afectos actúan, afectan (valga la redundancia) la condición del cuerpo para intervenir, para comprometerse, o conectar. Son responsables de otorgar densidad o consistencia a la experiencia. Los desafíos que implican tanto afectos como emociones son aquí el punto de partida para presentar una mirada alternativa y amplia sobre el cuerpo y la experiencia.

El giro afectivo refiere a una dimensión corporal que es empírica en forma explícita. Materialidad que, ahora, deja de ser pensada en términos de estabilidad, sino más bien, que argumenta a favor de una versión alternativa, dinámica, variable o flexible de esa materialidad, paradigmáticamente, del cuerpo involucrado en las emociones y los afectos que producen acciones, cambios y movimientos. Se trata también de conceptualizar esa capacidad para afectar y ser afectado, o el aumento y disminución de la disposición del cuerpo para actuar, articular y conectar. Sociales, inestables, activos, paradójicos, conflictivos, incómodos, los afectos y emociones así presentados y expuestos constituyen una lógica capaz de dar cuenta de la vida en cada sociedad o comunidad. Lo político es siempre emocional:

Otra cosa que interpela es cuando te cuentan mucho, más de lo que vos querés, ¿no? Esto de muertes delictivas, que viene de confesionario. Te transpiran las manos. ¡No me cuentes más! Me jode eso, porque ¿cómo dosificar eso? Vos representás lo contrario de eso, sos el Estado, y te cuentan abiertamente. Y una vez que estás ahí es difícil decir no. ¿Dónde te parás con el otro, de poner límites claros y (Operador social 5 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre de 2019)

Hemos tenido momentos duros, de gurises que se querían ir del programa porque les tuve que poner un límite, Yeni se enojó conmigo. Se enojó por algo y yo también me enojé, y me di cuenta de que estaba enojada y le devolví que estaba enojada, y así no íbamos a poder

seguir conversando. ¿Y te acordás qué te mandó a vos? '¡Sacame del programa!' ¿Qué estaba pasando? Y yo bajé, reconocí, y llevó un tiempo, pero en esto de dar el espacio... Y ta, hasta el día de hoy estamos trabajando con Yeni. (Operadora social 13 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre de 2019)

Quedé asombrada porque viste cuando decís, 'ay, no puedo creer, realmente hay gente que se interesa por uno, ¿no?'. Y todo eso yo lo valoro demasiado. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

Me enojo, pero me las guardo, me las guardo igual, me enojo pero ta, me las guardo. De última, tenían razón, viste cuando decís, 'tenían razón'. Y a veces me quedo callada y no les digo nada, ¿qué les voy a decir? Si tienen razón, tienen razón. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

Si sienten miedo ellos, imaginate nosotros. Llegar la noche y no poder dormir, llenarte de perros para poder dormir. Ahora me dicen *la loca de los perros*. (Participante 3 - Cercanías - JER y UCC - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

A veces no te queda otra, porque pasan cosas fuertes. Iniciar un proceso, y yo soy madre, me toca la fibra. Tenés que empezar a pensar por otros. (Operadora social 8 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre de 2019)

Abordar el tema desde una perspectiva crítica, que analiza las posibilidades entre acción y pasividad, entre emancipación y opresión, entre lo innato y lo adquirido, permite desplegar una extensa gama de posibilidades como las que observamos allí. Desde las emociones y los afectos presentes en las narrativas de los sujetos, y lo que nos toca la fibra, nos hace sudar las manos o nos atraviesa visceralmente de algún modo.

Y entonces llegamos a la capacidad de algunas expresiones de convertirse en acciones y transformar la realidad o el entorno de esos sujetos. Efectivamente, lo que el giro afectivo discute

es que la presencia de los afectos implica una disolución de la distinción entre un polo activo y otro pasivo: el sufrimiento no necesariamente implica pasividad ni el trauma resulta ya en el exclusivo ensimismamiento o hermetismo, sino que puede provocar otras cosas, otros movimientos.

Por último, es deseable contemplar la idea de afecto también desde el plano de lo vincular, es decir, en las formas de sociabilidad, de afectividad e incluso de corporalidad. No se trata de una mirada simplista que defienda lo afectuoso de forma banal o romántica, sino desde una perspectiva crítica, que mire cómo afecta las formas de relacionarnos con los otros. Los afectos representan una dimensión asociada a la experiencia corporal, muy especialmente en el encuentro entre cuerpos, las relaciones y subjetividades que construimos a partir del intercambio con otros.

## Hacer con la palabra

Como se mencionaba en el capítulo anterior, estas políticas y el problema del acceso, goce o producción de materialidad concreta (a excepción de las prestaciones monetarias mínimas como TUS y/o AFAM) cargan casi todo el peso de su intervención en el uso de la palabra. Es decir que, ante la ausencia de materialidad real como alimento, abrigo, vivienda, medicación, útiles de estudio, materiales o herramientas de trabajo, etc., los participantes de los programas con metodología de proximidad recurren excesivamente a la utilización de discursos, consejos y conversaciones constantes que se transforman en diversos acuerdos y coordinaciones de palabra.

Como se mencionó con anterioridad, el uso del lenguaje y de la palabra es un capital importante que contribuye a producir subjetividad que, con frecuencia, se construye en base a una multiplicidad de posiciones de los sujetos que se encuentran, lo que implica sus historias y su cultura, el contexto, entre otros múltiples factores. La comunicación revela la estructura social de

la experiencia humana. Pero el lenguaje debe interpretar la experiencia, entender cómo esta se produce y cómo media con el mundo. Es en gran parte a través del lenguaje y la palabra que se crea sentido, porque, como dice Peter Mc Laren, la palabra es social, nunca neutral y no deja nunca de ser problemática.

Destacamos de estas experiencias sociales que, a partir de las diferentes subjetividades y los diferentes lenguajes (verbales, corporales, etc.), construyan desde el diálogo, la escucha y el reconocimiento, para poder realmente lograr una experiencia formativa entre sujetos:

Ellos muchas veces es más lo que me escuchan porque yo no los dejo hablar, y después yo los escucho a ellos, y digo: 'Ta, mejor tomo la sugerencia que ellos me dan, que si me la dicen, por algo es'. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

El poder ser sinceros, claros y coherentes en lo que uno enuncia. Como no generar falsas expectativas, como que con la experiencia hay cosas que uno ya no dice. (Operadora social 3 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

Me hicieron ver todo de otra manera, que no era nada que ver a como yo lo miraba. (Participante 2 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

Creo que en parte es eso, creo que es la habilitación de oportunidades. En parte, está digamos sostenida en la posibilidad de ir abordando integralmente las distintas dimensiones. Y de alguna manera contribuir a que la persona visualice que hay otras posibilidades, que se generan condiciones para que la persona pueda pensarse de otra manera. (Operador social 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

Se observan las prácticas comunicacionales y educativas originadas a partir de una experiencia social encuadrada en estas políticas de proximidad, que sucede muchas veces a la intemperie o en entornos inciertos, ambiguos y diversos, en contextos de necesidad y vulnerabilidad donde predomina la dependencia de la palabra y del cuerpo presente, y que pretende resolver problemas u obstáculos de forma práctica, pero, a su vez, viendo más allá, sosteniendo un proceso progresivo, renovador. Ese acontecimiento teje narrativas con retazos de historias de vida que acentúan lo vivencial de las experiencias y prácticas cotidianas —a veces disruptivas, a veces creativas—, interacciones donde se construyen vínculos que habilitan la posibilidad de formarnos humanamente, sorteando obstáculos y salvando destinos.

En ese sentido, estos programas sociales pueden funcionar en esa lógica de prácticas educativas no escolarizadas. Provocan encuentros e interacciones que se dan en ambientes que no son pensados con intención pedagógica o didáctica, se adaptan al entorno y a la realidad que les son propios y cotidianos a los sujetos que se encuentran allí, y cuentan con la flexibilidad para poder transformarlo. Es ahí donde puede ocurrir un instante fulgurante (Safranski, 2006), un acontecimiento en el cual se produce una interpelación que posibilita cierta superación del saber cotidiano de la experiencia vivida:

Cuando decimos de la ruptura de la cotidianidad en términos de esto, de cómo se genera también en el encuentro y en la relación que establecemos el acontecimiento, pienso en esto, en la potencia de generar que sucedan. Facilitar condiciones para que suceda algo extraordinario, fuera de lo ordinario, fuera de lo cotidiano tal vez, en parte. Que eso después se integre a la cotidianidad, pero, efectivamente, hay un evento inaugural ya en el momento en que nosotros nos acercamos a la vida de esa familia, desde esta relación del Estado que propone, de cercanía, de presencia. Unas coordenadas de tiempo y espacio

muy singulares. (Operador social 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

Se observan las prácticas cotidianas que se plantean a partir de estas políticas, que, desde el lugar de la experiencia vivencial y el campo de conciencia, buscan la ampliación del campo, las posibilidades en los procesos de formación y reconocimiento del otro, las relaciones intersubjetivas, el desarrollo de los sujetos, sus modos de apropiación y producción de subjetividades. Reflexionar sobre el conjunto de procesos bajo cuya condición los sujetos se vinculan con las instituciones y con otros actores sociales. Sobre todo, en este momento histórico, post pandemia, de revolución tecnológica, abrumado por propuestas individualistas, mercantilistas y de privatización.

