Sistematización de prácticas y experiencias en clave de participación

ARTE Y PARTE

ipru
instituto de promoción económico social del uruguay

IPRU permite la reproducción total o parcial de los textos publicados, en cualquier formato, para su libre uso y distribución exceptuando aquella que tenga ánimo de lucro.

Diseño y diagramación: Claudio Ortiz (claudioysumac@gmail.com)

Impreso en Uruguay /Tiraje 500
Edición IPRU
Dir.: Colonia 2069, C.P. 11200, Tel.: 24089158,
ipru@ipru.edu.uy, www.ipru.edu.uy,
Director: Lic. Marcelo Ventós
Sub directora: Cra. Lourdes Kassalián

Agradecemos los aportes de la Dra. en CCSS Sandra Leopold en el proceso de discutir los avances de esta sistematización y de la Mag. Fernanda Ventós en el ordenamiento de toda la información generada a lo largo del proceso.

Este libro fue posible por la participación en el proceso de sistematización de:

Las y los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que fueron parte de los proyectos involucrados:

Las niñas y los niños:

Belén Benett
Santiago Berrondo
Christofer Breibante
Florencia Cuello
Delia García
Nicole Gómez
Camila Lacuesta
Kevin Lacuesta
Melanie Oviedo
Facundo Peñalba
Lautaro Peñalba
Ezequiel Rodríguez
Leonel Rodríguez
Lucía Rodríguez
Belén Saucedo
Jacqueline Silva
Sheila Sosa
**Niñas y niños de 6.° año del Colegio San José, 2015*

Las y los adolescentes y jóvenes:

Luca Álvez
Leonardo Barrera
Katherine Corrales
Nahuel González
Camila Lacuesta
Cecilia Lacuesta
Lucía Lacuesta
Camila Martínez
Víctor Méndez
Yenifer Nicoli
Romina Rondan
Micaela Vázquez
Valeria Vázquez
Antonella Velázquez
Miguel Vidal
**Jóvenes participantes del Curso Operario Metalúrgico 2012-2013-Projoven*

Las y los adultos:

Jacqueline Barboza
Mabel Blanco
Mary Blanco
Ana María Cardozo
María Magdalena *Perla* Cartelle
Miriam Fagundez
Jennifer Gutiérrez
Teresita Hernández
Verónica La Paz
Mabel López
Paola López
Marcela Martínez
Edgardo Marsiglia
Susana Olivera
Lourdes Pereira
Ariadna Piriz
Adriana Rodríguez
Máximo Sánchez
Teresa Soberdía
Claudia Vasconcellos

Referentes institucionales y técnicos de organismos públicos y organizaciones privadas:

Alcalde Martín Barindelli - Municipio de Pando, Canelones
Prof. Rubén Bouza ISEF - prácticas docentes con la comunidad
Arq. Laura Bozzo - CSI Ingenieros
Arq. Fernando Cabezudo - Coordinador General Director del PMB/MVOTMA
Ana Caro - Banco Central del Uruguay
A. S. Mariela Carrancio - Intendencia de Canelones
Mtra. Paula Carrasco - Club de Niños San Rafael, INAU
Ed. Jacqueline Chabaneau - Coordinadora ACJ
Ed. Adriana Dávila - CAIF Luxemburgo
Mtra. Cinthia De León - Escuela Maracaná
Mtra. Luciana De Los Santos - Escuela Maracaná
Prof.ª Ana Fascioli - FHCE, UdelaR
Patricia Ferreira - Subdirección Colegio San José
Ed. Lucero Gau - CAIF Luxemburgo
Andrés Gilmet - Oficina Técnica, MIDES
Prof.ª Elizabeth González - Docente Facultad de Ingeniería, UdelaR
Dir. Fany González - Planeamiento Programático INAU
Dir. F. P. Alcides Larrea - INEFOP
Com. Sonia Lerena - Oficina Territorial Oeste, MIDES
Ed. Mauricio López - ACJ
A. S. Mercedes Lukin - INAU/EBO-APEX (UdelaR)
Dir. Laura Maggiori - Dirección Regional Oeste, INAU
Paola Martínez - RRHH Aluminios del Uruguay
Arq. Andrés Menéndez - CAEESU
Pedro Origoni - Empresa Cades
Prof.ª Claudia Rath - Liceo N° 50, Programa Tránsito Educativo
Prof.ª Natalia Rey - ACJ
Lic. Fernando Rodríguez - Defensor del Vecino, IM
Mtra. Cecilia Salgado - Escuela Casterán
T. S. María Sosa - Club de Niños ADRA
Mtra. Noelia Trejos - Escuela Maracaná
Mtra. Gabriela Varaldi - Escuela Maracaná
Fernando Vázquez - Plan Juntos
Dr. Andrés Velázquez - Policlínica Casabó

Coordinación y redacción general:

Prof.ª Mag. Alicia Rodriguez (UdelaR)

Equipo de la sistematización:

Ed. Soc. Fernanda Carassus
Mtra. Carola Comas
A. S. Rosario De los Santos
Ed. Soc. Gustavo Fernández
A. S. Adriana García
Psic. Mtra. Silvia García Montejo
Lic. T. S. Lorena Giglio
Ed. Soc. Leticia Guardia
Psic. Florencia Jurado
Lic. Com. Lucía Olivari
Mtra. Silvana Porto
Lic. T. S. Vera Salomón
Tall. Plástica Verónica Susena
Lic. Ed. Marcelo Ventós

Equipo técnico de los proyectos implicados:

Lic. T. S. Florencia Aguilera
Lic. T. S. Mariana Aguirre
Aux. Tec. Com. Victoria Alonso
Lic. Psic. Alejandra Álvarez
Tallerista Edgar Ambrosi
Bach. T. S. Estefannie Arana
Lic. T. S. Ana Bajac
Tec. Rec. Federico Alaggia
Tallerista Pablo Berocay
Tec. Rec. Pilar Cabrera
Lic. Ed. Fis. Patricia Dalmás
Lic. T. S. Adriana Da Silva
Lic. Com. Andrés Deneo
Docente Luis Balbi
A. S. Virginia Gadola
Mtra. Mónica Herbón
Lic. T. S. Rocío Hernández
Ed. Soc. Marcelo Pintos
Ing. Ag. Mario Remedios
Ed. Soc. Natalia Rey
Lic. T. S. Ma. de los Ángeles Salgado
Lic. T. S. Valentín Trinidad
Lic. T. S. Alicia Wood

La edición de este libro sumó otro pienso en relación al uso de los lenguajes que utilizaríamos en la publicación, tanto del lenguaje escrito como del lenguaje visual.

El lenguaje inclusivo

Buscamos incorporar el uso del femenino siempre que la lengua nos lo permitiera, definiendo para ello algunos criterios.

Siempre que nos referimos a las personas agregamos el femenino y siempre que nos referimos a conceptos que implican colectivos o instituciones utilizamos solo el masculino.

Sabemos que esta elección puede generar cierta incomodidad en la lectura. De todos modos, entendemos que también desde el lenguaje debemos significar las transformaciones políticas que buscamos en nuestras prácticas. Por esta razón, creemos que vale la pena el esfuerzo.

Las imágenes

Incluimos en los apartados de este libro fotografías que corresponden a una experiencia realizada desde el año 2006 hasta el 2009. Esta experiencia buscaba promover el intercambio entre los propios equipos integrantes de IPRU y los sujetos con los que trabajábamos. Para eso, elegíamos entre todos y todas, una imagen al mes que fuera representativa de nuestras prácticas.

Si bien las imágenes no representan linealmente las experiencias que fueron parte del proceso de sistematización, entendemos que sí dialogan con la intención de mirarnos en clave de participación.

Índice

Prólogo 7

Introducción 11

Estrategia metodológica para una sistematización participativa 15

Resultados 23

1. Las concepciones sobre la participación 24
2. El carácter del vínculo entre el equipo y los sujetos de su intervención. Obstáculos y facilitadores para la participación 41
3. La participación en el marco de relaciones desiguales y asimétricas. El cuestionamiento de la ilusión de horizontalidad 49
4. Lo colectivo y lo individual en los procesos participativos 61
5. La relación IPRU-Estado-capital-vecinas y vecinos 69
6. La relación productos-procesos en la participación 83
7. Proyectos innovadores. Su potencia para el desarrollo de procesos participativos en un marco de promoción de derechos 93
8. Metodologías, dispositivos y herramientas que favorecen procesos participativos. Aprendizajes a rescatar y a transferir 100
9. Reflexiones finales 113

Bibliografía 118

Anexos

Anexo 1 121

Anexo 2 125

Anexo 3 127

Glosario 128

Prólogo

Cuando en el 2014 IPRU me planteó la propuesta de que los acompañara en la sistematización de sus proyectos socioeducativos para reflexionar sobre el desarrollo de la participación en ellos, asumí la tarea con entusiasmo, no solo porque las experiencias previas de trabajo conjunto eran garantía de aprendizaje, sino también porque estaba —y estoy— convencida de la relevancia de que los equipos que trabajan en el marco de las políticas públicas desarrollen procesos de análisis de sus prácticas. Esto último es fundamental tanto para quienes están cotidianamente en el trabajo con la población como para las propias políticas públicas sociales en sus niveles de diseño y gestión. En el primer caso, porque garantizan prácticas profesionales de calidad, a la vez que posicionan a las y los trabajadores en su potencia de reflexión y creación. Y en el segundo, porque un componente fundamental de las políticas es la capacidad de mirarse a sí mismas recuperando en forma sistemática y rigurosa los insumos provenientes de su implementación. Para quienes participan en los distintos niveles de las políticas, la interrogación permanente sobre sus prácticas es un compromiso ético con quienes son la razón de ser de su existencia.

Hablar de procesos participativos desde las políticas públicas tiene sus bemoles. Nos somete a tensiones, contradicciones y paradojas. Aún, desde las mejores intenciones, nos ubica en un ejercicio de poder: la pretensión de que las y los otros, a quienes están destinadas las políticas, tengan parte e incidan en ellas. Si partimos de parámetros de autonomía y autodeterminación debieran ser ellas y ellos quienes desarrollen las iniciativas, quienes presionen, protesten, demanden, propongan e incidan. Sería el mejor de los escenarios para una democracia participativa: la manifestación permanente de los conflictos de intereses que la componen. Precisamente, uno de los principales problemas en los contextos sociales actuales es que esos niveles de conflictividad, los que se producen cuando los actores sociales expresan su voz, están demasiado acallados, sobre todo en los sectores más vulnerados de la población. Los riesgos de dominación aquí son enormes. Las subjetividades agradecidas que emergieron en el proceso de sistematización nos alertan en ese sentido.

Ahora bien, ubicados desde las políticas públicas, partimos ya de una importante limitación: ¿pueden estas políticas generar procesos participativos genuinos para que quienes los desarrollen las cuestionen, las interpelen y las amenacen?, ¿se puede ser arte y parte?, ¿qué alcances tiene esta pretensión en el marco de estados capitalistas que inevitablemente deben enfrentar la tensión entre responder a las demandas sociales y garantizar los derechos de la población y, por otro lado, sostener las condiciones para que la acumulación tenga lugar? Soy consciente que estas preguntas pueden conducirnos a callejones sin salida o a respuestas que poco aportan a las prácticas cotidianas. No es esa la intención. Ello implicaría cierta linealidad en la lectura de estos escenarios. Pero lo contrario supondría ingenuidad. Prefiero ubicar el problema

desde la tensión y el conflicto, única garantía de pensamiento. A partir de aquí es posible reconocer que las políticas públicas tienen un gran potencial para favorecer o para inhibir procesos participativos, para fortalecer la trama social o para deteriorarla aún más, para construir sujetos tutelados o para propiciar procesos de autonomía. Para eso es fundamental revisarse en sus diseños, en sus discursos, en sus dispositivos y en sus acciones.

El Estado, las políticas y la sociedad civil son escenarios heterogéneos, dinámicos, cambiantes e impredecibles. El de la participación de la sociedad civil organizada en el marco de gobiernos progresistas es uno de ellos y tiene sus particularidades. No nos es ajeno que en la actualidad las organizaciones no gubernamentales (ONG) al tiempo que participan de la implementación de las políticas —y en el mejor de los casos de sus diseños— se sostienen a sí mismas en buena parte gracias a ese vínculo con el Estado. A ello se suma que las intencionalidades, los objetivos, los códigos de los gobiernos llamados progresistas generan condiciones de diálogo fructífero para aquellas ONG que tienen una larga trayectoria en el país en el desarrollo de iniciativas enmarcadas en un enfoque de derechos. En estos escenarios el vínculo entre Estado y sociedad civil organizada supone potencialidades, pero también limitaciones y riesgos. Entre estos últimos, el de la captura o el de constituirse en simples ejecutores de la políticas que diseñan los organismos gubernamentales —e incluso los internacionales— y, en el otro extremo, el de la ilusión de autonomía. Son dos polos en los que las organizaciones suelen quedar atrapadas. Por otro lado, entiendo imprescindible analizar el papel que juega el capital a través de sus distintas manifestaciones en los escenarios en los que las políticas públicas sociales operan, ya no solo en un sentido abstracto —como productor de subjetividades— , sino también como un actor que tiene incidencia directa en los territorios. En este marco es un desafío para las ONG desarrollar la capacidad de agencia y de pensarse a sí mismas en los contextos sociohistóricos y políticos en los que les toca actuar. Es desde esta posición que entiendo que IPRU se propuso desarrollar la sistematización que da lugar a la presente publicación.

Para quienes venimos trabajando desde la Psicología Social Comunitaria, como es mi caso, la propuesta de IPRU significó una oportunidad para resignificar una de las categorías centrales para esa disciplina, como es la participación, y para profundizar el análisis de los procesos subjetivos involucrados en ella. Para quienes venimos trabajando desde la Academia, como es mi caso, la propuesta de IPRU significó una oportunidad de diálogo —en forma directa e indirecta— con una multiplicidad de actores sociales. Agradezco estas oportunidades.

En el proceso colectivo que se desplegó para la realización de la sistematización se pusieron de manifiesto —como no podía ser de otra manera— las dimensiones que componen la participación: la diversidad, las relaciones de poder, los conflictos, los esfuerzos personales y la inversión de tiempos escasos, la creación, la colaboración, la sorpresa, el tedio, la alegría, los momentos de caos y los de síntesis. Fue un proceso arduo, pero de enorme satisfacción. La mayor de ellas, encontrarme con equipos que no escatimaron en la autocrítica, ni en el interrogarse a sí mismos a partir de sus prácticas cotidianas. Eligieron el lugar de la incomodidad, el de las interpelaciones, el de la sorpresa ante lo inesperado, el de la no complacencia. Esto generó

muy buenas condiciones para el desarrollo de una reflexión implicada y comprometida. Para mí, que acompañé este proceso, supuso la posibilidad de ejercer la libertad intelectual y el desafío de aportar nuevos elementos de análisis que no clausuraran, sino que más bien abrieran nuevas interrogantes.

Las y los lectores de la presente publicación encontrarán luego de la presentación inicial y de la exposición de la metodología con la que se trabajó, una serie de capítulos que presentan y discuten los resultados en torno a las principales dimensiones que componen los procesos participativos involucrados en los proyectos socioeducativos que desarrolla IPRU. Nuestra mayor aspiración es que puedan resonar con las reflexiones que aquí se exponen, no para compartirlas necesariamente, sino para multiplicarlas a partir de otras singularidades: otros proyectos y experiencias, otros sujetos, otros roles y posiciones, otras perspectivas conceptuales. Y para que, a partir de allí, sea posible amplificar las voces aquietadas bajo las distintas formas de desigualdad social imperantes.

Alicia Rodríguez
Montevideo, agosto de 2017

Introducción

La sistematización que compartimos a continuación es el producto tangible de un proceso colectivo, político-pedagógico que desde el Instituto de Promoción económico y social del Uruguay (IPRU) elegimos recorrer junto a otros y otras personas, organizaciones e instituciones.