Se indaga en ciertos procesos de la vida vivida, producidos en el marco de estos programas en cercanía, en territorio, centrándose en los contenidos; pero, sobre todo, en las interrelaciones que habilitan nuevos o diferentes aprendizajes y sentidos que modifican prácticas cotidianas o hábitos corrientes:

No solo desde el Estado, sino desde otros contextos sociales y culturales porque nosotros venimos (nosotros personas), venimos de otros contextos sociales, eso a ellos también les muestra otras cosas. No representamos solo el Estado, sino también representamos otro sector de la sociedad. (Operadora social 4 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

Para mí es como si fueran de la familia también. Ya son parte de la familia porque realmente vi muchos cambios que antes no los veía ni pensaba que iban a llegar esos cambios ... Y todo eso yo lo valoro demasiado, y es como te dije ya. Para mí son como de mi familia desde un principio, la familia que nunca tuve son ellos, y fue linda la experiencia de

haber trabajado con ellos. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

Vemos aquí procesos de comunicación donde se trabaja *con otros* y no *hacia otros* o *para otros* en contextos de incertidumbre y vulnerabilidad. Se valora a los equipos territoriales como un actor político más, pero no en el sentido de “un actor influyente, un actor de poder, sino en el sentido de un actor que acompañe movimientos de empoderamiento social y político” (Huergo, 2009, p. 39).

Habitar y estar en el mundo de la vida con otros es comprenderlo, es el sentido que teje todo lo que hay. También es importante para poder desarrollar y ampliar las posibilidades de la comunicación, de los sentidos y las subjetividades en los procesos formativos y de transformación en estos contextos de incertidumbre y vulnerabilidad.

## La vida que educa o la educación no escolarizada

Problematizar e investigar la educación en contextos de alta vulnerabilidad, en un sentido amplio, a partir de propuestas extraescolares o no escolarizadas y su articulación con ofertas y trayectorias educativas diversas, tiene una larga trayectoria en nuestro país. Es decir, no se parte de cero a la hora de pensar procesos educativos allí donde transcurre la vida misma, colindante con problemas y necesidades viscerales (muchas veces, en situaciones extremas), fuera de las aulas e incluso fuera de los centros educativos, cualesquiera sean estos. Lo que se pretende en este trabajo es visualizar, actualizar o diversificar otras formas que, por menos conocidas o por más focalizadas, aún no se hayan establecidas como alternativas copartícipes de los procesos formativos de los sujetos, de descubrimiento y de acción, acompañando en diferentes espacios

sociales y con las cuales poder dialogar y construir una ciudadanía y una comunidad más empoderada, fortalecida y equitativa.

Pablo Martinis (2010) retoma su proyecto de investigación denominado “El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985 – 2007)”, dirigido junto con Eloísa Bordoli, donde observan críticamente qué ha ido sucediendo en nuestro país en ese sentido. Este estudio menciona que, en el caso de Uruguay, las intervenciones de las políticas aplicadas en relación a las poblaciones en situación de pobreza, sobre todo en la década del 90, básicamente fueron prácticas de corte asistencial y compensatorias, prácticas educativas en el más amplio marco de prácticas de gobierno destinadas a la contención y al control de las poblaciones socialmente construidas como disruptivas o peligrosas. Así lo explica Martinis (2010): “Entendemos por gobierno de la pobreza (Martinis 2004, 2006) la generación de macro políticas tendientes al control de las poblaciones que viven en situación de pobreza. Las políticas educativas y las sociales ocupan un lugar destacado en estos procesos” (p. 75). Aquí se retoma el sentido ético y político, distinguiendo entre prácticas con una genuina intención de transformar la realidad de los sujetos que viven en estas condiciones, en procesos de emancipación y autonomía, de las prácticas de prevención o control de estos sujetos.

Los resultados más destacables, de esta investigación, según Martinis (2010), son aquellos que habilitan nuevas preguntas, que posibilitan en este momento histórico, dialogar y continuar construyendo a futuro.

Un primer resultado interesante de aquella investigación fueron las ocho áreas de trabajo que se encontraron como formas diversas de complementar la educación formal y el acceso a conocimientos universales durante los últimos años del siglo XX y los primeros años de este siglo en nuestro país. Dichas áreas son: apoyo escolar, actividades de alfabetización, acciones de trabajo sobre la vida cotidiana de los sujetos (*acciones de acompañamiento individual y proyectos educativos individualizados*), proyectos de capacitación laboral, acciones educativas vinculadas al

arte, proyectos de formación en ciudadanía, actividades de educación ambiental, actividades lúdico-recreativas y acciones de trabajo sobre el cuerpo (educación sexual, deporte y consumo de sustancias, entre otras).

Las políticas sociales abordadas aquí parecen identificarse sobre todo con dos de estas áreas: el trabajo sobre la vida cotidiana de los sujetos y el proyecto de formación en ciudadanía, aunque transversalmente incorporan otras áreas posibles, como las actividades de alfabetización y de capacitación laboral. Las referidas áreas son diversas, pero cabe preguntarse si, a partir de los gobiernos progresistas, existió o existe alguna ampliación en ese sentido, si se sumaron nuevas en los últimos años o si se fueron acompañando y complementando con otras. Otra conclusión de la ya mencionada investigación destaca que estas áreas de trabajo se articulaban en dos grandes polos: actividades vinculadas a la transmisión o el acceso a algún tipo de conocimiento, y actividades orientadas a influir sobre las conductas o comportamientos de los sujetos. Por todo lo antes visto, se considera que los programas con metodología de proximidad del MIDES y sus posibilidades se inscriben en ambos polos. Aquí el centro está en las prácticas o acciones educativas más allá del sistema educativo formal. Se destacan, en tal sentido, las acciones de trabajo sobre la vida cotidiana de los sujetos y los proyectos de formación en ciudadanía: “Como puede apreciarse, las referencias se articulan en torno a dos grandes polos: actividades vinculadas a la transmisión o el acceso a algún tipo de conocimiento y actividades orientadas a influir sobre conductas o comportamientos de los sujetos” (Martinis, 2010, p. 79). El tercer resultado a destacar es la interinstitucionalidad: la coordinación y el trabajo en red de las diferentes personas e instituciones. Sobre este punto, en el primer capítulo de la tesis se desarrollan el contexto y la articulación que apuntan al trabajo en red, la coordinación, la cooperación y la colaboración para una articulación viable de estas políticas de proximidad. El cuarto punto a destacar es el cambio de financiación de las políticas, es decir, cuando de ser financiadas por organismos internacionales y

agencias de cooperación internacional pasaron a ser costeadas por el Estado. De esto también se da cuenta durante la primera parte de este trabajo, sobre lo que ha implicado, es decir, cuáles fueron los cambios normativos, protocolares e institucionales a partir de este cambio, dado que, de alguna forma, condiciona las formas de estar y hacer de estas políticas en territorio. Por último, Martinis destaca el potencial de la categoría *educación extraescolar* o, como se prefiere denominar aquí, *educación no escolarizada*, que desde diferentes perspectivas u ópticas, es decir, ya sea desde la educación social, la educación popular, la educación no formal e informal, puede reunir una misma sensibilidad pedagógica, y puede vincularse en un mismo lenguaje y en prácticas educativas similares. Más allá de las diferencias entre los conceptos de educación *no formal*, *informal*, educación *social* y educación *popular*, hay una *sensibilidad pedagógica común* que reconoce a los educandos como sujetos de la educación, y sus capacidades más allá de las dificultades que sus experiencias vitales les presentan.

A su vez, surge un reconocimiento explícito del carácter político del acto educativo, elemento también distintivo de esta sensibilidad pedagógica que propone garantizar diferentes recorridos y trayectorias por la cultura universal a todos los sujetos:

Asegurar el acceso universal a los elementos más amplios de la cultura de la época en que viven a todos los sujetos ... elaborar propuestas programáticas que tengan en cuenta las necesidades y las situaciones vitales particulares de los sujetos de la educación. (Martinis, 2010, p. 82)

Por último, en ese sentido se agrega el aporte del trabajo *Adolecer lo común*, de Carmen Rodríguez y Diego Silva Balerio, que analiza sobre todo las prácticas socioeducativas con jóvenes y adolescentes en Uruguay a través del programa Jóvenes en Red del MIDES y el INJU. El trabajo (Rodríguez y Silva Balerio, 2017) propone pensar y revisar las políticas sociales con relación a las áreas que abordan lo socioeducativo y laboral con adolescentes y jóvenes en situación de extrema

vulnerabilidad y de pobreza, ofreciendo algunas líneas de análisis con las que coincidimos. Por ejemplo, el énfasis en el fortalecimiento de las redes sociales, no las tecnológicas, sino las humanas, y el relacionamiento del programa y de los jóvenes y adolescentes en procesos educativos. Este trabajo considera la importancia de la palabra y la construcción de lo vincular, aunque reconoce que solo con el vínculo no alcanza. Hace hincapié en la presencia, el encuentro humano y el *hacer algo juntos* para construir lo común. Otro asunto relevante es cómo refiere a lo socioeducativo como territorio educativo híbrido. Es decir, incluye otra forma posible de nombrar y explicar la complejidad e incertidumbre de una educación no escolarizada, más inestable y opaca.