IPRU es una expresión de sociedad civil organizada en Uruguay, de acción y promoción social, que busca actuar simultáneamente en lo económico, lo social y lo educativo, al servicio de la dignidad humana. Es una organización privada de interés público, intencionalmente activa y propositiva en el diseño, implementación y evaluación de acciones públicas.

Decimos que la sistematización es un proceso político, en la medida que busca reflexionar sobre nuestras prácticas como organización de la sociedad civil que lleva adelante acciones en el campo de las políticas públicas para y con las y los ciudadanos que padecen situaciones de pobreza y exclusión. Y es pedagógico, en tanto nos reconocemos actores en el campo de lo educativo, concibiéndonos como parte de procesos de enseñanza-aprendizaje y constructores de conocimiento.

Para quienes fuimos parte de este proceso es una gran satisfacción poder poner en lo público este libro, como aporte específico de IPRU en relación al derecho a la participación. Con igual intensidad es el aporte que entendemos hace a los procesos de investigación-acción en lo social educativo.

Esta sistematización, que logra conjugar esta doble dimensión, nos alegra en tanto nos ubica como constructores y construidos en los contextos que habitamos, contextos regionales, nacionales y departamentales que nos invitan a ser protagonistas en el campo de lo no prohibido para alcanzar mayor equidad.

Se trató de un proceso exigente en escucha del otro, generoso en diálogos generados, riguroso en los tiempos que nos dimos para sumar miradas y reflexiones colectivas, que queremos invitarte a recorrer y ser parte.

La iniciativa de desarrollar un proceso de sistematización de los proyectos socioeducativos de IPRU, en clave de participación, se relaciona con la necesidad de revisar nuestras prácticas a la luz de los propósitos institucionales vinculados al desarrollo de una perspectiva de participación genuina, que coloque a las personas con las que trabajamos como las principales protagonistas de los procesos, trascendiendo concepciones reduccionistas, focalizadas, instrumentales y tuteladas. El escenario político nacional de la última década (gobiernos progresistas en el marco de un sistema capitalista y neoliberal hegemónico y reconfiguración del papel de la sociedad civil) es complejo y contradictorio. En tiempos de tanta especificidad e hiperespecialización, de transformación de las organizaciones sociales, de gestión de lo social, de nuevas y viejas políticas estatales, logramos encontrarnos como colectivo en un nodo central de nuestra identidad, la participación y/para el desarrollo de autonomías.

Este proceso nos permitió repensar nuestras propias prácticas, consolidando algunas y cuestionando otras. Las políticas públicas de las que como organización formamos parte, la forma en que se definen, cómo accedemos a ellas y las relaciones que en estas se construyen, delinean formas y tipos de participación. Por ende, determinan lugares dados a la niñez, a la adolescencia,

a la adultez, a las familias, a las organizaciones en el departamento y en el país. De esa manera, se producen subjetividades que tienen manifestaciones singulares en los procesos participativos, las que desafían y tensionan nuestras prácticas en forma permanente. El análisis de dichos procesos en el campo socioeducativo no puede prescindir de la consideración de los componentes culturales, psicosociales, éticos y políticos. Partimos de la base de que el uso amplio y ambiguo de la noción de participación por parte de actores con intereses diversos e incluso enfrentados ha contribuido a un riesgoso vaciamiento del concepto (Rodríguez, 2009). De allí la necesidad de ser explícitos cuando nos referimos a este.

Nuestras preocupaciones iniciales eran las siguientes: las reales posibilidades de agenciamiento y emancipación de los colectivos con los que trabajamos y el aporte de los proyectos en ese sentido; el por qué y el para qué de la participación en los proyectos, es decir, su sentido último; el carácter genuino o no de la participación que se desarrolla en ellos; los alcances y los límites de la incidencia de los sujetos en el abordaje de los temas involucrados; las condiciones para sostener procesos de participación más allá de la vida de los proyectos y para transferirlos a otras esferas de la vida de las personas; el impacto de estos procesos en los sujetos, grupos e instituciones involucradas; las relaciones de poder entre profesionales y participantes y el peso relativo del saber y experiencias de cada uno; las singularidades de los procesos participativos en los distintos grupos etarios; la relación entre las diversas concepciones de participación de los actores comprometidos y de las metodologías para promoverla; nuestra incidencia en las políticas públicas; los grados de autonomía de IPRU en la promoción de procesos participativos y su rol en la sociedad civil; la dimensión temporal en las propuestas participativas; y los procesos involucrados en la construcción participativa de los territorios.

Se hacía necesario un proceso reflexivo que permitiera interrogarnos, problematizarnos en nuestras naturalizaciones y contradicciones. Como dice Alfredo Ghiso (s/d, p.10) en referencia al modelo de sistematización que propone: se trata de «develar la estructura de la práctica, desmontarla analíticamente y reconstruirla como cualquier otra práctica que está guiada por concepciones y preconcepciones, hondamente arraigadas en nuestros habitus profesionales que prefiguran el libreto (diseño) y la puesta en escena». Al mismo tiempo pretendimos evidenciar modos de pensar y de hacer, procesos y procedimientos, resultados e impactos que nos permitieran aprender de nuestras propias experiencias.

Luego de una discusión inicial acerca del sentido de la sistematización, acordamos en los siguientes objetivos:

1. Recuperar y conceptualizar las experiencias de participación desarrolladas en el marco de los proyectos del área socioeducativa de IPRU.
2. Identificar ejes transversales a las distintas experiencias —vinculados a su dimensión participativa— y aspectos singulares que pudieran vincularse a sus perfiles.
3. Aportar a los cambios que los proyectos se proponen generar en los contextos de trabajo.
4. Identificar el impacto de las experiencias de participación desarrolladas en sus participantes.

5. Ubicar nuevas tensiones y desafíos que enfrentamos en el contexto social y político actual.
6. Recrear colectivamente un marco de comprensión y acción acerca de la participación en los proyectos socioeducativos que, sin constituirse en un discurso único, identifique a la institución.
7. Difundir la experiencia y la perspectiva institucional sobre la participación entre los actores interesados.

Se pretendía un producto que implicara, en primer lugar, un aporte a los propios proyectos, para desde allí permear a la institución en su conjunto, a sabiendas de que los resultados de la sistematización darían cuenta de la coyuntura actual de IPRU. Nos proponíamos también difundir sus resultados hacia fuera de ella, convencidos de nuestra responsabilidad de contribuir críticamente al campo de las políticas públicas, para profundizar, precisamente, su dimensión política y su dimensión pública en el más estricto sentido de esos términos, en cuanto a las relaciones de poder involucradas en favor de los intereses comunes y colectivos y en beneficio de las mayorías.

En coherencia con los objetivos planteados el proceso debía ser participativo, de manera que el producto fuera el resultado de un trabajo colectivo que recogiera los puntos de vista de quienes trabajamos en la institución y los de aquellos actores con los que nos vinculamos. Esto permitió, no solo producir una información abundante y significativa que enriqueció cualitativamente la reflexión colectiva, sino también otorgar un sentido al propio proceso en tanto fue posible retroalimentar nuestras prácticas cotidianas, las que, como sabemos, suelen dejarnos escasos momentos para la conceptualización y más aún para la producción escrita.

Luego de exponer la metodología con la que trabajamos, presentamos los resultados de la sistematización y su análisis en ocho capítulos que recogen las principales dimensiones de los procesos participativos que emergieron a lo largo de la tarea. El desarrollo del proceso consistió en una lectura colectiva y crítica del 70 % de las prácticas que IPRU desarrolla, fundamentalmente en el área metropolitana del Uruguay, para luego tamizarlas en diferentes categorías de análisis, categorías necesarias y probablemente no suficientes para dar cuenta de la complejidad del derecho elegido para la reflexión. Ellas dan cuenta de la complejidad del problema que abordamos y de que su delimitación no es más que una de las tantas formas de analizar la multiplicidad de aspectos que componen dichos procesos. Si bien esas dimensiones son interdependientes, la consideración de cada una de ellas tiene sentido en sí misma, de modo que los capítulos podrían leerse en cualquier orden.

Un total de 134 personas, entre niñas y niños, adolescentes, sus docentes, técnicas y técnicos de nuestra institución y de otras organizaciones no gubernamentales, actores políticos de instituciones gubernamentales, vecinas y vecinos de los territorios en los que trabajamos, entre otros, construimos esta sistematización que invitamos a recorrer. Esperamos que ese recorrido motive el intercambio y la discusión entre quienes nos sentimos comprometidos con los destinos de nuestra sociedad y preocupados por los grados de desigualdad e injusticia social persistentes.

Estrategia metodológica para una sistematización participativa

Optamos por una estrategia participativa para llevar adelante la tarea. Fuimos conscientes desde el comienzo que el carácter del propio proceso no podía ser ajeno al objeto mismo de la sistematización. El interés por sistematizar era nuestro y tenía sentido en el desarrollo histórico de la propia institución. Nos interesaba involucrar a los distintos actores institucionales del área socioeducativa (coordinadoras y coordinadores de área y de proyectos y equipos que los gestionan), para que el producto fuera colectivo y para que redundara en un fortalecimiento como tal, reconociendo los distintos grados de responsabilidad en la organización. Por otro lado, era clave conocer e integrar la perspectiva de la multiplicidad de actores comprometidos en los proyectos: niñas, niños y adolescentes, las y los adultos referentes, vecinas y vecinos, comisiones vecinales, organizaciones pares gubernamentales y no gubernamentales, actores técnicos y políticos de distintos niveles de gobierno (municipal, departamental y nacional), y actores académicos.

La diversidad de discursos reflejaría la complejidad de las dinámicas propias de los escenarios en los que trabajamos, lo que debía redundar en un análisis crítico y situado de dichos discursos en función del lugar relativo de cada actor, ya que los mismos serían necesariamente parciales e intencionados (Haraway, 1991). Su análisis no podría estar ajeno al lugar que cada actor ocupa en la trama que se construye, ni a las relaciones de poder que se configuran. Ello nos involucraba a nosotros, por eso también nuestro propio análisis lejos está de ser neutro o ingenuo, lo que no quita rigurosidad a un proceso de sistematización que buscó reflejar la diversidad de proyectos y de actores, que apeló a formas de registro de audio de los distintos discursos para su posterior transcripción, a la construcción de dimensiones analíticas emergentes de los mismos y al análisis permanente de nuestra propia implicación.

Partiendo entonces de estas premisas seguimos los siguientes pasos:

1. *Discusión sobre el objeto de la sistematización, formulación de los objetivos y de las preguntas orientadoras del proceso*

Se realizó un proceso acumulativo partiendo del equipo coordinador, continuando con las y los coordinadores de proyectos y finalizando con los equipos técnicos de los proyectos seleccionados. En el Anexo 1 exponemos las preguntas orientadoras emergentes de estos intercambios, las que básicamente buscaban responder a: ¿Qué se quiere sistematizar?, ¿qué experiencias seleccionar?, ¿qué aspectos de las experiencias?, ¿qué preguntas le haríamos a las prácticas? Las repuestas a estas interrogantes orientaron el proceso de sistematización y sus insumos.

2. *Selección de los proyectos socioeducativos a sistematizar*

Se empleó un criterio de heterogeneidad en cuanto a: objetivos y ejes temáticos; población que involucra (perfil, edad, experiencias previas de participación y grados de organización); tiempo de desarrollo (últimos 5-6 años, algunos finalizados, otros en ejecución); delimitación territorial (barrios/zonas) o propuestas transversales a distintos proyectos; su origen: si respondían a presentación a convocatorias o surgieron a iniciativa de IPRU; en convenio o no, instituciones conveniantes y otras organizaciones participantes, incluyendo organizaciones barriales.

En función de estos criterios, entre 22 proyectos enumerados, se seleccionaron 10, en conjunto con las y los coordinadores del área socioeducativa, los que son descriptos más adelante, y un cuadro que sintetiza sus características se presenta en el Anexo 3.

Los proyectos seleccionados pueden ser agrupados en tres categorías: a) Aquellos que trabajan con niñas, niños, adolescentes y/o jóvenes, ligados a procesos socioeducativos y que tienen cierta permanencia en el tiempo, ya que responden a convenios que se renuevan anualmente. b) Otro grupo, que hemos denominado *territoriales* por estar vinculados a la construcción y desarrollo del territorio y a la relación de las personas con los espacios que habitan. c) Y finalmente, proyectos transversales caracterizados por estar dirigidos a niñas, niños y adolescentes, que incorporaron y trascendieron a la población con la que trabajamos habitualmente e involucraron temáticas y metodologías novedosas.

3. *Ciclos de intercambios con los equipos de los proyectos seleccionados*

En ellos se trabajó sobre los objetivos, las expectativas específicas en relación a la sistematización y la definición de actores a contactar en función de lo pertinente a cada proyecto, así como la identificación y formulación de las preguntas orientadoras específicas para cada proyecto.

4. *Definición de la estrategia y de las técnicas para la recolección de información*

Se realiza un taller con cada equipo y se concretan entrevistas individuales o colectivas con los actores definidos para cada proyecto. Cada una de estas instancias individuales o colectivas contó con una pauta de trabajo y preguntas; al tiempo que se definieron las y los entrevistadores para cada caso.

Entre los 10 proyectos seleccionados se realizaron 48 actividades para la recolección de la información (talleres, entrevistas grupales e individuales). Participaron 134 personas relacionadas a dichos proyectos. En el Anexo 2 se presenta el detalle de las actividades realizadas y de los actores contactados.

Quien acompañó el proceso de sistematización como agente externa (Alicia Rodríguez) coordinó todas las instancias de trabajo con las y los integrantes de IPRU y realizó entrevistas a algunos actores seleccionados, mientras que otras fueron realizadas por integrantes del equipo técnico, coordinadoras y coordinadores de proyecto y del área socioeducativa. Se tuvo en cuenta para ello la distancia relativa respecto a los proyectos y a los actores en cuestión.

5. *Procesamiento y análisis de la información recogida*

A medida que fuimos procesando la información se fueron generando instancias de discusión con los coordinadores del área, de los proyectos y, en tres instancias plenarias, con los equipos de todos los proyectos socioeducativos. En el último de los plenarios realizados participó una discutidora externa (Dra. Sandra Leopold) quien comentó los resultados de la sistematización a partir de la presentación de una síntesis de avance de los mismos. Cabe agregar que se

puso a disposición material teórico que operara como referencia conceptual para el análisis a desarrollar.

En un primer momento realizamos un análisis de la información en función de los tres agrupamientos de proyectos antes mencionados, identificando ejes de reflexión ligados a las características de cada uno de ellos y formulando nuevas interrogantes. Como dimensión común, y por su relevancia, analizamos la concepción de participación que los distintos actores consultados habían expresado.

En un segundo momento, y a medida que fuimos profundizando en el análisis, identificamos y elaboramos algunas dimensiones transversales que, si bien podrían expresarse con mayor claridad en alguno de los agrupamientos, permitían abordar los procesos participativos en términos más generales.

El análisis involucró, entonces, tres niveles: el de cada proyecto en particular, el de cada uno de los tres agrupamientos y uno más amplio que trasciende los dos anteriores. Este último se llevó a cabo sobre todo en el propio proceso de escritura y discusión, a partir del cual presentamos los resultados de la sistematización en esta publicación según los ejes temáticos que siguen:

1. Las concepciones sobre la participación
2. El carácter del vínculo entre el equipo y los sujetos de su intervención
3. La participación en el marco de relaciones desiguales y asimétricas
4. Lo colectivo y lo individual en los procesos participativos
5. La relación IPRU-Estado-capital-vecinas y vecinos
6. La relación productos-procesos en la participación
7. Proyectos innovadores. Su potencia para el desarrollo de procesos participativos
8. Metodologías, dispositivos y herramientas que favorecen procesos participativos

6. *Elaboración de la estructura del documento y proceso de escritura*

Inicialmente se planificó una escritura colectiva del documento, distribuyendo sus contenidos entre distintos integrantes del equipo de coordinación de los proyectos. No obstante, su concreción no fue posible en los términos previstos, de modo que fue elaborado en su mayor parte por quien acompañó el proceso, contando con apoyo para el procesamiento de la información. Cabe aclarar, sin embargo, que la redacción de dos de los capítulos y las reflexiones finales fueron compartidas con las y los coordinadores del área. En todos los casos los avances fueron sometidos a la revisión y discusión del equipo de coordinación del área y de las coordinadoras de proyectos. Una versión borrador de todo el material fue discutido en una instancia de taller en la que se esbozaron las reflexiones finales, las que luego fueron redactadas por parte de algunas y algunos integrantes de IPRU.

Los proyectos seleccionados

Tal como lo anticipamos, seleccionamos 10 proyectos para su sistematización según criterios de heterogeneidad, de modo que estos reflejaran el tipo de proyectos que ha venido desarrollando IPRU y aportaran en su diversidad a la reflexión sobre las múltiples dimensiones que constituyen los procesos participativos.

A continuación describimos brevemente cada una de las experiencias con el objetivo de que los resultados de la sistematización puedan ser mejor contextualizados para su comprensión.

Proyectos de largo plazo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes

Casa Joven Casabó

Propuesta integral de inclusión educativa y socialización con adolescentes y jóvenes entre 12 y 18 años de edad. Se implementa en forma continua desde el año 2000 en convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Surge desde una fuerte demanda barrial, cuya incidencia a lo largo del tiempo ha sido más relativa. Funciona en el barrio Casabó con propuestas de talleres específicos que tienen un fuerte componente educativo en un marco de derechos. Es un lugar de encuentro, aprendizaje y participación con adolescentes y sus familias. Su selección se fundamenta en la permanencia de las acciones en el tiempo y en el trabajo con adolescentes, en particular aquellas que fortalecen procesos de participación.

Club de Niños Maracaná

Proyecto de atención integral, de tiempo parcial, que trabaja con niñas y niños en edad escolar. Se implementa en el barrio Maracaná (zona Paso de la Arena) de Montevideo desde el año 1998, en convenio con INAU. Surge a demanda de vecinas y vecinos del barrio, en particular desde la organización vecinal, la que ha sostenido a lo largo del tiempo niveles de incidencia en el centro. Apunta al desarrollo de procesos de aprendizaje y emplea una estrategia de abordaje que, entre otros talleres, incluye un taller pedagógico, en articulación con políticas educativas. La dinámica diaria se fundamenta en el diagnóstico, seguimiento y orientación de la situación de aprendizaje de cada niña o niño, buscando su protagonismo y participación en las actividades cotidianas del centro e involucrando en dichos procesos a las familias.

Projoven

Experiencia de capacitación que involucra prácticas laborales en el sector privado, de la que participan jóvenes entre 17 y 29 años de edad. Se desarrolla en convenio con el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP) a través de la articulación de herramientas que faciliten el acceso al trabajo en el ámbito privado de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social. Se realizan acuerdos con empresas productivas, UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) Marítima y Parque Tecnológico Industrial (PTI) del Cerro. Es el proyecto que logra integrar las temáticas de jóvenes y trabajo.

Proyectos territoriales

Programa de Mejoramiento Barrial Cauceglia

Proyecto de mejora barrial en infraestructura, desarrollo y fortalecimiento de la organización comunitaria. Tiene un fuerte componente de regularización en materia habitacional, de organización y participación de la población en el seguimiento de las obras de infraestructura urbana y proyectos de desarrollo barrial. Apunta a fortalecer los espacios de articulación territorial, la interacción de actores públicos y privados y la mejora del hábitat y la vivienda (realojos). Involucra a 550 familias residentes en tres asentamientos irregulares de la zona oeste de Montevideo que presentan, en muchos casos, graves condiciones de vulnerabilidad social. Se implementa en convenio con el Programa de Mejoramiento de Barrios (PMB) del Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA), en consorcio con la empresa CSI Ingenieros.

Programa de Mejoramiento Barrial Pando Norte

Proyecto de mejora barrial e infraestructura, desarrollo barrial y fortalecimiento organizacional y comunitario. Son sus ejes de acción prioritarios la organización y participación activa de la población en el seguimiento de las obras de infraestructura urbana y proyectos de desarrollo barrial en el marco de procesos de regularización. Se propone la creación de organizaciones barriales y el fortalecimiento de espacios de articulación territorial. Supone una intensa interacción de actores públicos de los tres niveles de gobierno, redes locales y coordinación interbarrial. Se implementa en convenio con el PMB-MVOTMA, en consorcio con CSI Ingenieros y con el Centro de Asesoramiento y Estudios Educativos, Sociales y Urbanos (CAEESU). Involucra aproximadamente a 1500 familias que residen en cinco asentamientos irregulares y en barrios de la trama formal de Pando Norte. Aporta una experiencia de trabajo territorial fuera de los límites de Montevideo e integra asentamientos y ciudad formal.

Servicio Orientación Consulta y Articulación Territorial -SOCAT Al Norte del Cerro

Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) desde el año 2004. Se desarrolla y gestiona en espacios abiertos a partir de los cuales vecinas y vecinos, organizaciones e instituciones locales generan iniciativas de acción colectiva en diversas temáticas. Integra una Mesa de Coordinación Zonal (MCZ) y nodos temáticos que generan proyectos y planes de trabajo conjunto. Funcionan espacios de atención y abordaje individual y familiar. La mirada y la acción desde y con el territorio se funda en premisas tales como el de los derechos ciudadanos, la participación comunitaria, la comunicación, redes y articulación pública-privada en diversas áreas de interés y necesidades locales.

Este proyecto parte de acciones previas desarrolladas por IPRU en los procesos de regularización implementados en cuatro asentamientos del norte del Cerro y lo trasciende hacia otros seis barrios, en tanto herramienta de continuidad de los procesos participativos. Coloca acciones sostenidas

y continuas de IPRU en un territorio desafiante, fuertemente signado por estereotipos y procesos de exclusión y vulnerabilidad social. Involucra una población próxima a las 10000 personas.

Proyecto 7 Hectáreas

Proyecto educativo, cultural y deportivo que impulsa la creación y desarrollo de un espacio público cogestionado y monitoreado por vecinas y vecinos, Municipio y organizaciones sociales y organismos públicos, en el oeste de Montevideo (predio de 7 hectáreas sobre la bahía). Surge en el año 2005 a partir del diagnóstico participativo realizado desde el SOCAT Casabó. La propuesta integra en forma prioritaria tres ejes de acción: participación, inclusión e inversión/articulación. Este proyecto, a diferencia del resto, no cuenta con un presupuesto específico asignado a IPRU, las acciones que desarrollamos desde la institución se sostienen desde los aportes de otros proyectos institucionales.

Proyectos transversales

Proyecto Para Oír Montevideo

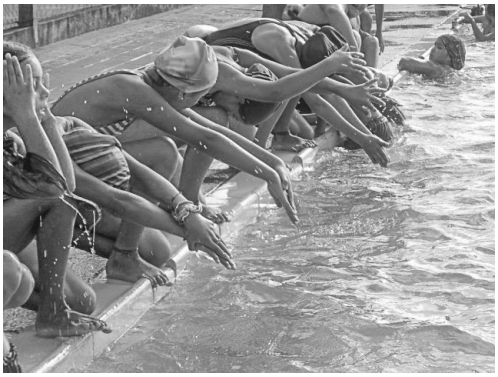
Proyecto con niñas, niños y adolescentes que se desarrolló entre el año 2012 y 2013 en convenio con Plan Ceibal, vinculado al monitoreo ambiental, con alcance en todo Montevideo y en articulación con la Defensoría del Vecino de la IM (Intendencia de Montevideo), la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República (UdelaR) y otras organizaciones de la sociedad civil (OSC). Se desarrolló en los ocho municipios de Montevideo; específicamente en los barrios donde se encuentran funcionando proyectos socioeducativos con niñas, niños y adolescentes, gestionados por instituciones gubernamentales y no gubernamentales (Piedras Blancas, Manga, La Teja, Buceo, Aparicio Saravia, Ciudad Vieja, Cerro, Paso de la Arena, San Martín, La Unión, entre otros), ya que se implementó con la participación de estas organizaciones. Se trata de una iniciativa inédita de monitoreo ambiental, tanto por la utilización de la herramienta XO, como por la propuesta de encuentro protagónico de niñas, niños y adolescentes de los municipios de Montevideo.

Proyecto Educación Social, Económica y Financiera

Proyecto que desarrolla y sistematiza prácticas pedagógicas para niñas, niños y adolescentes que vinculan economía y finanzas con el marco de derechos, a través de la elaboración participativa de un juego de mesa. Tus derechos y los míos también tratan de las decisiones económicas que tomamos, fue su consigna. En convenio con el Banco Central del Uruguay (BCU) se desarrolló entre los años 2011 y 2014. Implicó una innovación en la temática, un alcance nacional y una alta incidencia y participación de niñas, niños y adolescentes en su desarrollo.

Proyecto La Rayuela de los Derechos

Proyecto que promueve la participación y derechos de niñas y niños a través de la presentación de sus propuestas y proyectos. Es a partir de un llamado abierto, donde niñas y niños postularon la iniciativa que les fuera adjudicada. Se realiza un convenio con INAU (Programa de participación infantil y adolescente, PROPIA) en el año 2013 y se desarrolló desde el Centro Educativo El Tambo (Casabó). Culmina con un producto consistente en una rayuela de cerámica que se instala en las proximidades de la terminal de ómnibus del Cerro. Es una buena expresión de un proceso participativo de niñas, niños y adolescentes.



Resultados

I. Las concepciones sobre la participación

La sistematización nos aproximó a las distintas concepciones de participación que circulan en los proyectos, según los actores involucrados y también según el tipo de proyectos. Relacionar y comparar esas concepciones nos permite analizar en qué medida coinciden y, por tanto, tienen la posibilidad de potenciarse, y en qué grado se contradicen, pudiendo provocar así tensiones y conflictos, ya que se pondrán en juego expectativas diversas y diferentes valoraciones acerca de los resultados de procesos que son compartidos. Veremos, entonces, cuáles son los énfasis que realizan niñas, niños y adolescentes, las y los adultos referentes, vecinas y vecinos interlocutores en los proyectos territoriales, los actores técnicos y políticos de distintos niveles de gobierno, las y los representantes de nuestras organizaciones pares y nosotros mismos como equipos técnicos que buscamos promover procesos de participación. Por otro lado, la pregunta acerca de qué es participar nos condujo a interrogarnos acerca de las formas genuinas de participación y de las que no lo son, constituyéndose así en pseudoparticipación. ¿Qué es una participación genuina o real? Analizaremos los supuestos que están involucrados en esa forma de adjetivación para problematizarla y considerar la complejidad de estos procesos, en tanto la participación habrá de ser pensada, necesariamente, en el marco de vínculos dinámicos y de interdependencia.

Finalmente, y en conexión con el punto anterior, es frecuente que la concepción de participación vaya ligada a la existencia de niveles y grados en que esta puede expresarse, estableciendo así cierta jerarquía que supone una mayor o menor deseabilidad de las distintas modalidades e intencionalidades posibles. Nuestra sistematización no fue una excepción en este sentido, aunque al mismo tiempo pondremos en cuestión esta forma de pensar la participación. Junto con ello se abrió la interrogante acerca de si es posible concebirla en términos secuenciales o progresivos, e incluso si esta puede ser objeto de aprendizaje.

I.I. La participación para los distintos actores y las expectativas acerca de ella

Entre las interrogantes formuladas a todos los actores involucrados en la sistematización, dos iniciaban el encuentro con cada uno de ellos: ¿Qué es participar? y ¿para qué participar? Se buscaba que la respuesta estuviera relacionada con el proyecto del que se formaba parte.

I.I.I. La participación para los equipos de IPRU

Para nosotros, quienes integramos los equipos de IPRU, en primer lugar participar es tomar decisiones o bien incidir en ellas. Una toma de decisiones que es parte de un proceso que va desde el proponer, intercambiar, decidir y hacer: «desde la idea, el pienso y el accionar», se dijo. Incidir implica

transformar, actuar y cambiar el entorno del que se forma parte. Supone ser parte protagónica en los procesos, lo que implica apropiación, involucramiento, ser, formar y sentirse parte de estos. Esto incluye dos componentes: el del compromiso o la responsabilidad, el hacerse cargo de lo que se decide; y por otro lado, el sentir que se es parte, que se es tenido en cuenta. Las relaciones de poder están en juego, en tanto participar implica «una modificación en las relaciones de poder social y culturalmente legitimadas», implica que exista una voluntad real en la distribución del poder para la toma de decisiones. «No se puede discutir sobre participación si no se discute sobre la distribución del poder», decíamos en uno de nuestros talleres.

Para el caso de los PMB, entendemos la participación como «construcción colectiva de un proyecto político-territorial», en donde se espera que las y los habitantes decidan e incidan, opinen, propongan y denuncien, que defiendan el territorio y sus potencialidades en favor de sus intereses, que puedan influir en la agenda de las instituciones y en relación a aquello que afecta sus vidas. Supone un «proceso continuo, complejo, distintos momentos, fortalezas y debilidades, tensiones en los liderazgos y en el manejo de la información».

Por otro lado señalamos que se trata de una construcción colectiva, es algo que se hace con otros (personas o instituciones) y para el conjunto, en el encuentro, en el diálogo, en el intercambio de ideas, en la formulación de propuestas, en la toma de decisiones, en el desarrollo de actividades. Se trata de un proceso en el que se involucran todas las personas, las voces, las miradas. Implica acción política. Tanto el proceso como el producto tienen un carácter colectivo, donde el conflicto y, por tanto, la negociación, están presentes. «El conflicto tenemos que aprender a manejarlo para que la participación tenga más volumen», se dijo. En el encuentro con otros es posible la reflexión y el análisis crítico, mejorar la comprensión de la realidad, «aprender juntos de lo que sabe y de lo que no sabe cada uno, con permiso para manifestarse sin censura», supone la posibilidad de ampliar y recrear lo conocido, en términos de derechos, de formas de aprender, de formas de gestionar.

También la definimos como herramienta o dispositivo para abordar los contenidos que se trabajan en un proyecto o para generar aprendizajes, considerando la participación como un medio y ya no solo como un fin.

Y finalmente, para nosotros, la participación supone la preparación y la formación de las y los ciudadanos, en tanto implica el ejercicio de un derecho que trasciende el espacio del proyecto. Nos preocupa cuán consciente se es de ese derecho y cómo a partir de allí es posible construir autonomía. Las personas tienen sus derechos vulnerados y no siempre son conscientes de ello, de modo que se naturalizan situaciones donde se les pide que participen para acceder a servicios que el Estado debe garantizar. Las siguientes expresiones transmiten nuestras preocupaciones en este sentido: «¿Cuánto hay de la conciencia del derecho a la participación, cuánto es explícito que lo que estamos haciendo es un ejercicio de derecho y no que le estamos generando un favor?, como una postura más política de que no estoy haciendo algo porque soy bueno, sino que estoy generando las condiciones para que vos puedas ejercer ese derecho, y así como soy yo, es IPRU, también puede ser otro. Entonces, capaz que es un valor a generar, a explicitar para generar autonomía, para que esa persona pueda generar participación más allá de nosotros, generar conciencia de que

tiene que poder ir a otros lugares, y que puede ir a otros lugares». Y esto estaría ligado a la importancia de que las personas conozcan el para qué, el objetivo de las actividades que se realizan. En el caso de los proyectos educativos nos preguntamos cómo tematizamos la intencionalidad educativa que hay detrás de ese hacer, cómo trabajamos pedagógicamente esta información, es decir, se trata de «aprehender a participar», para que luego pueda ser transferido a otros ámbitos.