# CAPÍTULO V

*“Los grandes pensamientos proceden no tanto de una gran inteligencia, cuanto de una gran sensibilidad”*  
(F. Dostoievski)

## Trascender el saber de la experiencia vivida

En este apartado se presentan algunos elementos fundamentales para el campo de la comunicación/educación, surgidos durante el proceso de investigación y que se destacan entre otros. Se relacionan directamente con lo que Paulo Freire (1989) denomina como *saber de la experiencia vivida*. La vivencia de lo vivido cobra gran peso en estos contextos cuando se vive tan intensamente; la vida explota de repente y se vive mucho en poco tiempo. Todo transcurre muy rápido y de forma violenta, no da tiempo a procesar o reflexionar cada cosa. Desde temprana edad hay que criarse solo o sola como se pueda, incluso muchas veces hay que maternar desde la adolescencia o aún desde la infancia. Poder enunciar esas trayectorias densas, contar esas historias de vida es fundamental para reconocer los puntos de partida desde donde pensarnos y poder ir un poco más allá. La palabra y la escucha cobran gran peso, entonces, durante la participación de una experiencia común. Es la intensidad del encuentro lo que hace a la historia. En esa línea, tanto el diálogo como el reconocimiento y el respeto del otro (no solo a partir de su existencia, sino también a partir de sus narraciones) cobran gran valor en las prácticas e interacciones entre sujetos en el marco de estas políticas sociales. A su vez, estos surgen también como condiciones habilitantes de procesos formativos o como agentes de transformación. La importancia de contar

para ser tenido en cuenta, de ser escuchados y escuchar para comprender o acercarnos un poco más a la realidad del otro, y para superar o trascender ese *saber de la experiencia vivida*. La fuerza de la palabra y de la escucha en la experiencia social, la del diálogo y el reconocimiento, no es excluyente de estos contextos ni de este momento histórico, sino que es histórica y universal. No surge aquí como un descubrimiento, sino más bien como una reivindicación política y cultural. En estas situaciones concretas, esa necesidad de contar y ser escuchado parece sentirse en carne viva, ya que se relaciona con la inminencia de superar obstáculos y destinos de opresión y sufrimiento aquí y ahora, ante lo cual, como decía Freire: “La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como ‘camino’ para ‘re-escribirlo’, es decir, para transformarlo” (Freire, 1989, p. 62).

También surge otro elemento importante, y es el de partir del deseo y de las ganas de que algo sea, pase, suceda, cambie. Sobre todo, cuando muchas veces es difícil que exista ese deseo por sí solo. Parece ser parte de la impronta de estas políticas sociales, que son voluntarias y donde participar de las mismas es opcional. Pero, para ello, hay que producir condiciones que puedan, con cierta flexibilidad, producir o fortalecer esa pulsión que a veces es particular, pero otras veces es más social:

Nosotros trabajamos con el deseo de ellos, o sea, lo que tiene que primar es el deseo y las ganas de ellos de hacer cosas. Para mí es muy fácil la tentación de pensar ‘yo sé lo que es mejor para vos’. Eso está siempre ahí. Hay que tratar de evitar eso. Está bueno reconocerlo porque aparte hace tanto que estás trabajando con jóvenes que vos sentís que canchereás, vos decís ‘esta gurisa va a andar bárbaro acá’, pero si ella te dice que no, y bueno ta, qué le vamos a hacer. (Operador social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Es eso lo que tiene que ver con lo artesanal, que nunca las situaciones son iguales o no se van a repetir, no se repiten. (Operador social 7 - Cercanías - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Explicarles todo el tiempo qué es JER, que trabajamos con el deseo de ellos. A veces te pasa que para el deseo de ellos no hay propuesta, no hay determinadas propuestas. Te piden gastronomía y terminan haciendo carpintería porque es lo que hay. (Operadora social 13 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

“Es un mensaje que tratamos de transmitir. Son varias cosas, primero que nosotros los habilitamos a que nos puedan comunicar cualquier deseo que tengan, o sea, que lo hablen con nosotros. (Operadora social 13 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

¡La inmediatez! Uno de los temas que nosotros metemos de entrada es que nada es para "ya". Es un mensaje que tratamos de transmitir. Son varias cosas, primero que nosotros los habilitamos a que nos puedan comunicar cualquier deseo que tengan, o sea, que lo hablen con nosotros. ¿Querés ser astronauta? Decímelo. Si vos marcás el discurso con el “mirá, te voy a tratar de meter a un laburo o a este curso”, capaz que dejás por fuera todo un montón de cosas de aspiraciones. (Operadora social 13 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

“Cuando Mica habla de lo que le pasó a Kevin y cuenta la actitud de la madre de no denunciar por miedo a represalias, parece sentirse interpelada y le pregunta a Noelia que si es madre. Cuando ella le dice que no, le responde: ‘Ah, entonces no sabés. Hay que ser madre para saber lo que se siente’ (Mica aún no es madre, pero está cursando un embarazo de seis meses). Ella piensa que la madre debería hacer todo para que el culpable

de lo que le pasó a Kevin vaya preso. (Observación participante, Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

A su vez, el deseo aparece directamente relacionado con el *aquí y ahora* de las personas.

Ese *aquí y ahora*, a su vez, parece estar condicionado, por un lado, por lo que los afecta e interpela visceralmente, lo apremiante de superar obstáculos y destinos de opresión y sufrimiento, aquí y ahora. Y, por otro lado, también con las nuevas formas de la experiencia. Esa nueva experiencia que se salta pasos, que es movimiento, es arrebató y explosión. Que son más rápidas y superficiales. Tener en cuenta el *aquí y ahora* del otro es partir también de lo que sienten cotidiano y que se termina naturalizando:

Ellos están viviendo su vida en ese momento y es eso, no es más lejos que eso. (Operadora social 10 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Es algo admirable que los gurises puedan salir de esa lógica (Operador social 11 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Yo creo que en ese sentido eso hay que laburararlo y también ponerlo sobre la mesa. Que esto que es cotidiano no quiere decir que es así y no haya otras posibilidades. Hay otros cotidianos, otras posibilidades. Lo que pasa es que, bueno, ¿qué otros cotidianos? ¿Qué otras construcciones yo estoy dispuesto a hacer dentro de esto que ya está? (Operadora social 10 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Los mismos gurises nos cuidan. Que el barrio es hostil, es hostil, pero es hostil para nosotros y para ellos, para los que viven acá. Sí, para ellos es más hostil, los que viven peor la inseguridad son ellos, y lo que nos pasa con los vínculos es que muchas veces los gurises vienen con situaciones muy complicadas que les pasaron, y hay que sostener y hay que

acompañar, ver qué pasó ahí, nada, hay que estar. (Operadora social 9 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Y por la supervivencia del día a día que tienen ya instaurado toda su vida, que tienen que conseguir comida, llevar a los niños a la escuela, resolver cosas concretas. (Operador social 11 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

O puedo moverme, hacer *dentro de*. Asumiendo ese cotidiano a la vez, que esto está y va a seguir estando y yo además puedo incorporar otro tipo de proyecciones con eso ahí, es parte de mi vida, no todo. (Operadora social 10 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Vos imaginate, en una cotidianidad opresiva, atravesada por la violencia, es un aquí y ahora donde las relaciones violentas son cotidianas, que nosotros ayudemos a visualizarlo, a problematizarlo, y a generar cambios o condiciones para que haya cambios. Y la garantía es que nosotros estemos presentes para acompañar cuando la persona que está siendo violentada tome la decisión, una decisión drástica que rompe con lo cotidiano que puede ser separarse de la pareja violenta o irse de la casa. Esa es una cuestión que nosotros ya hemos estado, en varias situaciones, presentes ante una decisión que rompe con eso. y nosotros ahí facilitamos, garantizamos, protegemos, generamos las condiciones para que suceda. (Operador social 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Las experiencias cotidianas son las que suceden en el día a día y acontecen en ese escenario que nosotros denominamos *territorio*, pero ¿qué hay para contar sobre ello? La vida cotidiana acontece en lo cercano, lo próximo, en el lugar tangible, controlable, habitual y posible que conocemos, y donde nos reconocemos. Así, el mundo cotidiano se estructura en un espacio-tiempo, singular, propio, heterogéneo y subjetivo, que bien podría ser lo que nosotros

denominamos *territorio*. Lo que se legitima allí se torna hábito y costumbre, a partir de que el sujeto se encuentra en un mundo ya conocido. Se observa a sí mismo en él. Lo previsible en lo cotidiano es la repetición, lo seguro, aquello que termina construyendo su mundo normalizado. La repetición como algo naturalizado puede no llegar a interpretar o trascender la realidad. ¿Cómo interpelar lo cotidiano entonces? ¿Cómo hacer de lo diario algo diferente que contar? Es interesante entonces pensar lo cotidiano para pensar su superación, la ruptura con lo naturalizado, lo normalizado, para trascender ciertas prácticas, hábitos, costumbres.

Contar la vida cotidiana es contar el barrio, el lugar habitado, pero también es contar con quién me relaciono y con quién no, qué hago y con quiénes. Hablar de la ciudad o del barrio a partir de la experiencia de los actores en sus prácticas cotidianas de uso social es uno de los modos más interesantes de contarla.