1.1.2. La participación para niñas, niños y adolescentes

Para las y los niños y adolescentes participar es estar, «estar adentro de un proyecto», es tener un lugar de referencia, un lugar para estar. Y es estar con otros, «estar en un grupo», «hacer cosas con otros» y tomar decisiones entre todos los involucrados: «entre todos, decidíamos si salir a la calle con la XO, o no, cómo hacer las cosas», decía una niña del Proyecto Para Oír Montevideo. Es participar en actividades que, cuando son atractivas, «no hay manera de no participar», como el campamento, donde asumen un rol activo en lo que este involucra (cocinar, organizar juegos, etc.) y donde participar es disfrutar. Es estar en un lugar en el que se quiere estar, «si es obligado, no», dijeron. Es incidir en la toma de decisiones «cuando se puede»: «si ya teníamos las entradas para el cine no nos preguntaban», pero si todavía no se sabía podían incidir en la decisión, dijeron egresados del Club de Niños. Es elegir qué juego hacer, qué película ver y también es elegir si participar o no: «Decidimos cuando nos preguntan si queremos o no participar», existe la posibilidad de participar o no en dicha actividad, si no quiere participar, puede decirlo y basado en eso puede cambiar la situación. Se trata de tener la posibilidad de opinar y proponer ideas y actividades, pero también de ser escuchadas y escuchados: «poder opinar y que después te escuchen y los adultos no hagan lo que ellos les parezca», dijo un joven. También aluden al apoyo que se puede brindar a otros pares, desde un lugar de mayor experiencia: «Yo ayudaba a los que recién entraban…», decía un adolescente en referencia a su pasaje por la Casa Joven.

1.1.3. La participación para adultas y adultos referentes

Para las y los adultos referentes de niñas, niños y adolescentes la participación se asocia con acciones concretas. En su respuesta ante la pregunta acerca de qué es participar dan cuenta de espacios en los que han estado presentes, en donde responden a las convocatorias que se realizan: «Arte, plástica, pintura», «Paseos», «Huerta», «Lectura», elaboración de alimentos, etc. Aluden principalmente a los espacios que involucran a sus hijas e hijos en las instituciones educativas: la escuela, el Club de Niños, la Casa Joven, y al estar presentes en esos espacios, independientemente de que hayan o no tenido voz en esas situaciones. «Mi hija va a ese lugar que hace huerta y yo participo en eso, hay reuniones y trato de hacerme tiempo». Aunque no se convoque a instancias específicas perciben que participan a través de lo que cuentan sus hijas e hijos sobre lo que hacen en el centro, sobre todo cuando lo que hacen los entusiasma.

La noción de participación parece estar ligada a lo que suponen que se espera de ellos, a los mandatos sociales internalizados, al apoyo y acompañamiento a niñas, niños y adolescentes: «Apoyar a los hijos, compartir, estar, saber que

pueden contar con uno», «Yo, cada vez que me surge algo, vengo y siempre tengo respuesta, sobre el comportamiento, la escuela…». Esto conduce a la justificación cuando no se cumple con esa expectativa: «he venido poco, en las últimas actividades no he podido venir». En este sentido el para qué de la participación se relaciona con esos aspectos: «Porque ayuda a los niños saber que estamos con ellos y nos interesamos en saber lo que hacen», «Hay que apoyarlos y acompañarlos en todo».

Pero también se expresa la gratificación por el involucramiento en algunas actividades, sobre todo las recreativas: «Yo más que nada en los paseos, en la piscina, además me gusta», «Yo fui a un paseo nada más, pero hace poquito que ingresó, fuimos al Hotel del Prado, fue algo lindo, diferente».

Ubicadas desde otro lugar y desde el planteo de iniciativas, también el hacer es lo preponderante: «Podríamos hacer una venta de ropa donada», «Hacer una torta, las que saben, y las que no saben ayudan, van batiendo los huevos», «Yo puedo de mañana», «Yo puedo de tarde», «Podemos organizarnos, unas de mañana, otras de tarde e ir armando», «Ir juntando la plata de las ventas y cuando tengamos lo necesario vamos al cine con nuestros hijos». Precisamente, las maestras de la escuela plantean que las familias participan más de las actividades que la escuela propone cuando son actividades de «hacer», y no tanto de «hablar» o «escuchar», como por ejemplo una feria de productos de la huerta que organizaron, donde muchos familiares se acercaron a mirar, recorrer, comprar, animándose a preguntar y compartir. Mientras que en las actividades que implican más «escucha» o es necesaria la opinión «hablada» de la familia es difícil que puedan expresar su opinión.

Sin embargo, en los talleres que realizamos, las adultas expresaron que participar es «Integrarse», y algo más vinculado al aporte en el plano de las ideas: «Tener ideas», «Imaginación», «Capacidad». Y aluden a un componente que tiene en cuenta la actitud, el cómo se es con otras y otros, al «compañerismo», algo del orden de lo colectivo: «Es ayudar, estar todos en un grupo y hacer cosas todos en un grupo unido», «Compartir».

Existe también un registro de ser informadas acerca de lo que se planifica en el centro educativo: «... cuando empieza el año te explican lo que van a hacer, o cómo se van a hacer los campamentos».

La palabra ayudar también se hace presente, de modo que participar parece ser colaborar: «Yo participé en la huerta, ayudando», pero también siendo ayudados: «vengo y planteo y me escuchan, me ayudan», «recurrir a otros». Esa colaboración suele estar vinculada a una suerte de retribución por lo recibido: «Cuando han hecho almuerzos él [su marido] ha venido, a veces cuando hay que arreglar algo él viene y lo arregla. También es un poco el agradecimiento a lo que hicieron por mi hijo...».

Para las integrantes de la Comisión de Vecinos Maracaná (la contraparte en el Club de Niños), si bien la participación es algo inherente a lo que son y a su propia historia, no les es fácil definirla, «es muy amplia la palabra, tiene muchos derivados», dicen. Y cuando lo hacen, se refieren a responder a las convocatorias que hace IPRU, a un almuerzo, a una cena, a una huerta, a una salida, etc. Es «colaborar, escuchar y aprender», dicen. El sentido de la

participación para ellas es el de mejorar la calidad de vida y «que los niños tuvieran algo mejor».

1.1.4. La participación para vecinas y vecinos en programas territoriales

Para las y los vecinos en programas territoriales participar implica aportar ideas, opinar en relación a asuntos que les interesan. «La gente se involucra o participa si realmente es del interés propio», dicen las vecinas del Proyecto 7 Hectáreas. Por su parte, para las vecinas del PMB de Cauceglia involucra las actividades propias de una referente barrial: hacer gestiones, ir a asambleas, informar a las y los vecinos y convocarlos a reuniones, hacer cosas para que se integren, formar parte, acompañar. También aluden al estar informadas acerca de la marcha del proyecto.

1.1.5. La participación para los actores estatales

Desde los actores del Estado, la noción de participación no siempre se expresa con claridad. En algunos casos, como en el MIDES, se plantea que precisamente está en discusión y que se pretende unificar criterios y llegar a consensos, lo que involucra una definición del sujeto de la participación. Así, se habla de «involucrar a la comunidad», pero para ello es necesario acordar qué se entiende por comunidad, dice una entrevistada. Se explicita, eso sí, la necesidad de «ampliar esos marcos de participación». Mientras tanto, quienes están en el espacio local, como las instituciones que conforman el SOCAT, aluden a la libertad de expresarse y hacer lo que se piensa en el marco de procesos que son colectivos: «estar, pensar y hacer construyendo el espacio».

Otros actores aluden al escucharse y a participar en la toma de decisiones, para lo que es necesario estar informado «para decidir en qué participar, en qué no y de qué manera». Es necesario estar informado con cierta profundidad y comprender la complejidad de la situación, para que el debate entre los distintos saberes en juego sea posible y pueda hacerse síntesis de la situación. También se hace referencia a la formulación de «una demanda real» por parte de la población.

En otros casos se mencionan las contradicciones institucionales entre el discurso y la acción donde, por un lado, se habla de «promover la participación, la cogestión y la autoconstrucción» y, por otro lado, se desarrolla una práctica que se define como «asistencialista» ligada a la resolución de necesidades básicas o al cumplimiento de derechos, pero sin involucramiento del otro.

Otra de las entrevistadas visualiza la participación como derecho, como un efecto del reconocimiento de los derechos, del reconocimiento de los otros como «actores vivos», la participación como resultado de la construcción de ciudadanía y no al revés. En este caso se entiende fundamental la conciencia que las personas tengan de sus derechos y la superación de ciertos límites autoconstruidos, «la subjetividad del empoderamiento»: «en este lugar es mejor que no hable… a este lugar no puedo ir a golpear porque es para otras personas, no me van a recibir bien…», menciona como ejemplo de expresiones que se escuchan. La ciudadanía no solo implica el derecho a participar, sino también la garantía de acceso a los servicios, la tendencia a la universalidad: «No un ciudadano agradecido porque lo dejaron entrar, sino un ciudadano

haciendo uso de un derecho que tiene». La participación como garantía para la población de que los recursos «se gasten en lo que se debe gastar», dice un actor político entrevistado.

Desde actores municipales de Canelones, la participación es entendida como participación organizada, formalizada, asimilando este componente a la participación colectiva: «tratamos que se formalicen, que saquen personería jurídica, que sean lo más fuertes posibles»... «Intentamos transmitirle a la gente que los vecinos organizados consiguen más cantidad y mejores cosas que si actúan aisladamente». Sin embargo, también se cuestionan las formas tradicionales de entender la participación, en tanto presencia física en instancias que se convocan: asambleas, reuniones, etc., en cuya evaluación se hace hincapié en una dimensión cuantitativa: cuántos participaron en esas instancias en función de la cantidad de convocados o de potenciales participantes. En su lugar, se habla de una noción de involucramiento que supone distintas modalidades y niveles: gestionar, estar informado, hacer cosas para procurar esa información, etc.

En otro plano, la participación se entiende como algo que se da, por ejemplo, en el caso de las instituciones de infancia, como algo que se da desde el mundo adulto a las y los niños y adolescentes, y que ese dar supone formatear, ante lo cual las y los adolescentes interpelan y desestructuran. Se dice que la institución y las y los técnicos «no estamos preparados para la participación». Y al mismo tiempo se plantea en términos de construcción de ciudadanía y de autonomía.

Finalmente, otros actores estatales se refieren a la relevancia de la participación de la población en las distintas etapas de un proyecto «desde el planteo de demandas, la elaboración de propuestas y proyectos, el seguimiento de la ejecución, la evaluación…» y la distribución de recursos, entendiendo la participación como «participación continua». Se alude a distintos niveles de participación: consulta, procesamiento y devolución de la información, información sobre los cambios que se realizan en la marcha, recepción de opiniones.

1.1.6. La participación para las organizaciones pares

Para los integrantes de organizaciones con las que coordina IPRU en una relación de paridad, la participación es una construcción conjunta, es ser parte: «Tiene que ver con un espacio que se construye en conjunto» y en donde la voz de quien participa es «validada» y se incide en decisiones que son relevantes para todas y todos. Se asocia con la idea de lo grupal, del trabajo en equipo, de una construcción que es colectiva: «Ayudar, estar todos en un grupo, trabajar en equipo».

Se menciona también que la participación supone una habilitación «para decir y opinar» y que al mismo tiempo la persona registre esa habilitación, que se sienta parte y perteneciente, «un lugar donde sentís que te esperan», «que la persona habilite al lugar como lugar posible para hacer, estar, opinar». La participación como algo que se genera, que se busca y que se crea para otros, que se estimula, por ejemplo, «para que los niños puedan hacer, que

cada uno encuentre su lugar», dice la maestra de una escuela, insistiendo en la validación de la voz de las y los niños para la toma de decisiones.

Una de las entrevistadas concibe la participación como un acto ciudadano en el que se pueda convivir con otros pensamientos, con otras realidades, es decir, donde tenga lugar la diversidad. En esta misma línea, otra hace referencia a la democracia participativa, la que trasciende el voto y supone hacerse cargo de las decisiones que se toman. Esto implica la participación en el ámbito público y político, en la toma de decisiones vinculada a esas esferas, lo que supone trascender la mera información.

Finalmente se alude a la idea de involucramiento y compromiso, lo que significa estar informadas e informados: «tener conocimiento de la actividad, poder devolver también. Participo cuando sé de qué se trata», dice un docente del liceo.

El siguiente cuadro intenta mostrar sintéticamente las dimensiones de la participación que estuvieron presentes en el discurso de los distintos actores y permite comparar los énfasis que cada uno de ellos realiza.

	Tomar o incidir en las decisiones	Apropiación, involucramiento, ser y formar parte	Estar informados	Construcción colectiva	Construcción de ciudadanía, participación como derecho	Herramienta o medio	Estar donde se quiere estar y donde se disfruta	Elegir, opinar y proponer ideas	Hacer cosas, responder a convocatorias	Apoyar y sentirse apoyado/a	Hacer que otros participen
Equipos IPRU	X	X	X	X	X	X		X			
NNA				X			X	X		X	
Adultos referentes			X	X				X	X	X	
Comisión de vecinos contraparte									X		
Vecinas programas territoriales		X	X					X			X
Actores del Estado	X	X	X	X	X	X		X			X
Organizaciones pares	X	X	X	X	X			X			X

Como puede observarse, la toma de decisiones o la incidencia en estas es jerarquizada por nosotros, los equipos de IPRU, por algunas organizaciones del Estado y por las organizaciones pares con las que trabajamos, en tanto que no lo es por parte de aquellos que se espera tomen decisiones o incidan en ellas (las y los niños, adultos referentes y vecinos).

Lo mismo sucede con la idea de participación como construcción de ciudadanía y como ejercicio de derechos. Para quienes gestionamos proyectos (el Estado y las ONG), aunque con distintos énfasis, este se constituye en un aspecto de gran relevancia, ya que implica jerarquizar una dimensión política en tanto lo que está en juego son relaciones de poder. Sin embargo, no es percibido del mismo modo por quienes esperamos que sean protagonistas. Tal como se expresó antes, coincidimos en la preocupación por la conciencia que se tiene del derecho a participar y al acceso a distintos servicios. Es importante no solo ser parte, sino también sentir que se es parte de un

proceso y ser consciente del sentido que esto tiene. Ello es garantía para el desarrollo de una participación crítica (Ferullo, 2006). Podríamos pensar que algunos actores, como las vecinas de los PMB, si bien no lo expresan en término de ciudadanía o ejercicio de derechos, en su accionar y en la forma en que se involucran en los proyectos, se aproximan a ello. De hecho, la idea de apropiación e involucramiento, es decir de ser parte y formar parte, aparece jerarquizada tanto por ellas como por actores del Estado y las organizaciones, lo que coincide con el lugar de liderazgo que tienen en sus barrios.

En cambio, para niñas, niños, adolescentes y sus familiares, la posibilidad de incidir en las decisiones y de ejercer su derecho a una participación que suponga alterar las relaciones de poder dominantes parece estar más lejos en su horizonte de expectativas. Para las adultas referentes de las y los niños y adolescentes, participar es sobre todo hacer, y ese hacer está ligado a responder a las convocatorias que se realizan, dando cuenta así de cierta moralización de la participación en el sentido de responder a partir de lo que se supone es el deber ser. Sin embargo, no significa que este hacer no se disfrute o no se desee. De hecho se ponen a jugar algunas iniciativas en ese sentido. Al mismo tiempo, no ha de ser casual que tanto el disfrute como la idea de ayudar y ser ayudado esté presente en las y los niños, adolescentes y adultos referentes, dando cuenta de dónde quedan colocadas sus necesidades.

A su vez, cabe destacar que la idea de participar opinando y proponiendo es señalada por la mayoría de los actores, lo que nos aproxima a un lugar más protagónico en los procesos. No obstante ello, que dichas opiniones y aportes puedan apartarse de lo instituido, de lo conocido y de lo que se espera, implica un desafío a enfrentar.

El estar informados acerca de los proyectos y de su marcha es señalado por los equipos, por los actores del Estado y por las organizaciones pares en su preocupación porque las personas cuenten con elementos para la toma de decisiones. También es enfatizado por las vecinas de los programas territoriales, en tanto su rol consiste en ser puentes de comunicación con otras y otros residentes de los barrios, y por las y los adultos referentes, quienes tienen registro de la información que se les transmite desde los centros acerca de sus planificaciones.

La idea de que la participación es una construcción colectiva, que es algo que se hace con otros, es resaltada por la mayoría de los actores. Incluso quienes no lo hacen explícitamente, como el caso de las vecinas del PMB, se refieren a instancias que suponen lo colectivo (reuniones, asambleas). Al parecer esta dimensión alude a la experiencia misma, a lo que se observa y se vivencia en el acto mismo de participar, aunque tiene sentidos distintos para los diferentes actores.

Finalmente, la concepción de participación ya no solo como un fin en sí mismo, sino como una herramienta, como un medio para provocar otras cosas, es planteada por nosotros y también por alguno de los actores del Estado, lo que parece guardar coherencia con nuestro lugar en la gestión de los proyectos. Esto se liga a la idea de hacer que otros participen, señalada por los mismos actores y por quienes se constituyen en voceras barriales (vecinas del PMB). Es interesante analizar este aspecto en relación a lo que las y los niños y adolescentes plantean, aun cuando expresan que participan «porque

me traen, pero me gusta»: participar implica elegir, entre otras cosas, elegir si quiero o no participar; implica también estar donde se quiere estar y donde se disfruta estando. Quienes gestionamos proyectos buscamos promover la participación de las personas a la que ellos van dirigidos. Se trata de estimular, de habilitar, de validar la voz y el lugar de las y los otros, de generar las condiciones para que puedan decidir si quieren o no quieren participar. Claro que, como antes señalamos, eso se relaciona con la conciencia que se tenga del derecho a hacerlo. Al mismo tiempo, bien sabemos que en ocasiones esa convocatoria es impuesta y se relaciona con llenar vacíos de servicios que el Estado no provee, y que otras veces se pretende una participación de acuerdo a formatos preestablecidos (comisiones, asambleas, etc.), o que quedamos colocadas y colocados en un lugar de *dar* participación, como si fuera más una concesión que un derecho y una conquista. Incluso cuando sobre la base de una dimensión ético-política nos planteamos el deseo y el propósito de que las personas incidan en función de sus propios intereses, ¿cómo ponerlos a jugar sin que, paradójicamente, la participación termine siendo una imposición? Como expresó Sandra Leopold, quien participó como discutidora en uno de nuestros plenarios: «En este sentido puede pensarse que el derecho a participar puede devenir en la obligación de participar, desplegándose una tensión entre derechos y obligaciones... En contrapartida, la no disposición a participar es enjuiciada negativamente, tanto por los pares como por los discursos disciplinares involucrados».

Parece fundamental, entonces, analizar cómo las distintas concepciones de participación se ponen a jugar en los escenarios específicos de cada proyecto, en tanto se traducen en expectativas y en acciones. Necesariamente ello habrá de hacerse en espacios colectivos en donde dichas concepciones puedan ser problematizadas y tematizadas. Para los proyectos con niñas, niños y adolescentes esto implica que la participación se haga figura en la intencionalidad educativa y en los procesos de aprendizaje. Para los proyectos territoriales supone que los procesos participativos se tematicen y se analicen mientras ellos tienen lugar. Sabido es que todo ello implica abordar las tensiones y las contradicciones que son inherentes a nuestras prácticas. Ellas son abordadas en otros capítulos de la presente publicación.

1.2. Participación genuina o pseudoparticipación

En las discusiones del equipo acerca de la concepción de participación, con frecuencia surgió la necesidad de promover una participación *genuina* o *real* ante la preocupación por desarrollar formas de pseudoparticipación o de manipular los procesos. Esto nos condujo, por un lado, a identificar formas de participación no auténtica y, por otro, a interrogarnos acerca de qué entendemos por participación real o genuina, en relación a que subyace la idea de que existiría una participación *ideal*. La pregunta inmediata, entonces, es qué aspectos se asocian con esa idea de participación, cuyos supuestos problematizamos para aproximarnos a una concepción de participación dinámica, compleja y situada.

1.2.1. Entre la participación espontánea, la participación concedida y la participación impuesta

Por un lado, se planteó la idea de que la participación genuina es aquella que surge de las y los otros, que no es provocada por nosotros, es decir, una participación espontánea y autónoma del equipo técnico y que, además, escapa a su control. «Era regenuino, no dependía de que nosotros supiéramos o no, venían y nos comentaban», dijo un integrante de uno de los equipos de PMB para referirse a reuniones y actividades que las y los vecinos organizaban. Y agregó: «Ni siquiera llegás a tener la foto total…, liderada por algunos, participaron otros vecinos, pero no llegamos a tener el detalle del quiénes». Una participación, decíamos, en la que el otro es protagonista.

Es necesario distinguir entre aquellas expresiones participativas que se producen por fuera del vínculo con nosotros y que escapan a nuestro control —cosa por cierto deseable si pensamos en los efectos inhibidores que suelen tener las políticas sociales—, del presupuesto de que lo auténtico, lo genuino, es aquello que emerge del otro y que lo que viene del otro es válido en tanto tal, como si se tratara de una participación *pura*. Bien sabemos que el pensamiento, las formas de sentir y hacer de todos nosotros —también el de las personas con las que trabajamos— expresan muchas veces la cultura hegemónica. La participación implica conciencia de que se está participando y con ello se abre la posibilidad de poner en cuestión los preconceptos, los valores implícitos y la existencia de un pensamiento dominante y alienante presente en cada situación. Esto es válido para todos los actores involucrados en los procesos participativos.

Por otro lado, parece pertinente analizar cuáles son las condiciones que existen, en el marco de los proyectos que llevamos adelante, para que la iniciativa emerja del otro. Una profesional de un organismo público decía en referencia a los proyectos de mejoramiento barrial: «El ideal sería que los propios vecinos exigieran ellos mismos una participación activa en todas las etapas». Al mismo tiempo, en un plenario expresábamos «la participación se la damos nosotros». Sin lugar a dudas esto nos enfrenta a los límites propios del escenario de la política social. Parece paradójico promover procesos desde ese lugar para que el otro nos presione, nos exija, nos interpele y eventualmente resista nuestras propias propuestas. No es casual que, cuando hablamos de la noción de participación que manejamos, la participación como conquista haya permanecido ausente, mientras que la participación que está presente es la participación que promovemos, la que concedemos y la que habilitamos. La paradoja también es la de una participación que resulte impuesta.

1.2.2. Del origen de las iniciativas a la apropiación de los espacios

El planteo de la participación genuina como aquella que emerge espontáneamente limita la posibilidad de visualizar lo dinámico y sinuoso de los procesos. Puede haber cierta centralidad en las decisiones que tomemos, pero en la medida en que ellas surjan a partir de la escucha de las expectativas, necesidades y deseos del otro, y que en el propio proceso exista la posibilidad de modificar el rumbo adoptado y las y los participantes se apropien de los espacios, es posible distanciarse del riesgo de la manipulación.

La iniciativa puede ser de las y los niños, adolescentes y adultos que son parte de los proyectos, lo que nos exige apertura, flexibilidad y habilitación; o bien podemos ser nosotros quienes realicemos una propuesta y definamos llevarla a cabo, donde lo importante es que existan condiciones para que las y los participantes se apropien de la misma. Tal es el caso de un espacio de baile que gestionaron las adolescentes en la Casa Joven. Decíamos al respecto: «Es interesante cómo empezó como algo nuestro, que nos parecía que estaba bueno, y lo tomaron ellas, y se transformó en algo que ellas querían, y ellas solitas lo transformaron, lo único que hicimos fue que les dábamos el equipo y el espacio, les garantizábamos que acá no entraba ningún varón, ellas bailaban solas». Entonces, más allá del desde dónde surjan las propuestas, lo fundamental es cómo ellas se transforman en el marco de un vínculo en el que operan las y los técnicos y otros integrantes del proyecto. La apropiación que se genere de la propuesta y la habilitación para que ello suceda parece ser central. Durante los procesos «pasan cosas», decíamos, las propuestas se transforman, son apropiadas, o bien no funcionan y se desechan.

1.2.3. La participación genuina como la participación en la toma de decisiones

Por otro lado, surgió la idea de que la participación genuina es aquella que se traduce en incidencia directa en la toma de decisiones, de modo que cuando esta condición no está dada o en el caso de niñas, niños y adolescentes por ejemplo, la decisión es de las y los adultos, percibimos que la participación queda en un mero ejercicio. Esta preocupación también se pone de manifiesto cuando expresamos la idea de que una participación real se contrapone a la mera asistencia en un proyecto. Sin embargo, esa es la idea de participación que prevalece en el discurso de las y los niños, adolescentes, vecino y familias. El hecho de estar podríamos decir no es suficiente, aunque sin duda sí necesario a la hora de intentar comprender el significado de los espacios de participación para las y los participantes y posibilitar un vínculo educativo que despliegue procesos de confianza que catapulte otras modalidades de participación. «Apropiados de la casa yo creo que están, lo que hablamos siempre, vienen, están a las ocho en la puerta, lo sienten parte de su cotidiano, los gurises que vienen yo creo que lo sienten como parte…», reconocíamos en referencia a la Casa Joven.

1.2.4. La participación como una construcción vincular en la que operan las relaciones de poder

Pareciera entonces que, en la medida que la participación se inscribe en un vínculo, el carácter del mismo es fundamental, ya no se trata de pensar que la participación genuina es la que surge espontáneamente del otro, o que es aquella en la que el otro participa en forma directa en la toma de decisiones, sino que lo fundamental es el carácter del vínculo que se construye y los procesos que este habilite. Suponer que las iniciativas de las y los niños tienen que ser tomadas en su forma más pura y original, sin exponerlas a la reelaboración que se genera en el diálogo educativo, implica desconocer que las producciones se recrean en el vínculo pedagógico y que son parte de los

procesos de aprendizaje que se transitan. La relación pedagógica supone pues, una tensión entre guiar, orientar y, por otro lado, conducir, dirigir, manipular.

La educación en la participación implica enfrentarse a ideas y máximas de autenticidad en clave de participación que actúan sobre nuestras prácticas. Muchas veces estas ideas son las que conducen y discriminan lo que se quiere escuchar y lo que no se toma en cuenta evidenciando las posiciones desiguales de poder que sustenta cada rol. ¿Es posible colocarse en un lugar educativo desprovisto de poder o desde un poder simétrico con el otro? La idea de una participación genuina ligada a lo que surge como iniciativa del otro ¿implica desconocer la relación asimétrica existente? El reconocimiento de la legitimidad y la validez del aporte de las y los niños, adolescentes y adultos que forman parte de estos procesos parece fundamental para evitar formas de pseudoparticipación.

La participación genuina, entonces, pasaría por generar dispositivos que impacten en las relaciones de poder instituidas, si esto no acontece, estamos hablando de una participación discursiva, cosa que se ve favorecida en el trabajo con poblaciones en situación de exclusión donde las posiciones dentro de la estructura social refuerzan relaciones desiguales. Esto se traduce también en un plano metodológico cuando vemos que se crean dispositivos inofensivos para la participación. Las técnicas participativas pues, pueden operar como una forma de generar la ilusión de participación, lo que suele producir efectos negativos en la percepción de vecinas y vecinos, si ello no se traduce en niveles efectivos de incidencia. Se puede estar en una actitud de horizontalidad o emplear dispositivos participativos por excelencia, tales como las asambleas y, sin embargo, poner en juego formas de manipulación.

I.2.5. Entre la participación formateada, la invención y la apertura a lo nuevo

Del mismo modo se asocia la participación genuina a la que se sustenta en discursos *auténticos* de los sujetos, en contraposición a los discursos que se supone se espera escuchar. Si bien esto implica procesos comunicativos que involucren decodificaciones, traducciones, búsquedas exploratorias a modo de esfuerzos de proximidad y conocimiento de los intereses de las personas con las que trabajamos, nos enfrenta al mismo tiempo a los límites de los contextos en los que la participación tiene lugar. En tal sentido, ¿existe la posibilidad de expresar una opinión sin que esté condicionada por el otro, por quien la recibe y por el escenario concreto en el que la misma se formula?

La dimensión formateada de la participación se presenta en aquellas modalidades conocidas y recurrentes instaladas en las prácticas institucionales. Esto queda ejemplificado cuando referentes de las y los niños y adolescentes sugieren un posible desarrollo de contenidos de talleres a realizar con madres y padres (trabajo sobre sexualidad y límites) y en algunas frases convocantes para invitar a la participación de otras madres y otros padres: «Te invito a compartir una charla que te va a interesar. Es bueno para ti y para nuestros hijos». Es decir, clichés de participación que suponen una dinámica de complacencia en decir lo que el otro quiere escuchar y que es reforzado en vivencias de las prácticas biográficas institucionales. De modo que parece fundamental la vigilancia permanente en relación a cuánto influimos en el otro y la medida en que el otro puede sentir confianza y libertad de expresión.

«Hay un discurso tan igual que lo tienen aprendido, hay otras señales que no son a través de la palabra, otras acciones que estaría buenísimo tomarlas como manifestaciones sobre la participación», decíamos en el marco de un plenario. Se presenta también aquí el enorme desafío de habilitar la producción de lo nuevo, romper con lo instituido y crear nuevas formas, imprevistas e inesperadas. Decía Sandra Leopold: «En este sentido, debería celebrarse no solo la posibilidad de invención en la materia, sino también la apertura para reconocer en los otros nuevos formatos que trasciendan la propia experiencia histórica de participación y los pensamientos a ella asociados».

En el discurso de nuestros propios equipos aparecen enunciados acerca de qué es y para qué participar que se parecen más al deber ser, o a la ilusión de que así sea, que a lo que efectivamente acontece en las prácticas cotidianas. «… lo teórico tiene que reflejar nuestras prácticas». Somos conscientes que la «participación discursiva» puede adquirir, por el nivel de reiteración y desproporción teórica respecto a la práctica, la cualidad de formatear modos de participación que se convierten en validados, porque son los esperados. Advertimos pues, sobre el peso que adquieren las prácticas en la educación de la participación y la fuerza implícita de estas sobre el discurso de las y los jóvenes y niños.

I.2.6. La participación genuina asociada a la armonía, la homogeneidad y la ausencia de conflictos

Otra de las ideas que asociamos a una participación real o genuina es la de que se trata de una participación «de todos, la ideal sería esa, en la que todos den su opinión y eso se vea reflejado en el resultado», decíamos en un plenario. ¿Subyace aquí el ideal de que todas y todos participemos de la misma forma?, ¿que todas y todos den su opinión, pero que además esa opinión pese del mismo modo en los resultados? Eso nos conduce a cuestionar un supuesto de homogeneidad y a analizar el modo en que trabajamos con las diferencias, entre ellas, con las diversas formas de estar en los procesos, lo que implica diferentes formas de incidir.