## Del goce de contar a ser tenido en cuenta

Tomaremos como insumo entonces los pequeños disfrutes que los participantes en estas políticas ponen en juego cuando se encuentran con un otro que lo escucha y que a priori no le plantea condiciones. Es ahí que recordamos aquella conclusión a la que llegó Jesús Martín Barbero con la investigación que nació de una experiencia nombrada como *escalofrío epistemológico* (hace ya casi cuatro décadas), y que luego se materializó en su obra *De los medios a las mediaciones* (Martín Barbero, 1987). La conclusión fue la siguiente: “la mayoría de la gente goza y disfruta más de las cosas cuando las cuenta que cuando las vive”. Ese escalofrío intelectual al que refería Martín Barbero se transformó luego en la ruptura epistemológica que lo llevaría a cambiar el lugar desde donde formular las preguntas, un desplazamiento metodológico en el campo de la cultura y la

comunicación, ya que la pregunta tenía que ver con la cultura, pero también con la comunicación. Según Omar Rincón (2018, p.): “la comunicación no es solo un asunto de medios sino de procesos, prácticas y experiencias de compartir y producir sentidos”. La comunicación se convierte en cuestión de cultura para pensar los modos de vida, los modos de conocer, ver, sentir, compartir y congregarse. La pregunta de Martín Barbero continúa aún vigente, al igual que la conclusión a la que llegó, pero dado nuestro caso (y sumando otra vuelta de rosca), la idea es desplazar un poco la pregunta hacia: *¿qué hace la gente con las experiencias luego de que las vive?* Contemporánea sigue siendo también la emoción del *saber de la experiencia vivida*, el placer que produce contar esas experiencias y vivencias, cualquiera sea el método, formato o lenguaje. Partir del disfrute de narrar no es una elección ingenua, sino que es una decisión política, que además de contemplar el derecho a narrar la propia versión de la historia, es contemplar también el deseo de contarla. Contar nuestra experiencia de vida es replicarla, darle resonancia, mantenerla viva, darle sentido y continuidad. Las historias producen identidad y sentido, hablan por nosotros. Pero, a la vez, perpetúan la experiencia a través de la repetición; así que, si nos demoramos un poco más en ella, le podemos dar un poco más de intensidad y de durabilidad. Las experiencias vividas deben contar y ser contadas (Baricco, 2008). Quiero detenerme aquí específicamente, entonces, en el goce de contar o narrar vivencias e historias que por algún factor o causa dejan huella, son hito, marca, en nuestra existencia:

La experiencia vital se narra. El lenguaje modela la vida de cada uno, presenta una historia, la realiza, le da consistencia y sentido, delinea sus contornos y la constituye. Narrar es un modo de conocer, una forma de pensar, un dispositivo de representación social, una estrategia de fabulación y encantamiento, de establecer pactos de comunicabilidad. Somos los relatos que producimos de nosotros mismos como sujetos, como cultura. Tener qué contar es habitar con sentido la experiencia de la vida, que compartimos al convertirla en

“historias”, como una forma de creación de conocimiento y memoria. Se inscribe en un entramado, una red, un tejido, “mapea” el mundo. La narración es una forma de futuro, una estrategia política y comunicativa de visibilidad del sujeto social —contar, ser tenido en cuenta— para existir y expresar lo indecible en el propio tono, voz, estética, gustos. Contar para “seducir” a la vida. (García Dalmás et al, 2021).

Como tantas cosas, los sujetos, sus vidas y sus historias están “involucrados en densas tramas y tocados por múltiples razones de ser”, dice Freire (1989); jamás tienen por explicación una única razón, es decir, siempre están envueltos en complejas tramas y son afectados por múltiples explicaciones, estas narrativas pueden ser contradictorias o discontinuas. Por eso, para entenderlos es importante tanto la palabra como la escucha, para poder poner en relación, en diálogo con otras experiencias o miradas, y comprender (o no) las razones sentidas, las prácticas, los hábitos que nacen del saber de la experiencia vivida para luego poder trascender ese saber, superarlo o transformarlo:

Cómo hay cosas que no estamos entendiendo, lógicas que no estamos entendiendo, pero que tienen que ver con la historia de vida de todos los chiquilines. Este chiquilín tenía cuatro hermanos presos, era el único que no había estado preso. Entonces, es parte de la lógica de la historia de vida de la persona, de repente, ¡ta! Cómo buscar entender esas cosas, que es un segundo, pero que de repente al gurí le marcó un año y medio de proceso educativo (Operador social 11 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Conocieron un poco la historia de mi vida, por todo lo que yo venía pasando, por qué motivo vine acá al barrio ... Yo sufrí violencia doméstica y todo, me vine a esconder y ta. Después empecé a conocerlos a ellos también. Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Yo creo que hay cosas que suceden que nosotros no entendemos, que se viven y se sienten de una manera que no entendemos. Que nosotros podemos hipotetizar y tener alguna idea, pero creo que hay cosas (por lo menos yo, capaz que otros sí) que no llegás realmente a desentrañar y a poder entender por dónde pasa, cómo lo viven ellos. (Operadora social 10 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Creo que lo que te quiso decir Mica el otro día con eso de “si no sos madre, no lo podés entender”, es como el slogan de “13 a 0”.<sup>25</sup> “Si no lo vivís, no lo entendés”. Creo que lo que te quiso decir es que lo vivencial es muy fuerte para ellos y es la forma de entender la vida, no pasa por el proyecto, sino por la vivencia. (Operadora social 10 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Etimológicamente, *narrador* quiere decir “el que sabe”, “el que conoce”: “Podríamos ver la historia de la narración como una historia de la subjetividad, como la historia de la construcción de un sujeto que se piensa a sí mismo a partir de un relato” (Nguyen, 2016). Las experiencias vividas, individuales o colectivas, son fuente de conocimiento y de creación. Nos permiten reconocernos en el lugar que vivimos y producir diferentes historias y relatos. Historias que disfrutamos contar, que pasan de boca en boca o se escriben en muros, en el cuerpo, en diarios o redes sociales, o en canciones y celebraciones. El hecho de narrar, justamente, implica brindar coherencia e identidad a esas experiencias, las amplifica, las pone en contexto, y, a su vez, las pone en diálogo con otras, dándoles continuidad y complementariedad. A este respecto, Baricco (2022) dice que la narración es una magia a la que no debemos renunciar, pero tampoco debemos quedar hechizados por ella. Las historias son algo con lo que nos defendemos contra la falsa simplicidad de los hechos, pero no debemos convertirnos en sus esclavos. Tampoco debemos caer en la simpleza de romantizarlas, porque las narraciones no están exentas de un carácter contradictorio y conflictivo, su coherencia

---

<sup>25</sup> Programa radial deportivo en Del Sol 99.5 FM, Uruguay.

y/o realidad suelen conllevar también elementos tensionantes. Por otro lado, Baricco cita a Walter Benjamin para explicar que la narración refiere a historias exentas de explicaciones, libres de arreglárselas con el tema según su propio entendimiento. Si no generamos experiencias, no tenemos nada que contar. Para Benjamin, narrar es la facultad de intercambiar experiencias. Poner en diálogo saberes que cobran sentido cuando son compartibles y comunicables. Narrar, según Benjamin (2016), “es sabiduría entretrejida en los materiales de la vida vivida” (p.55). Una artesanía que se logra sobre todo en el *boca a boca*, se explaya en nimiedades. Narramos inscritos en una tradición, en una cultura, y narramos como colectivo, o mejor aún, para conectarnos con los otros y crear comunidades de sentido. No hay narrativa sin cultura. La narración es ese articulador entre nuestro pasado y nuestro futuro. Lo que dice Benjamin es que el relato pierde cuando se aleja de las experiencias comunicables, del diálogo, del intercambio con otros. Pierde cuando no se logra de forma íntegra, ética y moral la reciprocidad de esas experiencias, que no son verdades o hechos absolutos, sino que son una propuesta para continuar una historia en curso. La narración es un proceso que nos sugiere los pasos que conducen a completar una historia, a comprender lo contado y no lo que se quiso decir. Así la narración es un compendio de instrucciones que orientan la producción, la percepción y la comprensión del relato (Benjamin, 2016). Ahí hay un punto de encuentro con lo que dice Omar Rincón (2006) cuando este escribe que: “la narración es el acto de interpelar (llamar a relación) a partir de la actuación de diversas estrategias de comunicabilidad” (p. 98). Hay una clara referencia en ambos autores a que la narración se construye siempre con otros en forma de diálogo. La narración es una forma de pensar y comprender colectivamente, enlaza y es dialógica. Es una oportunidad para incluir también las percepciones, sensibilidades y emociones de los demás. La narración no se agota, se mantiene y perpetúa, continúa siempre acompañada. Su carácter político reside, justamente, en esa lógica de nunca acabada, jamás completa, siempre abierta a ser continuada, dialogada con otros: “Las narraciones generan

cohesión social. Aportan sentido y transmiten valores sobre los que se puede fundar una comunidad” (Chul Han, 2023, p. 98).

## Una cualidad poco común<sup>26</sup>

El *partenaire* ideal de quien narra es quien escucha, quien tiene actitud de escucha. En las entrevistas realizadas para este trabajo se fue explicitando de a poco que la escucha tiene, para los participantes de estas políticas, mayor importancia que cualquier otra cosa. El hecho de ser escuchado parece significar ser tenido en cuenta, se vincula con el respeto y el reconocimiento, esto deviene en confianza, en el entendimiento o disentimiento, en cómo afecto y me afecta. A su vez, se identifica a la escucha como un valor innegociable a la hora de plantear una propuesta educativa que parta de *las ganas del otro*, y tiene que ver también con los tiempos, la dedicación:

También el trabajo con uno, eso es importante: de los tiempos de trabajo, de escuchar, capaz iba por otro lado, nos había dicho y no escuchamos. La omnipotencia también, uno tiene que trabajar con uno también la omnipotencia. Esto de *no puedo hacer todo o no podemos hacer todo*, y tampoco les podemos imponer nada. El tema de los tiempos, hay tiempo para esto, hay tiempo para aquello. Hay tiempos para escuchar, hay tiempos para hacer. El tema es ese, hay que ir construyendo a partir de momentos. (Operadora Social 4 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Y también por el otro lado tratamos de escuchar (yo lo aprendí pila con ustedes) cuando hay una propuesta que está buenísima y decís “es para vos”, y el gurí te dice “no”, escuchar *por qué no* y sin duda respetar el *no*. No tender a: “¿pero cómo?, si te queda cerca”. Si sigue siendo *no*, es *no*. Porque a veces también después fracasa justamente porque es más

---

<sup>26</sup> Del libro Momo de Michael Ende

nuestra intención que las ganas del gurí (Operadora social 13 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Ellos te escuchan también. A veces pienso que [él] me lo dice para que me quede tranquila, se lo preguntás y él 'no'. (Participante 3 Cercanías UCC JER - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

¡Que te escuchen! Claro. Lo material va y viene. (Participante 2 Cercanías JER - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Claro, porque de repente vos decís: 'ta, voy a hablar con un psicólogo'. ¡Mentira que vas a ir a un psicólogo! (Participante 3 Cercanías UCC JER - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Pero hablar cosas coherentes (Participante 2 Cercanías JER - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Claro, con el compañerismo. El entendimiento más que nada. Afecto.

La confianza. Claro. (Participante 1 Cercanías JER - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

En la medida que se va constituyendo un proceso entre narración y escucha, en el interjuego, se va asentando lo que Walter Benjamin nombra como "comunicabilidad de la experiencia" (Benjamin, 2016). La comunicabilidad se traduce en formas de participación de una experiencia común, que no está preconstituida, sino que deviene común en el juego de la comunicación y en virtud de ella. Los sujetos se constituyen intersubjetivamente, en una constante exposición al otro, en un ida y vuelta. Esta intersubjetividad se da únicamente a través de la comunicación que es, esencialmente, y en este caso también, un intercambio de narrativas a través del diálogo. Según Benjamin (2016), ese devenir común se configura a través de dos momentos: el de las experiencias que se comparten a través de la enunciación narrativa y el de la

experiencia que se comparte en virtud de la común escucha. Para este tipo de experiencias, entonces, es de vital importancia tener en cuenta estos procesos comunicacionales que pueden devenir en procesos formativos.

Pero la capacidad de escucha es una cualidad poco común. Como se mencionaba en el tercer capítulo, donde se describían algunas de las cualidades de una metodología de proximidad con perspectiva de derechos, se decía que se debe formar para la escucha activa, para tener en cuenta la trayectoria de vida de las personas y de su situación actual, y tener una disponibilidad sostenida en el tiempo para su contemplación. Estar ahí y escuchar con atención.

## Reconocer para conocer mejor

En las últimas décadas hemos vivido un continuo distanciamiento social, físico, material y simbólico. Referenciando a las instituciones, el debilitamiento del vínculo con lo público (ya sean instituciones educativas, de salud, laborales o culturales entre otras), pero también de la pérdida de referentes de reconocimiento o afectivos (relaciones de cuidado, protección, acompañamiento y solidaridad), entre familiares, amigos, compañeros y vecinos. Esto se torna sensible entre los sujetos que viven en contextos de extrema vulnerabilidad e incertidumbre. ¿Qué cuentan entonces las experiencias de los sujetos en esos contextos? ¿Qué se produce allí? ¿Qué imaginarios van construyendo? ¿Cómo los afectan esas experiencias? ¿Qué transformaciones son posibles?

Hay que develar esas situaciones de distanciamiento, de desvinculación y de pérdida de referentes, destacarlas luego de percibidas (Freire, 1989), para poder trascenderlas respetando el saber de la experiencia vivida, con sus condicionamientos y sus libertades, desnudar la situación es un paso para poder vencer los obstáculos que no nos permite conocer mejor. La búsqueda

constante de la necesaria superación del *saber de la experiencia vivida*, de construir un saber más crítico, más rico, al cual tienen derecho todas las personas, es decir: “el derecho a saber mejor lo que ya saben, junto a otro derecho, el derecho a participar, de algún modo, en la producción del saber que aún no existe” (Freire, 1989, p. 138).

Nosotros somos los adolescentes que tenemos que disfrutar. (Observación participante del taller “Yendo y viniendo”, taller con el grupo de Jóvenes en Red Chacarita de los Padres en Complejo habitacional Juana de Arco, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019)

Los que comienzan son más estridentes, juegan de mano. Tienen una cosa más tensa también y con una dificultad para manejarse “adecuadamente”. Y tienen una demanda afectiva mucho mayor, necesitan un reconocimiento permanente. Los que están desde más tiempo se manejan con mucha más autonomía, independencia, mayor seguridad.

(Operador social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Efectivamente nosotros lo que hacemos es invitar a participar. Y lo hacemos con esta intencionalidad de ofrecernos a acompañarlos durante un tiempo de vida. Nosotros estamos ahí si ellos nos lo permiten y desde un relacionamiento basado en el respeto y en el reconocimiento. (Operador social 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Otra cosa que quería rescatar es el tema de la aceptación o no. El que nos permitan o no trabajar juntos, el que sea voluntario, para mí es importante también porque es como que la familia tiene la opción de elegir, de elegirnos o no. Eso me parece tiene que ver con el respeto, el tener en cuenta al otro, no es un trabajo obligatorio que nosotros imponemos y yo eso cuando empezamos a trabajar lo aclaro, me gusta aclararlo porque juega el tema de la libertad, que para mí es muy cara la libertad ejercida con responsabilidad. Eso forma

parte también del respeto y reconocimiento, respetar su libertad de elección. Eso es importante. (Operador social, Cercanías, Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre de 2019)

Respetar el saber de la experiencia vivida es respetar también la libertad de elección del otro, pero también sus condicionamientos o límites; esto dialoga constantemente con la idea de conflicto en clave de comunicación/cultura (Schmucler, 1997), que retoma Darío Martínez cuando habla sobre reconocimiento. El diálogo no está exento de diferencias y discrepancias, más bien se nutre de ellas al tomar conciencia y ser sensibles a esas desigualdades y desavenencias, contemplando y considerándolas como subjetividades dialogantes (Huerdo, 2015). Esas diferencias habilitan posibilidades, nuevos horizontes de sentido, otras formas de ver y pensar el mundo. Se manifiestan muchas veces, cuando en los distintos procesos, vamos conociéndonos un poco más, y en el encuentro se va tejiendo una trama más compleja aún que tiene que ver también con lo vincular, construyendo confianza, estando disponibles. Conocer mejor involucra necesariamente construir dialógicamente con otros, a partir de lo que trae cada uno y cada una. Esto no puede suceder sin el reconocimiento, el acercamiento, y las relaciones de afecto, que se van construyendo con esos otros y otras.

## Situación límite, percibido destacado e inédito viable

Las categorías pueden ser empleadas como diferentes lentes con los cuales mirar un mismo fenómeno o situación, y habilitan diferentes lecturas y construcciones de la realidad que nos interpela. Desde una perspectiva crítica y amplia, hay que revisar y analizar cada una de las diferentes condiciones, que hacen posible, o no, cualquier experiencia y proceso de

descubrimiento, de identificación, apropiación o reconocimiento, de cambio o de movimiento en los sujetos. Esto implica considerar las diversas situaciones que generan una amplia gama de posibilidades entre acción y pasividad, entre músculo y movimiento, entre emancipación y opresión, como se mencionaba antes. Identificar como *percibido destacado* un problema o situación (Freire, 1989) tiene que ver precisamente con el reconocimiento, pero también con aquello que es capaz de mudar un conflicto o situación en praxis (acción/reflexión), para así, según Freire, poder transformar algo de la realidad. Se propone entonces aquí la discusión amplia acerca de cómo tanto la presencia y cercanía en territorio como el papel de la palabra, el cuerpo y sus afectos, lo vincular, las narrativas en diálogo y el reconocimiento, pueden colaborar a romper con la discusión entre un polo activo y otro pasivo, y complejizar todo aquello que hay en el medio. Podemos ver así que en estos contextos de extrema vulnerabilidad el sufrimiento no implica necesariamente pasividad ni el trauma resulta ya en un exclusivo hermetismo o estancamiento, sino que puede provocar otras cosas, nuevos movimientos con la colaboración y acompañamiento de otros sujetos dialogantes.

Las condiciones de vida a veces nos llevan a vivir situaciones de extrema vulnerabilidad. El objetivo de este trabajo no es ahondar sobre esas limitaciones, sino pensar críticamente alternativas para poder superar aquellas que no nos son indiferentes. Nuestras vidas y cómo las vivimos son el resultado de una trama de condiciones históricas que así las determinan. Las situaciones límite (o ciertas violaciones del orden social), según refiere Freire (1989), serían situaciones de las que no podemos salir o que no podemos alterar fácilmente. Hablan de la imposibilidad o gran dificultad de trascender esas experiencias. Incluso muchas veces son tan terribles que no pueden ser enunciadas ni compartidas. Los sujetos en estos contextos viven situaciones de violencia y de vulneración de sus derechos de forma extrema y constante, tan es así que no pueden o no saben cómo contar o compartir lo vivido luego. Lleva mucho tiempo poder

pronunciar esas experiencias, poder contemplarlas y ser interpelados por ellas, lleva a veces una vida entera o nunca se logra. Compartirlas, hacerlas comunicables, darles sentido, es una tarea compleja cuando además no hay quien escuche del otro lado.

Parece importante entonces traer aquí las viejas figuras de *percibido destacado* y de *inédito viable* que proponen Paulo Freire y Ana María Araujo (Freire, 1989), para ilustrar la necesaria superación del sentido común de la experiencia sociocultural, del *saber de la experiencia vivida* sin negar estas o menospreciarlas: “Jamás subestimar o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan a la escuela o a los centros de educación informal. Nunca subestimar o negar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural” (Freire, 1989, p. 109). Lo que proponen estos autores es pensar en la viabilidad de superar los múltiples problemas o situaciones que pueden interponerse como obstáculos y que deben ser vencidos a nivel existencial, social e histórico, más aún en contextos de extrema vulnerabilidad, donde la vida está atravesada constantemente por situaciones límite que nos hacen pensar que lo vivido como conocimiento alcanza y sobra, ya es suficiente o no se puede cambiar. La idea es romper con esa idea de *imposibilidad*, detrás de esas *situaciones límites*. Sobre todo, Ana María Araujo (1989) resalta la condición histórica, social y política de esas situaciones, y da a entender que, por lo mismo, estas pueden ser transformadas, es decir, no son condiciones innatas al sujeto, que tampoco puede cambiarlas por sí solo. Lo *percibido destacado* habla de convertir una situación, que inicialmente comprendemos como una resistencia que se nos opone, en objeto de conocimiento. Es este el primer paso para transformar la *situación límite* en *percibido destacado*, y luego en *inédito viable*. Es decir, esta superación requiere de la certeza de que lo que se nos opone no es una cualidad innata de la existencia de un sujeto, sino el resultado de unas condiciones históricas y sociales que la determinan.