En este mismo sentido se ubica el supuesto, también presente, de que la participación ideal es aquella en que coinciden las expectativas, existe un clima de acuerdo y armonía, donde las intencionalidades de las y los técnicos tienen anclaje en las necesidades de los sujetos, es decir, una participación libre de conflictos donde «se comulga el concepto de participación con una realidad del adolescente tomando decisiones, haciendo propuestas. Lo ideal sería eso, cuando coinciden el proyecto de los adolescentes con el proyecto educativo, eso es casi ideal, porque estamos cumpliendo con la misma expectativa...», se escuchó decir en una reunión de equipo. Más allá de la necesidad de encuentro, de articulación entre expectativas para que sea posible algo en común y, por tanto, un proceso inclusivo, sabemos que los conflictos, las disonancias, los desacuerdos, las contradicciones, las tensiones son parte de los procesos, es más, suelen ser el motor para que se generen aprendizajes significativos. La idea de armonía pues, suele ocultar el conflicto.

1.2.7. Formas de pseudoparticipación

En relación a las formas de pseudoparticipación o de participación manipulada advertimos sobre los riesgos que involucra una relación que es, desde su propia definición, asimétrica. La pseudoparticipación es la que no considera la posibilidad de alterar las relaciones de poder; la participación que se proyecta «desde el escritorio» y que no prevé la posibilidad de cambios durante los procesos; la que se disfraza de participación, pero que en su esencia supone que el otro haga lo que uno quiere o espera que haga; la que provoca «discursos aprendidos» o los «discursos que queremos escuchar», es decir, una participación domesticada; técnicas participativas empleadas en actividades aisladas; relaciones que se presentan como horizontales, pero que ocultan la dominación; una participación que recorta a algunos sujetos como modelos dentro del colectivo porque son funcionales a la organización; la participación de vecinas y vecinos como forma de cubrir las carencias, los huecos o las omisiones del Estado en el abordaje de los problemas de la población; o una participación utilitaria donde se busca un rédito personal y donde es un medio para el logro de un objetivo que es individual más que colectivo.

De todo lo anterior es posible concluir que la preocupación por desarrollar formas de pseudoparticipación, a pesar de nuestras buenas intenciones, no puede conducirnos a simplificaciones acerca de qué entendemos por participación genuina o real. Reconocer la complejidad de estos procesos nos permite identificar los límites de una participación desarrollada en el marco de las políticas sociales, pero también nos habilita a desplegar la potencia de los encuentros cotidianos y del vínculo que establecemos con las personas con las que trabajamos.

1.3. Grados, niveles, tipos. ¿Jerarquías en la participación?

Una de las cuestiones emergentes en el proceso de sistematización en relación a la concepción de participación fue la del carácter de los procesos participativos. ¿Estos procesos suponen una secuencia de etapas o momentos?, ¿implican niveles o grados progresivos: de la información a la toma de decisiones, de la incidencia en actividades concretas a la incidencia en las políticas, de lo micro a lo macro? Estos cuestionamientos condujeron también a la idea de proceso y, entre ellos, a la idea de procesos de aprendizaje.

Frecuentemente se habla de grados o de niveles de participación, incluso se ha graficado de esa forma, como por ejemplo a través de la llamada Escalera de Hart (Hart, 1993). Ello implica establecer una jerarquía donde el nivel o el grado deseable es el que está más arriba, el que suele corresponderse con la incidencia en la toma de decisiones. Esto conduce a la idea de que esos grados o niveles suponen etapas que es necesario cumplir. Como vimos en el apartado anterior esto se corresponde con el supuesto de formas de participación más o menos genuinas o de pseudoparticipación.

Por otro lado, se habla de modalidades en referencia a distintas formas de participación que las personas ponen en práctica y al tipo de actividades que realizan en una misma situación. También esta noción ha sido representada gráficamente, esta vez en círculos concéntricos (Montero, 2004), donde el centro se correspondería con un grado mayor de participación y compromiso

y el círculo más externo, con un grado menor; el centro indica, además, espacios de mayor jerarquía que suelen coincidir con la toma de decisiones o con los espacios más politizados, mientras que en los bordes se ubicarían actividades consideradas secundarias y menos valoradas.

Nos preguntamos cuánto estas formas de representar la participación ayudan a comprender los procesos o cuánto limitan dicha comprensión al conducir a una concepción lineal de la misma. «Los procesos van y vienen, o son más circulares», decíamos en uno de nuestros plenarios para fundamentar la necesidad de atender los distintos recorridos de las y los niños y adolescentes, donde hay quienes participan asistiendo e involucrándose en los distintos talleres o en las planificaciones del centro o en el Comité de los Derechos del Niño, sin que haya que establecer una jerarquía entre las distintas actividades.

La idea de una participación lineal parece indicar que para participar de ciertos ámbitos es necesario haber transitado por otros menos complejos en un momento anterior, lo que redundaría en la necesidad de prepararse para participar. Precisamente a propósito de la participación en el Comité de los Derechos del Niño, nos preguntábamos si ese podría ser «el arranque» para participar luego en otras cosas, «o si para que participen de una movida más grande tienen que haber pasado por un proceso de participación antes, que garantice que sepan de lo que están hablando o que garantice que van a participar mejor».

En otros ámbitos, como el de los PMB, los aspectos involucrados parecen ser otros. Cuando nos encontramos con poblaciones con necesidades básicas insatisfechas en situaciones de pobreza material extrema frecuentemente naturalizadas, damos inicio a procesos que suelen ser complejos, lentos y prolongados. En estos casos el «escaloncito mínimo» en el ejercicio de ciudadanía puede ser el de posibilitar el acceso a la información, cosa que puede ser considerada insuficiente en otros contextos, pero que pasa a ser muy relevante si tenemos en cuenta el punto de partida. La información aquí la entendemos como una herramienta fundamental para emitir opiniones y para incidir, es decir, la información como elemento de poder. En distintos contextos, la información puede adoptar distintos sentidos: puede ser base para la emisión de opinión y para la toma de decisiones, o puede ser herramienta para comprender los procesos en los que se está involucrado, por ejemplo, cuando se comparte en un taller «para qué hacemos las cosas, para qué está este taller, cómo lo vamos a hacer», decíamos en un plenario.

También somos conscientes que puede ser riesgoso caer en la creencia frecuente de que si no están satisfechas determinadas necesidades humanas, como las de sobrevivencia, no es posible plantear el acceso a la satisfacción de otras tales como la de participación o la de identidad (Maslow, 1943), lo que profundizaría las desigualdades ya instaladas. Aquí el cuestionamiento a la jerarquía entre las formas de participación se encuentra con la crítica a una noción escalonada de las necesidades (Max Neef, 1993), lo que habilita a cuestionar la relación entre pobreza extrema, participación y conformación de sujetos políticos. Así como aparecen naturalizadas determinadas condiciones materiales de existencia, también se naturaliza un posicionamiento en el que informarse o emitir opinión no está en el horizonte de expectativas y, menos

aún, la posibilidad de incidencia en la toma de decisiones. Las diferentes concepciones de participación antes trabajadas dejaron esto en claro.

El cuestionamiento a una noción lineal de los procesos participativos no implica desconocer que a participar se aprende. Cuando estamos hablando de intencionalidades educativas este planteo es inevitable. Quizás no se trata de jerarquizar o de otorgar mayor o menor valor a las distintas formas de participación, pero sí de reconocer la complejidad que algunas de esas formas conllevan y la necesidad de desarrollar ciertas habilidades para ejercerlas. Decíamos en un plenario: «… quizás no hay mejor o peor, pero en realidad el tema es que para poder participar con una cosa de calidad, que pueda incidir, que pueda modificar, que pueda tomarse para pensar, que pueda ser transformador, tiene que haber desarrollado algunas habilidades que te permiten eso, [...] el poder decir, el poder expresar, el poder hablar, el poder proponer, el poder abstraer, que tienen que ver con cosas que hay que aprender desde la temprana edad, desde una construcción educativa». Otra vez el riesgo puede ser el de profundizar las desigualdades al reservar determinados espacios de participación para quienes tienen ciertas habilidades adquiridas (más aún cuando ello coincide con un deber ser, con lo que se espera o con lo hegemónico), retaceando la oportunidad de acceso a esos espacios para quienes no las tienen. Esto se agudiza cuando se ponen en juego saberes técnicos o normativos que cuestionan las capacidades de incidencia desde el sentido común o desde el saber de la vida cotidiana.

A participar se aprende experimentando la participación y reflexionando sobre ella en el propio proceso, en donde, como veremos más adelante, los procesos comunicativos adquieren gran relevancia. Conocer qué implica organizar un campamento para que se concrete, o cuáles son los mecanismos institucionales que habilitan a que determinados proyectos se desarrollen, son elementos claves en los procesos participativos. El involucramiento de las y los niños en el tribunal, para decidir sobre las propuestas presentadas ante la convocatoria del PROPIA, mostró su potencialidad en el aprendizaje de las reglas de juego y en su aplicación en el propio proceso: «se llevan las propuestas para estudiar, las ponderan… y entonces se sientan en el tribunal, yo lo ponderé tanto, y si hay diferencias entre uno y otro discuten por qué, y opinan, y te dabas cuenta de la mirada de los gurises...», decía una referente institucional entrevistada.

Nos cuestionamos acerca de cómo la experimentación de la participación involucra la conciencia de que se está participando, de que se está incidiendo en los propios destinos. Decíamos en el equipo de Projoven que, cuando en las y los jóvenes existe la experiencia de haber sido excluidas y excluidos sistemáticamente de las instituciones educativas y cuando «no existe el hábito de tomar decisiones y construir su propia historia», el logro alcanzado al finalizar el proyecto se constituye en una suerte de «relanzamiento de su identidad». Esto implica un proceso de aprendizaje que habilita a que se pueda tomar conciencia del derecho a participar.

En uno de los plenarios nos preguntábamos por las condiciones necesarias para habilitar procesos participativos. Estas condiciones no necesariamente suponen pensar en clave de niveles o grados. Más bien implica identificar las distintas dimensiones involucradas: la información y la comunicación, los

soportes materiales y de recursos humanos, los vínculos, entre otras. En tal caso no se trata de si la toma de decisiones es más importante que el estar informados o que el ser consultados respecto a determinados asuntos. Podemos pensar estas distintas dimensiones en sí mismas, donde cada una de ellas puede adquirir una importancia relativa en cada situación y aportar al logro de procesos participativos significativos.

2. El carácter del vínculo entre el equipo y los sujetos de su intervención. Obstáculos y facilitadores para la participación

En el capítulo anterior, y en el marco de la problematización acerca de aquello que llamamos participación genuina o pseudoparticipación, concluíamos en la relevancia de considerar el carácter del vínculo en el que los procesos participativos se despliegan. Precisamente, la relación entre el equipo y las personas con las que se trabaja en los proyectos que se desarrollan puso en evidencia en qué medida este facilita u obtura el despliegue de dichos procesos. La participación, en sus alcances y limitaciones, tiene lugar en el marco de ese vínculo o en el de la relación educativa. A su vez, como sabemos, el mismo no se configura en forma aislada de las condiciones sociopolíticas en las que los proyectos se desarrollan. Estas, más bien, los constituyen.

¿Qué tipo de vínculo es aquel capaz de sostener procesos de participación donde el desarrollo de la crítica y de la autonomía —como componentes centrales de dichos procesos— por parte de los sujetos, tenga lugar?, ¿cuál es aquel que lo obtura?, ¿cómo inciden los componentes estructurales de la política y el sujeto que desde ellos se construye en la configuración de dicho vínculo? La sistematización aportó algunas líneas de reflexión frente a estas interrogantes.

2.1. Subjetividades agradecidas

«Siempre anduve remando por todos lados, un día vine acá y por suerte acá encontró mucho apoyo, lo han ayudado en todo [...] Por eso yo estoy muy agradecida a IPRU porque lo que le han dado acá la verdad que en ningún lado...» (abuela de adolescente que concurrió a Casa Joven).

En el caso de los proyectos dirigidos a niñas, niños y adolescentes llamó nuestra atención la percepción idealizada por parte de las y los adultos referentes en relación a las propuestas, a las y los educadores y a la organización, en concomitancia con la casi ausencia de crítica y de valoraciones negativas. El agradecimiento se constituye en una expresión frecuente ante las respuestas que adultas y adultos referentes encuentran en los proyectos: apoyo, cuidado, oportunidades, logros que se alcanzan con las y los niños y adolescentes. El establecimiento de una relación de confianza es un aspecto valorado, junto con la disposición de las y los educadores a la escucha. «Todo lo que tiene mi hijo es todo gracias a IPRU...», dice una vecina cuyo hijo concurrió al Club de Niños, depositando así la potencia en la organización y despojándose a sí misma de ella. Este efecto es mayor cuando las opciones socioeducativas en los barrios no abundan. Decía Sandra Leopold en su aporte al proceso de

sistematización: «problematizar el carácter genuino de la participación supone, también, reflexionar acerca de la modalidad de atención de los programas y proyectos que exponen en su accionar el riesgo de que el cuidado y el buen trato devengan en protección protegida o tutelada de los sujetos que en ellos participan».

Algo similar se presenta en la relación con grupos vecinales que se establece en el marco de proyectos territoriales. La percepción del escaso poder en sí mismos y la atribución a IPRU de la información, del saber, de las iniciativas, de las capacidades de convocatoria y gestión, tienen por efecto que aquellos queden en una relación de dependencia respecto a la organización: «Si ellos no hubieran estado en el medio, no se hubiera logrado nada [...] Si fuera por los vecinos solos, no llegábamos...», dice una vecina. Sin embargo, esta vivencia convive con la percepción de la contradicción que la misma supone: «Quizás estamos equivocadas y nos achicamos solas, porque tendría que ser al revés, los vecinos tener el poder...».

Desde una posición de agradecimiento la crítica casi no tiene lugar y, lo que desde la posición de vecinas y vecinos debieran ser cosas a revisar (como el horario de funcionamiento de los centros por ejemplo), se acaban por justificar. La crítica hacia los proyectos puede vivirse como amenaza a los vínculos construidos con el consecuente temor a perder el apoyo con el que se cuenta. ¿Es que ella no existe o es que no es expresada en los espacios que los proyectos prevén para que la crítica emerja?

Identificamos así el riesgo de la relación de dependencia que puede instalarse cuando los proyectos dan respuestas efectivas a múltiples necesidades de la población, aunque ello se realice desde un modelo educativo-social garantista de derechos, que lejos está de caracterizarse como asistencialista. Los proyectos son bien evaluados y se reconocen sus logros por parte de la población. Este reconocimiento fortalece al equipo y es un indicador de la calidad del trabajo que se realiza. No obstante, preocupa que ello vaya unido a que las personas crean que sin IPRU «las cosas no pasan». Buscamos generar acciones para promover autonomía y participación. Entonces ¿qué factores generan estos efectos no esperados?, ¿cómo responder y sostener, cuidar y proteger, co-construir, al mismo tiempo que las y los otros se fortalecen en sus capacidades y producen potencia en sí mismos?

El vínculo entre técnicas, técnicos y comunidad no es un a priori, se construye en el proceso a partir del tipo de proyecto que se implementa y del problema que el mismo delimita, de las condiciones del equipo y de las características e historia de las personas involucradas, de las expectativas mutuas y del lugar que cada una y cada uno adquiere en el propio proceso. Ante esta encrucijada, entonces, vale preguntarse tanto por el equipo, sus intencionalidades y metodologías de trabajo, como por las condiciones generadas en la propia comunidad para establecer un vínculo que favorezca la crítica, la autonomía y la participación. Al mismo tiempo, como antes expresamos, ello no es independiente de las condiciones sociales, institucionales y políticas más amplias. Se construye un escenario singular que debe ser analizado en su complejidad.