Para un real distanciamiento o separación de lo que aparece como dado, es necesaria una mirada que sea otra, ajena o externa, que complemente y acompañe la perspectiva propia y colabore dialógicamente con la superación de ese legado. Por otro lado, el concepto de *inédito viable* conlleva lo original en cuanto que inicialmente es desconocido o nuevo, a la vez que se establece como un camino posible y transitable para lograr transformar una realidad; es decir, no es una entelequia, sino un sueño posible:

¿Qué harías si matan a tu hijo? Voy y ¿qué hago? Son situaciones límites.

Sí, ellos viven muy al límite. (Operadora Social 9 - Jóvenes en Red - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

A mí me cambió cien por ciento, cambié muchísimo. Porque yo antes con mis hijos estaba alejada, entendés, nunca estábamos cerca, ahora estoy más pegada a ellos, pasamos más tiempo juntos. Digo, me enseñó a ver las cosas desde otro punto, no como yo lo veía, me enseñaron muchísimo. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Los controlo más, tengo uno que tiene vegetaciones y tiene que dormir en alto, le hice una almohada casera bien alta cosa de que no se me ahogue, ahora los cuido más que nunca....

Digo, son muchas cosas que gracias a ellos me han salido, porque había quedado como trancada.... Aparte porque son cinco y viste cuando decís, '¿cómo hago?'. No me puedo dividir en dos, y es todo un tema. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Y son oportunidades, son oportunidades para generar, lo que dice Paulo Freire de lo "inédito viable", hasta otro autor que habla del "instante fulgurante", cuestiones que rompen efectivamente sí. Que usan otras cosas y que sean parte también de un proceso de descubrimiento o de conversión, diciendo ¡pa! Eso sí, pero que es parte de lo que puede

generar cambios, cambios subjetivos, pero también cambios objetivos. ¿Qué quiere decir?

Cuestiones que atraviesan todos estos aspectos. (Operador social 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

Cuando los sujetos que entrevistamos para este trabajo hablan de vivir *en el borde*, *abajo del todo* o *en el pozo* es porque viven mal y sienten que viven peor. Dicho de otro modo, viven al límite todos los días, ya sea por la violencia, el hambre o las constantes vulneraciones. Objetivar eso, materializarlo en un nuevo conocimiento o acción no es sencillo, pero es posible. La cuestión justamente está en cómo se logra superar, trascender esas experiencias y situaciones sin que las acciones o los movimientos sean improvisados, espontáneos o de *sentido común* y, por ende, poco significativos, dificultando así la oportunidad de ir más allá o construir una nueva posibilidad de la realidad. Para eso es que se considera vital el papel social que juega el otro en esa ecuación.

Por último, Freire habla, en sus libros *Pedagogía del oprimido* (2002) y *Pedagogía de la esperanza* (1989), de hacer los caminos *caminando*, reinventar el mundo o transformarlo poco a poco, paso a paso. Transitar una situación límite (obstáculo, barrera que parece inevitable o definitiva), hacia el *inédito viable* (sueño posible) en un proceso de escucha, sensibilidad y mucho diálogo. Pero ¿cómo pensar caminos posibles, paso a paso, en la actualidad? Es vital comprender la necesidad de los sujetos de lo inmediato en este momento histórico, donde además los movimientos son continuos, constantes y, más bien, se saltean pasos y referencias. En un mundo donde las experiencias son más rápidas, superficiales y todo es arrebatado y explosión, más aún en contextos violentos es vital pensar el camino a recorrer. Parecería ser que son tiempos condicionados por lo anfíbio y lo híbrido (García Canclini, 1990), es decir, que actualmente debemos adaptarnos al medio y a las heterogeneidades de lo nuevo, experiencias más aceleradas, más superficiales, más inciertas, más abstractas. Se hace camino al andar o el camino se hace

caminando, pero apurando el trote, porque además de ir caminando, hay que ir haciendo otras cosas a la vez:

Es la percepción de que un día no pasa nada, lo vinculo con la inmediatez porque cuando uno piensa en un proceso de formación o un trabajo lo que sea, los frutos se ven en el largo plazo, se ven en la acumulación. Es como hacer dieta. Esa idea de que si vos te quedas con hambre un almuerzo después adelgazás. Es como que requiere para ver un cambio, un tiempo y una constancia. Esa noción yo creo que se instala en la escuela. Después en la adolescencia por el propio momento evolutivo conspira contra esa noción, pero la tenés instalada. Y en el caso de muchos de los jóvenes con los que nosotros trabajamos no tienen eso instalado, entonces es muy difícil transmitirlo. Realmente es difícil transmitirlo.

Entonces te encontrás con discursos como "falté solo tres veces, no es para tanto", y eran cinco días. Ese tipo de cosas. Y no perciben eso como un problema. (Operador social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Yo veo que estoy mejor que antes, antes estaba metida en un pozo. Ahora vi que estoy saliendo de ese pozo, cambió mucho, dio un giro importante en mi vida, en todo sentido, digo porque ya no soy la misma persona que era antes ni nada. (Participante 1 - Cercanías - Chacarita de los Padres, comunicación personal, noviembre 2019)

La idea no es que vas sumando, a veces no ves ni lo que sumás porque es muy poquito, pero vas construyendo algo de a poquito, esa idea de que se construye de a poco, vas construyendo conocimiento, hábito es una noción difícil de transmitir, sobre todo si no la percibiste. (Operadora social 13, Jóvenes en Red, Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Se trabaja desde el vínculo educativo, con contenidos, con los gurises. Trabajar esto de la autonomía, de la circulación social, y la persona es sujeto de derecho antes que nada.

(Operador social 12 - Jóvenes en Red - Cantera del Zorro, comunicación personal, noviembre 2019)

Por tanto, a partir de este último apartado se puede agregar a estas viejas ideas de Freire, que no por viejas son percederas, una perspectiva crítica de las nuevas formas de la experiencia. ¿Qué otros modos de estar juntos pueden habilitar procesos educativos, aunque más dinámicos y diversos, pero posibles y no imposibles? Mucho se habla actualmente de la empatía, una palabra muy bonita que incluso utilizaba mucho Mario Kaplún, pero que hoy día se utiliza para tantas cosas que por ende está viciada de sentido. No podemos vestirnos en la piel del otro, esto es una entelequia. Lo que sí podemos hacer es un esforzado ejercicio de prealimentación (Kaplún, 1998) y reconocimiento (Martín Barbero, 1987), es decir, intentar conocer y reconocer la realidad del otro y de uno mismo, lo que se está viviendo o se ha vivido de forma dialógica. Lograr la reapropiación de nuestras historias para continuar un diálogo que problematice críticamente e interpele esa realidad en la construcción de un relato compartido. Partir de la gente y de su realidad. Es una cuestión de presencia, de cercanía, de sensibilidad y, sobre todo, de mucha escucha. Kaplún (1998) lo expresa así cuando piensa el rol del comunicador: “recoger las experiencias de los destinatarios, seleccionarlas, ordenarlas y organizarlas y, así estructuradas, devolvérselas, de tal modo que ellos puedan hacerlas conscientes, analizarlas y reflexionarlas (p. 79). Conocer y reconocer la multicausalidad de los sucesos sociales y la heterogeneidad compleja de sus resultados es importante para poder producir condiciones habilitadoras de transformación.

# CAPÍTULO VI

## Reflexiones finales

Al ir culminando este trabajo, se recoge una serie de consideraciones con la intención de señalar algunas pistas e indicios, que permitan, desde una perspectiva de la comunicación/educación, comprender mejor el sentido formativo de las experiencias sociales en el marco de políticas públicas con metodología de proximidad.

A grandes rasgos, la materialidad del trabajo de campo sugiere que la experiencia social en estos contextos cobra sentido por sí misma. Que al ser categorizada como *encuentro*, adquiere mayor significado debido a las dificultades que tienen los destinatarios de estas políticas para converger con otras trayectorias de vida e intercambiar con multiplicidades. Esto sucede a causa de las complejas e imbricadas condiciones de vida y situaciones vividas por los diferentes actores a los que estas políticas involucran.