Los proyectos dirigidos a niñas, niños y adolescentes adquieren centralidad para sus adultas y adultos referentes, sobre todo para quienes ejercen la principal

función de cuidado. La participación de las madres queda centrada en los lugares por donde transitan sus hijas e hijos. En las conversaciones mantenidas con ellas casi no se identifican experiencias participativas en las que no estén presentes. Su vida cotidiana está centrada en su cuidado-control, su energía vital está puesta en su protección y en el sostén y cohesión de la familia, en un rol que, ellas saben, es esperado y bien valorado por la sociedad. ¿Expresiones matriarcales desde formas de pensar y actuar con bases machistas?, podemos preguntarnos. La soledad de las mujeres en el ejercicio de este rol hace que los proyectos sociales se constituyan en un apoyo y sostén fundamental en sus vidas. «A veces uno solo no puede… mis hijos son míos, el padre trabaja...», nos dice la madre de uno de los chicos de la Casa Joven. No desconocemos, sin embargo, la necesidad de profundizar en los varones cuidadores en un marco en el que su ausencia está naturalizada.

Una participación que trascienda la respuesta a la convocatoria de los centros socioeducativos (la que, en función de los sentidos construidos hegemónicamente, puede vivirse como deber o retribución por la atención que se brinda a las y los hijos) habrá de poner en cuestión las posiciones en las que los actores involucrados están llamados a jugar en el marco de la política social: la de los equipos que gestionan los proyectos que están instrumentados y cuentan con recursos para responder a una parte de las necesidades de la población, y la de los sujetos involucrados en los mismos, cuyas necesidades —entendidas como carencia— justifican la existencia de la propia política. La forma de descentrar la participación de los proyectos, es cuando el proyecto del otro —las y los niños y adultos—, la expresión del mundo en que quiere vivir, tiene lugar. Pensar en clave de responsabilidades del Estado y de universalización de los derechos de las y los ciudadanos parece ser condición para que un cambio en aquellas posiciones sea posible. Una actriz estatal dio cuenta, al ser entrevistada, de los límites de lo estructural de la política en este sentido al aludir a las tensiones y contradicciones entre focalización y universalización: «No un ciudadano agradecido porque lo dejaron entrar, sino un ciudadano haciendo uso de un derecho que tiene.», expresó en relación al sujeto de la política.

La permanencia de los proyectos en los territorios tiene virtudes y riesgos. Implica acumulados, aprendizajes, estabilidad y condiciones para construir vínculos de confianza. En algunos casos el vínculo con la ONG ha permanecido por 10 años, ya que se transita por las distintas propuestas de acuerdo a la edad. «La carrera de IPRU», decíamos. La institución se convierte en una referencia ante distintas necesidades de las familias. La contracara ha de ser la naturalización e invisibilización de ciertos procesos. ¿Cómo lograr que en los vínculos que se establecen se hagan visibles las discontinuidades, los quiebres, las respuestas inesperadas, los malestares y las críticas? Frecuentemente desde los proyectos se expresa el desafío de generar procesos de autonomía anticipándose a su ausencia en el futuro. «¿Qué pasa si el IPRU desaparece del territorio?», se preguntó una maestra de la escuela a la que concurren las y los niños del Club. Ante ello se abren algunas interrogantes: ¿Se trata de generar autonomía en la ausencia o en la presencia de los proyectos?, ¿acaso no hay algo ilusorio en el supuesto del no estar, al menos en lo inmediato? Se trata más bien de que la presencia no implique centralidad en el proyecto. Y desde allí se abren una serie de interrogantes: ¿Cómo se visibilizan las redes

de relación en las que las familias están involucradas?, ¿cómo ingresan a los proyectos las cuestiones vinculadas a la vida de las personas fuera de ellos, sus redes sociales y su ejercicio de ciudadanía en el escenario de lo público más amplio?, ¿cómo entran otros espacios en los que las personas pueden no estar involucradas, pero en los que potencialmente podrían estarlo, lo que contribuiría a la construcción de autonomía? Concebir a las y los participantes de los proyectos como ciudadanas y ciudadanos y como potenciales sujetos políticos implica visibilizarlos por fuera de las fronteras del proyecto y, en ocasiones, permear su estructura para poder contener distintas formas de participación.

El componente político de la participación supone trabajar sobre las capacidades de las personas para pensarse a sí mismas en el mundo en que vivimos y eso tiene que ver con pensar los escenarios en los que participamos y sus sentidos, por qué se está en el lugar en que se está. La construcción de autonomía tiene relación con el conocimiento que los sujetos involucrados tienen de los programas de política pública y sus lógicas. ¿Qué es un Club de Niños y una Casa Joven?, ¿qué es IPRU?, ¿por qué existe?, ¿desde dónde hace lo que hace y para qué? Frecuentemente, la personificación de la política —fenómeno común en los proyectos sociales (Rodríguez et al., 2012)— en el marco de vínculos personalizados redunda en la invisibilización de los marcos político-institucionales y, por tanto, se constituye en obstáculo para generar una relación horizontal en la que el otro incida efectivamente y donde se pueda realizar una gestión compartida. La movilización de conciencia que permita visualizar que los proyectos no están sostenidos en la voluntad o en la bondad de las y los educadores, que lo están en una organización, que como otras, busca generar condiciones para el ejercicio de los derechos en el marco de una política pública, haría posible una ampliación en los horizontes de la participación.

2.2. Expresiones de autonomía

A diferencia de lo expresado en el apartado anterior, en algunos proyectos se evidencia el desarrollo de acciones que surgen por iniciativa de la población, que no se promueven desde IPRU, e incluso no se conocen hasta que por alguna razón se ponen de manifiesto al guardar relación con los objetivos del proyecto. Las personas se organizan, toman decisiones y gestionan respuestas a sus problemas cotidianos. Estas son expresiones de autonomía. Cuando se desarrollan en el marco de los proyectos, ¿qué relación tienen con la intervención?, ¿son efecto de ella?, ¿o tienen que ver con la historia de participación del colectivo? Seguramente ambos factores estén presentes. Por ejemplo, mientras se realizan los talleres iniciales de diagnóstico participativo en uno de los PMB, las personas se organizan en torno a los problemas ambientales en el barrio, generando acciones puntuales por iniciativa propia (jornadas de limpieza, reclamos ante el Municipio, etc.). Se observa una participación espontánea favorecida, quizás, por el encuentro y el intercambio que tiene lugar en el marco del proyecto. Difícilmente ello se hubiera generado sin una trayectoria previa de organización y participación.

Cuando IPRU llega a un barrio, hay historia de organización y de movilización. Es imprescindible reconocer esa historia y concebirse como

parte de ella en un proceso que tiene un pasado y un futuro, que tiene proyección y en el que las y los vecinos transitan en forma independiente del agente externo. Hay pues, un actor constituido como tal, cuyas características favorecen una relación de horizontalidad con el equipo y donde, por tanto, los riesgos de dependencia que analizamos en el capítulo anterior son menores. «... Hace 15 años que estamos peleando por la regularización, hace 16 años fue el primer proyecto...», dice una vecina involucrada en el PMB que apenas lleva dos años. Las vecinas y los vecinos tienen capacidad de acción y control, están informadas e informados de las características del Programa, de los contratos que se establecen entre Estado y ONG, conocen las reglas de juego. En este marco se hace posible establecer una relación de diálogo y de intercambio, donde construir conjuntamente desde una diferenciación de roles y una simetría en las relaciones de poder. El desafío aquí, para el desarrollo de los procesos participativos, es cómo desde el agente externo se respeta al otro en su autonomía y no se obtura el despliegue de sus capacidades.

El análisis de los proyectos que instrumentamos con adolescentes también nos permitió identificar situaciones en donde despliegan sus propias iniciativas (como el caso de un taller de danza entre las chicas). Lo que le compete al equipo aquí es habilitar, facilitar, cuidar el espacio para que dichas iniciativas puedan desarrollarse. Otras veces, las y los adolescentes proponen y las y los adultos hacen, como cuando exigieron, tomando como modelo el día del Niño, festejar el día del Adolescente. En este caso son las y los adultos quienes participan con compromiso para las y los adolescentes. Es un para que no obtura, que no tiene el peso de la dependencia, sino el de involucrarse en lo que las y los otros desean y proponen.

Por lo tanto, es clave, en las situaciones en que las y los otros ponen a jugar sus intenciones, sus acciones en forma autónoma o autodeterminada, el lugar que el equipo adopte, el posicionamiento que asume y el clima participativo que se genere. «La mera posición institucional habilita buenamente la participación», dijo una actriz estatal entrevistada. Se trata de un clima participativo, que se constituye a través de mensajes explícitos e implícitos que el equipo transmite cotidianamente acerca del lugar de cada actor y en los intersticios de las propuestas que se instrumentan.

2.3. Cuando la crítica y el conflicto tienen lugar

Ahora bien, cuando los sujetos involucrados en las propuestas ponen de manifiesto sus capacidades de organización, de acción y presión, la crítica y el conflicto en relación al proyecto y con el equipo tienen lugar. Ello se produce en relación a las metodologías, a los contenidos de los proyectos, a las expectativas y son expresión, muchas veces, de distintas concepciones de participación, de sujeto y de sociedad. Se genera una tensión intrínseca, ya que favorecer procesos de autonomía y de participación desde el agente externo y desde la política pública, puede implicar la emergencia de conflictos en relación con el propio proyecto. Esta situación tiene algo de paradojal. Lo cierto es que la forma de transitar estos conflictos será fundamental para que el resultado sea el de la potenciación de la participación y no su control o inhibición. Nos interesa analizar la forma en que las tensiones se expresan, el lugar que adopta IPRU y los efectos en los procesos participativos.

Por ejemplo, en uno de los proyectos territoriales, la estrategia de IPRU de ampliar la participación de las y los vecinos y de mantener una comunicación directa más allá de los referentes —sin que esto implicara, naturalmente, desconocerlos— es vista por las y los activistas barriales como un desconocimiento de su lugar histórico. Es frecuente que la participación de la población en los proyectos sociales esté mediatizada por quienes se han constituido, a fuerza de un involucramiento activo en los problemas del barrio, en referentes. Esto puede constituirse en obstáculo para acceder a la voz de las y los otros vecinos, y a la inversa, para que se aproximen al proyecto. Es fundamental para nosotros, en un marco de derechos de acceso a la información, llegar a las mayorías en forma directa, por eso generamos convocatorias amplias y abiertas a las instancias de información, discusión y decisión. Las tensiones con las y los líderes son inevitables. «No nos conformó porque nosotros estábamos acostumbrados a trabajar en otro sistema, [...] acostumbrados a otro método, si venía el Centro Comunal venía derecho al referente y te preguntaba por tal familia, tengo un problema así y así ¿podés asesorarme de tal cosa y de tal cosa...?», expresó una vecina.

En los barrios se ponen en juego intereses diversos entre las y los propios vecinos en relación a los proyectos, ya que estos implican diferentes grados de afectación en sus vidas, como es el caso de los PMB. Los diferentes grupos se ubican en alianza o en oposición al mismo, mientras algunos se involucran, otros lo resisten y generan acciones de confrontación. La ONG juega un lugar activo en estas situaciones de conflicto. Es parte y toma parte en el mismo y se posiciona explícitamente en relación a él. Ello ocurre adoptando una actitud de respeto y comprensión de la postura de quienes se oponen. En este sentido, nuestras experiencias demuestran que construir un vínculo horizontal supone aceptar y dialogar con las posturas diferentes a las propias, sin desconocer los distintos roles que están en juego.

La relación horizontal y de respeto pues, no supone acuerdos y coincidencias en todos los momentos del proceso. El vínculo del equipo con la comunidad no es lineal, implica ir al encuentro de una comunidad que no es homogénea, sino que por el contrario alberga diversidad y relaciones de poder en su interior. Buscamos operar en ese escenario en forma no neutral, tomando posición ante las situaciones de injusticia que frecuentemente se generan entre las y los propios vecinos. Y lo hacemos en función de determinados valores que orientan nuestro accionar. Criterios vinculados a la equidad distributiva de los espacios, a la desigual capacidad de presión entre distintos grupos sociales, a la valoración del bien común, son los que nos guían en situaciones de conflicto que frecuentemente desbordan los proyectos y sus normativas. Sabemos, por cierto, que dicha posición es parcial, y que es una verdad entre las múltiples posibles. La participación, así, va adquiriendo las características de quienes participan y de los posicionamientos que adoptan. Se trata de una participación tensa, compleja, donde nosotros somos protagonistas.

Los momentos de conflicto se alternan con otros en los que se pone de manifiesto la coincidencia y la confluencia de intereses, las perspectivas del equipo y de los actores barriales se encuentran. Al mismo tiempo, un buen relacionamiento entre las y los vecinos más activos y el equipo puede generar tensiones con el resto del barrio. «En la relación con el vecino, al estar

vinculada al proyecto y al tener relación con algunos vecinos e influir para que el proyecto se aprobara y que algunos no estuvieran de acuerdo, fue tirarte en contra al vecino, a mí se me desvinculó mucha gente que trabajaba conmigo», dice una vecina. Son conocidas y múltiples las experiencias en las que se genera un fenómeno de captura y cooptación de los referentes barriales desde las instituciones que llevan adelante las políticas públicas. La proximidad de algunas y algunos vecinos con las y los técnicos que gestionan los proyectos conduce muchas veces a que queden asimilados e incluso adopten los mismos códigos. Ocupan lugares que son vistos como privilegiados y provistos de un mayor poder de incidencia. Esto redunda con frecuencia en un distanciamiento de sus vecinas y vecinos y, a veces, en situaciones de conflicto. Ello exige una vigilancia permanente sobre los efectos de la alianza que el equipo establece con las y los vecinos para llevar adelante un proyecto en forma participativa, ya que pueden redundar en efectos no deseados y hasta contradictorios.

2.4. La construcción de sujetos desde la política

Como expresamos al comienzo, el vínculo entre las y los técnicos y la comunidad —sujetos ambos diversos y heterogéneos— no se construye en forma aislada. Es un componente de la política pública que lo funda, por tanto, es necesario comprender que, al menos en parte, lo que acontece en ese vínculo es expresión de la misma. Las políticas públicas construyen sujetos sociales desde sus diseños y en su implementación, desde la configuración del problema que abordan, desde el lugar material y simbólico en el que colocan a sus destinatarios, desde las formas de nominarlos (Sandominsky, 2010). Como vimos, los proyectos socioeducativos que trabajan con niñas, niños y adolescentes y sus familias, desde su propia estructura como política social focalizada, pueden conllevar el riesgo de la dependencia. El proyecto se involucra en la crianza de las y los niños —con el riesgo de disciplinamiento y control que ello supone—, el cuidado es compartido y ello alivia a la familia. El objeto del proyecto es intangible: la educación, la que se comparte, de modo que no se sustituye ni se destituye a la familia de su lugar. Por su parte los PMB, donde hay infraestructura y bienes materiales implicados, parecen configurar otros escenarios en los que los procesos participativos, sostenidos en una autonomía relativa de los sujetos, tienen lugar.

No podemos desconocer el carácter distintivo de los proyectos, lo que nos lleva a formularnos algunas interrogantes. Las mismas vecinas constituidas como interlocutoras para el equipo técnico en la cogestión de un PMB, puestas en el lugar de madres en relación a un proyecto socioeducativo, ¿desplegarían la misma potencia de crítica y participación?, ¿es el proyecto y su estructura el que condiciona la construcción de un vínculo de dependencia o de autonomía?, ¿o es el perfil de la población involucrada en cada caso, con sus capacidades de organización y participación construidas a priori del vínculo con el proyecto? Las mismas personas, en un caso, se construyen como madres que requieren del apoyo del proyecto en el cuidado, mientras que, en el otro, son parte de un colectivo con el que se pretende diseñar una propuesta de mejora del barrio. En un caso, la interlocución es con un sujeto colectivo, las y los vecinos, mientras que, en el otro, el sujeto primordial es la

familia, con foco en las y los niños y adolescentes que la integran. ¿Qué sujeto se construye en cada caso?