Se habla del espacio de encuentro como facilitador de condiciones, como generador de acontecimientos, como habilitación de oportunidades, pero también de tensiones y contradicciones que no siempre se resuelven. Los actores sociales entrevistados, protagonistas de estas historias, reconocen y cuentan que hallan la institucionalidad para que eso suceda, para que se genere el encuentro. La presencia del Estado en los barrios puede incomodar, a la vez que garantiza el acercamiento entre personas diferentes y el intercambio de experiencias, aprendizajes, hábitos y costumbres diversos. Puede generar espacios de escucha y de reconocimiento. A su vez, los protagonistas narran que, en esos encuentros, la escucha, por sí misma produce. El que haya

un otro u otra diferente que esté ahí da sus frutos o produce movimientos, tanto en los entendimientos como en los disentimientos o desacuerdos. Los actores cuentan haber vivido una experiencia de aprendizaje o de transformación, de ver la realidad de otra manera, de encontrar otras formas de pensarse a partir de esa experiencia. Hay un proceso de significación sobre ser sinceros, claros y coherentes en lo que se enuncia, aunque no siempre hay coherencia absoluta en todos los procesos de formación, ni en las formas parciales de narrarlos. Es imposible pensar las políticas públicas, con sus tensiones, sus luces y sombras, sus claroscuros y opacidades, si no hay un reconocimiento del otro, si no existe cercanía con ese otro. Demostrar interés, escuchar y respetar al otro es reconocimiento. En ese sentido, la exigencia de respeto y escucha es una demanda que debe ser actualizada constantemente por los actores que se involucran intersubjetivamente en una relación social. No existe un yo sin un otro, sin el reconocimiento del otro. El reconocimiento es fundamental para pensarnos como cooriginarios dependientemente, como co-constructores o coautores de la vida social, más aún si pensamos en ciudadanías inclusivas e igualitarias, tarea en la que los comunicadores tenemos mucho para aportar y sumar desde nuestra disciplina. Los encuentros en el marco de estas políticas se dan principalmente en la conjunción de cuerpos, es decir, siendo uno con la propia experiencia vivida. El propio cuerpo sensible (empírico y simbólico) aparece también como facilitador de condiciones, como generador de acontecimientos, como habilitador de oportunidades. Son personas de carne y hueso quienes dan la cara, ponen el cuerpo y pisan el mismo suelo. La importancia de la presencia y de la sensibilidad del otro reside, sobre todo, en aquello que ocurre únicamente en el encuentro de cuerpo presente, o sea, que no puede suceder de otra manera porque en la ausencia de los cuerpos, su sensibilidad y su contigüidad o cercanía, se pierde la capacidad de ver los signos invisibles del sufrimiento o del placer del otro. En ese sentido, resulta clave poder interpretar las distintas formas contemporáneas de vivir las experiencias de comunicación, compartidas y

construidas con otros, prestando atención a las dinámicas de las experiencias en contextos mediáticos donde se acentúa o acelera las mecánicas de una experiencia desmaterializada, superficial, con menos mediadores como referentes y que las políticas de teleasistencia o de asistencia remota promueven.

Otra serie de aspectos a considerar se desprende de los elementos evaluados positivamente y/o de los resultados favorables a partir de este tipo de políticas sociales con metodología de proximidad. Así, se señalan sobre todo los componentes territoriales y vinculares, y cómo estos pueden afectar a los sujetos en la construcción y superación del saber de la experiencia vivida. Es decir, que el trabajo directo *cuerpo a cuerpo o cara a cara, pisando el mismo suelo* permite una reflexión crítica, sensible y problematizadora acerca de las prácticas y representaciones, en virtud de poder mejorar las condiciones concretas de existencia de los sujetos involucrados y que esto conlleve la restitución de sus derechos.

En cuanto al componente territorial, el barrio es considerado para los operadores sociales un instrumento de trabajo que posee una gran potencialidad didáctica, considerando sus características culturales, relacionales, identitarias, ambientales, comunitarias y económicas. No es lo mismo trabajar en un lugar que en otro. Los aspectos tanto geográficos, físicos como simbólicos constituyen un gran caudal de información y posibilidades con las que contar. Sin embargo, también consideran de vital importancia la circulación y movilidad por otros espacios y lugares, que habiliten el intercambio y la convivencia con otras diversidades y multiplicidades. Esto es parte también de las paradojas: rastros y vestigios oscuros que fuimos descifrando o desentrañando a través de las narrativas.

Por otra parte, el recurso que siempre está presente según estos actores sociales es *lo vincular*. La construcción del vínculo o de lo vincular, de lazos de confianza y afecto, es condición fundamental y habilitante de nuevas oportunidades o posibilidades. Más aún hoy, cuando se

percibe una serie de crisis institucionales que son atravesadas por el distanciamiento social, la pérdida de referencia o de referentes y el debilitamiento del vínculo con lo público. Los vínculos (relaciones y afectos) y las subjetividades (diálogos y narrativas) son considerados las principales herramientas de trabajo para la formación de sujetos en estas condiciones y contextos. Decíamos anteriormente que, ante la ausencia de una materialidad concreta, los participantes de los programas con metodología de proximidad recurren al uso indiscriminado de la palabra a través de constantes acuerdos, conversaciones, discursos y narrativas. También decíamos que la palabra es un recurso que contribuye a producir subjetividad, por lo cual, el peso de la intervención de estas políticas recae también en su uso constante, permitiendo muchas veces construir relaciones de respeto, escucha y reconocimiento entre los sujetos. Decíamos también que para que el encuentro pueda constituirse como un espacio real y afectivo en el ejercicio de transmisión de saberes socialmente significativos, requiere de otros *partenaires* sociales que escuchen activamente. De aquí se desprende que para la escucha activa y sensible hay que formarse, pues como se señalaba antes, la escucha es una cualidad poco común en los sujetos. Escuchar, sobre todo en estos casos, lo *no dicho* y lo que no se puede nombrar. Se apunta sobre todo al uso de estrategias y metodologías de trabajo aprendidas tanto en la formación *formal* como en la propia experiencia de vida. Se debe tener en cuenta la capacidad, la disposición y la educación para escuchar, buscar y definir diferentes formas para continuar construyendo y transformando con otros a partir de métodos y saberes relacionados a su sensibilidad. Se desprende aquí también que la escucha tiene, para los participantes de estas políticas, mayor importancia que cualquier otra cosa. El hecho de ser escuchado significa ser tenido en cuenta, se vincula con el respeto y el reconocimiento, esto deviene en confianza, ya sea en el entendimiento o el disentimiento, en como afecto y soy afectado. No se parte de cero, sino que en un ejercicio de prealimentación, se debe tener en cuenta la trayectoria de vida de la persona, su estado actual y su situación desde

una perspectiva de derechos. La vivencia de lo vivido cobra gran peso en estos contextos cuando se vive tan intensamente, es vital enunciar esas densas y gravitantes trayectorias. La importancia de contar para ser tenido en cuenta, de ser escuchados y escuchar para comprender o acercarnos un poco más a la realidad del otro, y para superar o trascender ese saber de la experiencia vivida.

Para finalizar, se plantea, desde una perspectiva crítica de la comunicación y la educación, la posibilidad de continuar problematizando e investigando acerca de este tipo de políticas públicas. Sobre todo, la necesaria relación y articulación entre políticas educativas y políticas sociales, pensando en un proceso educativo ampliado y ampliador. Romper con ciertas fronteras (sobre todo institucionales), que permitan acompañar, de forma integral, procesos y trayectorias formativas, y así gravitar sobre los rumbos y destinos de los diversos sujetos, incluso pensando al sujeto como colectivo. Incorporar las políticas sociales en el ejercicio vivo de la educación, considerando propuestas extraescolares o no escolarizadas que quedan muchas veces por fuera del sistema, con claras intenciones pedagógicas, pensando y analizando los acontecimientos sociales, los problemas e interpelaciones prácticas del mundo social, incluyendo y considerando sus paradojas, contradicciones y tensiones, sus luces y sombras.

# REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Álvarez Pedrosian, E. (2008). Teoría y producción de subjetividad: ¿qué es una caja de herramientas? en J. Rasner (Comp.), *Ciencia, conocimiento y subjetividad* (pp. 121-151). CSIC-Universidad de la República.
- Arza Porras, J. y Carrón Sánchez, J. (2014). Las estrategias de proximidad y centradas en la persona como alternativa a la fragmentación en la atención. *Documentos de Trabajo Social*, N° 54, 7-25.
- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación*. Editorial Anagrama.
- Baricco, A. (2022). El narrador de Walter Benjamin en A. Baricco, *El nuevo Barnum* (pp. 380-382). Editorial Anagrama.
- Barrán, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad en Uruguay* (Vol. Tomo I). Banda Oriental.
- Bazzino, R., Colli, M. y Zorrilla de San Martín, S. (2017). Los más infelices sean los más beneficiarios: luces y sombras de la proximidad en XII Congreso Nacional de Trabajo Social, *Transformaciones sociales, protección social y trabajo social* (pp. 455-468). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Ediciones Metales Pesados.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin* (A. López Gabrielidis, Trad.). Caja Negra.
- Berenstein, I. (2001). El vínculo y el otro. *Psicoanálisis: método y aplicaciones*, 23(1), 9-21.

- Berenstein, I. (2006, agosto). El sujeto y sus vínculos: un mundo de posibilidades. En VII Conferencia Anual del Instituto Contemporáneo de Psicoanálisis y Transdisciplinariedad, Brasil.
- Berlant, L. (2011). *El corazón de la nación. Ensayo sobre política y sentimentalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- Blanco, A., García Dalmás, A., Polla, R., Martínez Puga, M., & Devincenzi, V. (2011). Intercambio de saberes, construcciones colectivas y territorios de aprendizaje. In *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina* (pp. 407-422). Trilce.
- Blanco, A., Devincenzi, V., García Dalmás, A., Martínez Puga, M., Martínez, S. y Olivari, L. (2019, 4-5 de noviembre). *Entre las emergencias y la planificación estratégica: la comunicación y los comunicadores en las políticas públicas* [Ponencia]. III Jornadas de Investigación de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- <https://fic.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Entre%20las%20emergencias%20y%20la%20planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20-%20Garc%C3%ADa%20Dalm%C3%A1s%20Olivari%20Condenanza%2C%20Devincenzi%20Olivero%2C%202019.pdf>
- Blanco, A., García Dalmás, A., Martínez Puga, M., Martínez, S., Olivari, L. y Devincenzi, V. (2022). Pautas que conectan. La orientación Comunicación Educativa y Comunitaria en F. Pritsch y R. Verrua (Comp.), *Saberes construidos. Reflexiones sobre extensión en la FIC* (pp. 17-40). Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República.
- Bourdieu, P. (2002). La mano izquierda y la mano derecha del Estado. *Revista Colombiana De Educación*, (42). <https://doi.org/10.17227/01203916.5483>
- Buenfil Burgos, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Editorial DIE 26.

- Berocay, R., Rilla, J., Soderguit, A., Caetano G. (2002). Prólogo. *El país de las cercanías. Nuestra historia, como jamás te la contaron*. Alfaguara.
- Cal, M. (2015). Concurrencias, coincidencias y cercanías. Aportes de las metodologías de proximidad para el abordaje de poblaciones en situación de extrema vulneración de derechos. *¿Familias contemporáneas - intervenciones contemporáneas? Familias y Nueva Matriz de Protección Social* (pp. 492-506). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Chul Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Herder Editorial.
- Corboz, A. (2004). El territorio como palimpsesto en A. Martín Ramos (Coord.), *Lo urbano en 20 autores contemporáneos*. Editorial UPC.
- Cullen, C. (2017). *Reflexiones desde nuestra América*. Editorial Las Cuarenta.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (1990). *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*. Ediciones Siglo XXI.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Lom Ediciones.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Envió Editores.
- Filardo, V. y Merklen, D. (2019). *Detrás de la línea de pobreza. La vida en los barrios populares de Montevideo*. Editorial Gorla.
- Freire, P. (1989). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

- García Dalmás, A., Olivari Condenanza, L. y Devincenzi, V. (2021, junio). Comunicación y comunicadores en las políticas públicas de Uruguay. Narraciones de sus responsables en el Poder Ejecutivo. *Avatares de la comunicación y la cultura*, (Nº21), 1-17.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu Editores.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Siglo Veintiuno Editores.
- Huergo, J. (1997). *Comunicación/ Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación, UNLP.
- Huergo, J. (2001, octubre). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas (Col)*, (Nº 15), pp. 88-100. Universidad Central, Bogotá, Colombia
- Huergo, J. (2009). Algunos desafíos de la comunicación/educación comunitaria y popular. In *Construyendo comunidades... Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria* (pp. 37-48). Editorial La Crujía.
- Huergo, J. (2011, abril 14). *Comunicación / Educación: un acercamiento al campo* [Documento de Cátedra: Comunicación y Educación - Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata].
- Huergo, J. (2013, mayo-junio). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, (Nº 75), 19-30.
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2010). La experiencia social en la Formación Docente en D. Ezcurra, A. Saegh y F. Comparato (comps.), *La educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria* (s/n). Eduvim-CEPES.

- Kaplún, G. (2007). La comunicación comunitaria en América Latina. In *Medios de comunicación. El escenario iberoamericano*. (pp. 311-320). Ariel.
- Kaplún, G. (2010). *El diálogo tiene siempre una potencialidad revolucionaria / Entrevista realizada en 2008 a Gabriel Kaplún. Por Sonia R. Pérez, Jesús Arencibia Lorenzo*. La Jiribilla.  
<https://rebellion.org/el-dialogo-tiene-siempre-una-potencialidad-revolucionaria/>
- Kaplún, M. (1995). *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. Red Regional de Capacitación y de Apoyos Específicos en Programas de Alfabetización y Educación de Adultos - REDALF UNESCO.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kaplún, M. (2002). *Pedagogía de la comunicación*. Editorial Caminos.
- Kidd, J. R. (1966). "L'éducation permanente. In *L'éducation des adultes: principes et moyens*. Editions Cujas.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Le Bretón, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, 10(4), pp. 67-77.
- Leopold, S., González Laurino, C., Baráibar Ribero, X. y Paulo Bevilacqua, L. (2013, julio 03). *Informe de análisis de los siguientes programas: Uruguay Integra, Uruguay Trabaja, Jóvenes en Red y Cercanías desarrollados por el Ministerio de Desarrollo Social* [Resumen Ejecutivo]. Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar y DINEM.
- Leopold, S., González Laurino, C., Baráibar Ribero, X. y Paulo Bevilacqua, L. (2017, marzo). *Estudio de los dispositivos de proximidad en las estrategias de intervención de los programas Cercanías, Jóvenes en Red, Uruguay Crece Contigo y el Servicio de Abordaje Familiar del Ministerio de Desarrollo Social*. [Resumen Ejecutivo]. Asociación Pro Fundación para las

Ciencias Sociales - Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de la República FCS de la Udelar – Dirección Nacional de Evaluación y  
Monitoreo, MIDES.

Llobet Estany, M., Baillergeau, E. y Thiroit, M. (2012). Los “peer workers” y la participación de las personas y colectivos en situación de exclusión social. *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 25(2), 383-392.

Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Ediciones Gili.

Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: dimensiones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (Nº 32), 17-34.

Martín Barbero, J. (2008). Lo público: experiencia urbana y metáfora ciudadana. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, (Nº 13), 213-226.

Martínez, D. G. (2017, octubre-marzo). El reconocimiento en comunicación/educación. Esbozos para una categoría en construcción. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, Vol. 14(2), 164-189.

Martinis, P. (2004). Revisitando la Pedagogía. Crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles. In *I Encuentro de Investigadores de la Universidad de la República sobre políticas educativas* (pp. 27-38). Udelar – AUGM.

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad. Del niño carente al sujeto de la educación. In *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas* (pp. 13-31). del estante editorial.

Martinis, P. (2010). La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. *Políticas Educativas*, 4(1), 71-84.

- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones en L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (págs. 101-128). Ediciones Paidós.
- Mc Laren, P. (1998). Desde los márgenes: Geografía de la identidad, la pedagogía y el poder: Sobre la subjetividad. In *Pedagogía, identidad y poder*. Homo Sapiens.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación en Castel, R., Kessler, G., Merklen, D., y Murard, N. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86). Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostini.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2011a). La Reforma Social: hacia una nueva matriz de protección social del Uruguay. *Plan de acción*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2011b). *Protocolo Cercanías en diálogo con el Plan para las 7 zonas prioritarias del área metropolitana*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2012a). *La intervención en 7 zonas: una prioridad política inserta en un plan integral de protección social*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2012b). *Modelo de atención: Cercanías*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015, Noviembre). *Pobreza, inclusión social y desigualdad en Uruguay. Avances y desafíos pendientes* [Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Pobreza, la inclusión social y la desigualdad en América Latina y el Caribe].
- Nguyen, K. (2016, July 1). *El viaje y la investigación como modos de narrar básicos, Ricardo Piglia*. Calle del Orco.
- <https://callelorco.com/2016/07/01/el-viaje-y-la-investigacion-como-modos-de-narrar-basicos-ricardo-piglia/>

- Núñez, V. (2007). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. La disruptiva.  
[https://g5sem3.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/violeta\\_n\\_pedagogia\\_social.pdf](https://g5sem3.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf)
- Olivera, R. (2015). *Sonidos y silencios*. Tacuabé.
- Pichon-Riviére, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión SAIC.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Editorial Colihue.
- Rebellato, J. L. (2008). *La encrucijada de la ética*. Editorial Nordan-Comunidad.
- Reguillo, R. (2008, julio-diciembre). Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea. *Alteridades*, vol. 18(núm. 36), pp. 63-74. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas. O como se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Editorial Gedisa.
- Rincón, O. (2018). Los aportes del popular latinoamericano al pop mainstream de la comunicación. *Perspectivas de la Comunicación*, Vol 11(Nº 2), 61-81. Universidad de La Frontera.
- Robirosa, M. (2006, febrero-marzo-abril). Articulación, negociación, concertación. *Mundo Urbano*, (Nº 28).
- Rocha de la Torre, A. (2007, Enero). El concepto de cercanía en Martín Heidegger. *Revista semestral de Filosofía y Filosofía de la Cultura DEVENIRES*, (No.15), 88-125. Facultad de Filosofía "Samuel Ramos", Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Rodríguez, C. y Silva Balerio, D. (2017). *Adolecer lo común*. Ministerio de Desarrollo Social.
- Safranski, R. (2006). *Heidegger y el comenzar*. Círculo de Bellas Artes.
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Editorial Biblos.

- Scribano, A. (2009). A modo de epílogo ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? en Figari, C. (compilado por Carlos Figari y Adrián Scribano), *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología* (pp. 141-151). Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS.
- Segato, R. (2018). *Contra pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Soler Roca, M. (2014). *Educación, resistencia y esperanza. Antología esencial*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Uranga, W. (2012). Sin comunicación no hay políticas públicas democráticas en Rinaldi, L. (Coord.), *En el cruce de la política y la comunicación*. La Crujía.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente*. Editorial Gedisa.
- Verón, E., Prieto, L. J., Ekman, P., Wallace, F., Sluzki, C., & Masotta, O. (1971). *Lenguaje y comunicación social*. Nueva Visión.
- Villasante, T. (2007). *Participación ciudadana y sistematización de experiencias* (Vol. 2). Editorial ALBOAN Investigaciones.

# ANEXOS

1. Observaciones participantes:

[https://drive.google.com/drive/folders/1ZHXC8-RoWZV726bn0E2dKADW9YiSqN?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1ZHXC8-RoWZV726bn0E2dKADW9YiSqN?usp=drive_link)

2. Entrevistas:

[https://drive.google.com/drive/folders/1DzAL1Aa3dixCCyN9xYlnNeaPpE3KnJBj?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1DzAL1Aa3dixCCyN9xYlnNeaPpE3KnJBj?usp=drive_link)

3. Talleres:

[https://drive.google.com/drive/folders/1rfhmyrFgATPXUt0n7QtG5RV6O\\_rngcvQ?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1rfhmyrFgATPXUt0n7QtG5RV6O_rngcvQ?usp=drive_link)

4. Lista de siglas y nombres de organismos:

[https://drive.google.com/file/d/1Wz0B77QuhGXbCzEtr2Y9bFIhztAHCR-s/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Wz0B77QuhGXbCzEtr2Y9bFIhztAHCR-s/view?usp=drive_link)