Por tomar otro ejemplo, en el caso del Proyecto Projoven, cuyo objeto primordial es capacitar a los jóvenes para el trabajo, se genera una disputa de significados en torno al sujeto de la política: ¿sujeto de asistencia?, ¿sujeto a socializar?, ¿o trabajador? Desde la empresa en la que se realizan las pasantías, y su lógica de responsabilidad social, se trata de un sujeto de asistencia; desde IPRU, de un sujeto cuyo derecho a la educación y al trabajo le ha sido retaceado; mientras que en la tarea misma, el joven se encuentra con la identidad del trabajador.

Carácter y posicionamiento de los equipos técnicos y de cada integrante, perfil y trayectoria de organización y participación de la población, se anudan en escenarios de políticas sociales que, desde sus distintos componentes, construyen sujetos y, con ello, mayores o menores condiciones para el desarrollo de procesos participativos. Si, como dice Fleury (2002, p. 10), «... el resultado de las políticas sociales es profundamente determinado por las prácticas sociales de interacción entre usuario y profesional, [las que se constituyen] en un coloquio singular y una actualización/dramatización de las relaciones y estructuras sociales prevalecientes»; a la inversa, podemos decir que analizar e intervenir, en y desde el vínculo técnico-comunidad o en y desde la relación educativa, supone abrir la posibilidad de construir dramáticas novedosas que interpelen dichas estructuras.

3. La participación en el marco de relaciones desiguales y asimétricas. El cuestionamiento de la ilusión de horizontalidad

Hablar de participación nos instala en escenarios de relaciones de poder y flujos de asimetría. Frecuentemente relacionamos la participación con el establecimiento de relaciones horizontales, lo que nos problematizó en la tendencia a generar la ilusión de homogeneidad, de ausencia de diversidad y, sobre todo, de negación de las desigualdades. Sabemos, por el carácter de la sociedad en que vivimos, que en los espacios en los que trabajamos las desigualdades se expresan en el plano social, económico, generacional y cultural y, sobre todo, en los recursos de poder. Se trata de reflexionar sobre cómo nos posicionamos en relación a esas desigualdades y cómo las abordamos para alterarlas, en el marco de asimetrías que habrán de ser funcionales.

Igualdad/desigualdad no es lo mismo que simetría/asimetría. Mientras el primer par se refiere a posiciones ligadas a las dinámicas sociales imperantes, el segundo supone un componente funcional. Insistíamos: «nos tenemos que diferenciar, tenemos un saber diferenciado». Es decir, que el hecho ontológico de considerarnos iguales —en tanto la condición humana compartida— no puede conducirnos a obviar la desigualdad existencial (Vasilachis, 2007) producto de las diferentes posiciones ocupadas dentro de la estructura social. Pero al mismo tiempo, un borramiento de roles implicaría correrno del encargo y de la responsabilidad que se nos adjudica desde distintos actores (Estado y población). Esto pone en evidencia que tenemos un diferencial desde el que podemos aportar y que ello hace al sentido de nuestra presencia.

La inevitable asimetría, que se expresa en la diferencia de roles en los proyectos que llevamos a cabo, genera tensiones e interrogantes en relación a los procesos participativos implicados. En el marco de estas relaciones y desiguales posiciones se inscriben las intenciones educativas y promocionales que direccionan las relaciones entre las y los adultos, niños y adolescentes, y la relación entre equipos y vecinas y vecinos en los programas barriales. ¿Cuáles modelos de infancia, adolescencia y adultez referencian a las primeras?, ¿cuáles son las tensiones que surgen en la búsqueda de horizontes deseables para las y los otros y en las mutuas expectativas implicadas en los vínculos que establecemos?

Identificamos varios planos de asimetrías: 1) en las relaciones que sostienen el vínculo educativo, donde se pone en juego la cuestión de la horizontalidad y la diferencia inherente a dicho vínculo, el educar en la participación y en la toma de decisiones, y la cuestión de las relaciones intergeneracionales y el adultocentrismo; 2) en la relación con el Estado y las

instituciones en general, incluidos nosotros mismos, donde entran en tensión las profundas desigualdades sociales y las relaciones de poder instituidas; y 3) en las diferentes percepciones de necesidades, intereses y valores respecto a las situaciones vitales de las personas y en los procesos comunicativos que favorecen u obstaculizan la alteración en las relaciones de saber-poder.

3.1. Las relaciones asimétricas en el vínculo educativo

3.1.1. La cuestión de la horizontalidad y la diferencia como expresión de la igualdad/desigualdad y de la simetría/asimetría

Tal como expresábamos, el abordaje de la cuestión de la horizontalidad y de las relaciones de poder en la relación educativa coloca la discusión acerca del riesgo de concebir a la primera como homogeneidad o ausencia de diferencias. En el trabajo con niñas, niños y adolescentes esto queda ligado topológicamente al fenómeno del poder alineado a lo vertical y jerárquico, mientras que el plano de lo horizontal se asocia a lo equidistante e igual. La horizontalidad sería ese lugar deseable, el hecho de incluir a todos y todas y estar en la misma condición bajo un efecto ilusorio de anulación de las diferencias, ya que estas últimas suelen asociarse a relaciones de dominación. Esto actuaría anestesiando las diferencias en la medida que «nos quedamos tranquilos que somos horizontales porque escuchamos la opinión de todos», decíamos. Y agregábamos: «Capaz que las incidencias son diferentes, pero esa cosa de que todos sientan que son escuchados...». La escucha de todas las opiniones daría esa sensación de homogeneidad neutralizando las posiciones desiguales y asimétricas.

Reconocemos escuchas diferentes y también posiciones diferentes desde las que se opina y sabemos de los efectos de las opiniones según los juegos de poder que se suceden en las relaciones grupales, ya sea entre pares como en la relación educadores-educandos. Parece fundamental diferenciar en la acción educativa una vocación inclusiva a partir de la escucha de las diferentes opiniones, del reconocimiento de una afectación diferenciada en cada una y en cada uno y en relación a las y los otros, y de que ello, además, se juega en un marco de relaciones asimétricas.

Precisamente, el proceso educativo se inaugura porque existe una asimetría de roles que es lo que lo hace posible, en tanto la misma actúa como premisa relacional componiendo una red de expectativas asumidas y adjudicadas: la de las y los educadores y la de los sujetos de la educación. Es desde esa asimetría de roles que es viable convertir el poder en potencia de acción para alterar las desigualdades sociales.

3.1.2. Educar en la participación, el vínculo y la toma de decisiones

Reconocemos entonces, en el ejercicio de los roles educativos, niveles de asimetría que resultan de las posiciones ocupadas por unos y otros a partir de intencionalidades acordadas. Sostenemos la posibilidad de transitar por procesos que horizontalicen las relaciones que allí se generan, sin que ello implique perder la condición asimétrica ni borrar las diferencias.

En este marco ¿cómo se toman las decisiones, qué cosas deciden las y los educadores, qué cosas las y los niños, adolescentes y jóvenes?, ¿qué se decide en conjunto?, ¿basado en qué aspectos se decide?, ¿qué tipo de incidencia tienen los actores involucrados en las definiciones que se toman? Estas y otras interrogantes surgieron a partir del análisis de las experiencias de participación compartidas.

Uno de los aspectos que nos llevó a cuestionar la real incidencia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la toma de decisiones, así como el carácter de la relación horizontal que pretendemos construir, es que tenemos la percepción de que ellas y ellos tienden a orientar sus decisiones hacia lo conocido, sobre «lo que probaron y les gustó». Sin embargo, al mismo tiempo reconocemos cierta resistencia de nuestra parte: «nos cuesta que los niños decidan, elijan ideas, caminos nuevos». Estas resistencias son parte de la tensión y deseo de cambio que pretende la acción educativa, proyectando ciertos efectos en las y los otros. La sensación de que tenderán a elegir sobre la base de aquello que conocen, nos coloca en la contradicción de orientar e influenciar desde nuestras propias intenciones y hacia lugares seguros «entonces, si vamos a guiarlos [...] ¿por qué no lo decidimos nosotros mejor?», nos preguntábamos.

Sin embargo, también reconocemos las responsabilidades que conlleva cada rol: «no todo es participación, hay cosas que en realidad nosotros las pensamos y tiene un qué y un para qué. Si vos te sentás con ellos a armar el año, obviamente te van a decir todo fútbol, fútbol [...] y nosotros desaparecemos». Parece fundamental construir un vínculo en el que cada parte, desde su rol, pueda influir en el proceso, sin que ello implique que una de ellas desaparezca o sea destituida de su rol, como expresó Leopold. La desaparición pues, sería la resultante de un ejercicio de dominación.

La tensión, entonces, resulta de los niveles de decisión que se desprenden de los objetivos educativos, de la definición del encuadre, de las edades de los sujetos y de los encargos vinculados a la entidad estatal financiadora. En la discusión plenaria lo expresábamos de esta manera: «hablamos de que formen parte, que digan, que decidan [...], pero tenemos una planificación educativa, hay unos encuadres, algunos preestablecidos en base a un convenio». De hecho, las y los niños «están en proceso de crecimiento, hay lugares distintos que habitamos en un proyecto, hay responsabilidades educativas, intencionalidades educativas», decía el equipo del Club de Niños. Es importante distinguir entre los límites propios que imprimen los encuadres de trabajo para habilitar el despliegue de procesos creativos y cuando los mismos pueden ser restrictivos de los derechos a participar.

En el caso de las y los adolescentes, la autocrítica en relación a su incidencia en la toma de decisiones fue más contundente. «La participación la traemos nosotros, se la damos nosotros», decíamos en el taller con el equipo de la Casa Joven. Y agregábamos: «en general no están muy de acuerdo, les planteás la actividad y no sienten ese grado de participación, después vos lo evaluás y decís "participaron"». Interpretamos que las decisiones las solemos tomar nosotros y que ellas y ellos las aceptan como parte de una estrategia de permanencia en el centro. Sin embargo, en el taller realizado con egresadas y egresados, identificaron distintos grados de incidencia según las actividades

consideradas. En algunas de ellas, como las preparatorias del campamento, que implican poner a jugar ciertos límites, reconocieron la centralidad de las decisiones en el equipo. En cambio, en actividades en las que las adolescentes tuvieron una fuerte iniciativa, como la elaboración de coreografías que luego presentaron en el Teatro Florencio Sánchez, hablaron de la «responsabilidad y el compañerismo» que primaba y donde «las decisiones las tomábamos entre nosotras». Las y los jóvenes parecen capaces de identificar cuáles decisiones toman educadoras y educadores, cuáles toman ellas y ellos y cuáles en conjunto. De hecho, ante una pregunta genérica acerca de quién toma las decisiones en la Casa Joven, expresaron: «nosotros nos juntamos y pensamos en qué queremos y nosotros sentimos que nos respetan. Dónde, qué hacer, cuándo». El carácter de la relación con las y los adultos en este momento vital es insoslayable. La percepción sobre el clima participativo es distinta para el equipo y para las y los adolescentes. ¿Cómo vivimos educadores y educadoras la frecuente oposición que adoptan los y las adolescentes en relación al mundo adulto?, ¿cómo incide esto en los procesos participativos?

En este contexto las dinámicas de elecciones y obligaciones, de disfrute y de deber, se combinan en movimientos dialécticos. Podemos partir de una relación asimétrica donde predomina el deber para transitar —como parte del proceso de aprendizaje— hacia relaciones más horizontales que incorporen el interés y la motivación de las y los niños y adolescentes, sin que por ello desaparezca la asimetría funcional. Sin duda que en esos movimientos se pondrá en juego el horizonte de lo conocido y de lo posible, pero no solo para las y los niños y adolescentes, sino también para nosotros. El grado de involucramiento en las decisiones no es estático, depende del tipo de actividad, de sus motivaciones, de las intencionalidades educativas involucradas y de las restricciones institucionales (de las propias y de las que surgen en el marco del convenio con el Estado).

¿Es posible un marco de participación no condicionado donde no sea necesario renunciar a cosas o negociar? Se trata de reconocer las contradicciones y conflictos inherentes a los procesos participativos en el marco de relaciones educativas donde son frecuentes las tensiones entre los objetivos educativos que sostienen las y los adultos como educadores y el interés propio de adolescentes y jóvenes. Pero, sobre todo, entendemos que las actividades educativas se enmarcan en un contexto vincular, donde es necesario un intercambio, un ida y vuelta, como condición y plataforma para el ejercicio participativo, «en una relación de sujeto a sujeto más allá de los roles jerárquicos».

Valoramos la importancia de educar en la participación, ayudar a niñas, niños y adolescentes a reflexionar instalando procesos de comunicación y negociación, distinguiendo las respectivas responsabilidades educativas de los actores implicados y tomando en cuenta las condiciones singulares en que esta tiene lugar (el lugar de las y los educadores, de los sujetos, del grupo y las condiciones de producción de esos lugares). En definitiva supone un importante esfuerzo de involucramiento de nuestra parte para garantizar procesos de participación y autonomía.

3.1.3. Lo intergeneracional. El adultocentrismo. Las condiciones para que las y los niños y adolescentes sean protagonistas

Otra dimensión de las relaciones asimétricas fuertemente vinculada a la relación educativa es la intergeneracional. Sabemos que la participación es dinámica, histórica y contextuada «… no es el mismo Uruguay de los 70 al 85 que desde el 90 al 2000», decía una de nuestras entrevistadas, por lo que ha ido variando en función de los lugares ocupados y adjudicados socialmente a las y los niños y adolescentes y de lo que se ha entendido por infancia, juventud y adultez. «Si me espanto de esto no es porque el muchacho esté haciendo algo que sea espantable, si no es que yo estoy con una diferencia de tiempos culturales que hace que lea su participación diferente», nos decía.

Los cambios históricos en la relación entre las y los adultos y las y los niños han transmutado entre la participación entendida como concesión del mundo adulto influenciada por una perspectiva adultocéntrica —que toma al adulto como protagonista y modelo— hacia la participación concebida como derecho a la expresión y a la toma de decisiones por parte de niñas, niños y adolescentes. Con frecuencia, el reconocimiento de los derechos de las y los niños y adolescentes se ha vivido como una pérdida y un avasallamiento del lugar de las y los adultos o como «irreverencia y transgresión», donde unos derechos aparecen contrapuestos a los derechos de otras y otros. Precisamente, las reacciones adultas pueden convertirse en un analizador de este cambio histórico y cultural, de manera que un mayor protagonismo de las y los jóvenes impacta en el rol de las y los adultos y los efectos de sus decisiones confrontan aspectos de su lugar. Decíamos en el taller del equipo de la Casa Joven: «Los adolescentes en la medida que participen van a desafiar algunas cuestiones que nosotros proponemos en un proceso que debe culminar en su empoderamiento [...] que sea bueno, sea malo, tendrán que hacerse cargo de las decisiones que toman, ¿no?», o sea, que reconocer el derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes y dejarse interpelar como adultas y adultos, implica también educar en la responsabilidad que supone la toma de decisiones.

Como antes expresamos, sabemos que la relación asimétrica intergeneracional (juventud-adultez) acrecienta el grado de rebeldía y oposición como aspectos identitarios en adolescentes. Esto a la vez favorece una predisposición adulta de resistencia ante el cuestionamiento de los órdenes jerárquicos al provocar alteraciones en las relaciones de poder. De manera que convoca a desarrollar ejercicios de autonomización juvenil y renuncia adulta, y a saber gestionar y administrar adecuadamente el conflicto que resulta de esta tensión. La propuesta que plantean las y los adolescentes en la Casa Joven, de extender en un día el campamento, es un ejemplo de esta tensión: «[…] ellos nos tensionaban nuestra agenda, era una iniciativa de ellos [...], pero también nos involucraba a nosotros en poder [...] en ese empoderarse nos quitan poderes que nosotros tenemos instalados, que nos cuesta, tenemos esquemas, tenemos estructuras que hace difícil el moverlas desde nuestro lugar a lo que el otro tiene para plantear».

Las planificaciones flexibles y emergentes, la capacidad de apertura, de incorporar lo inesperado, de dejarse afectar, pueden habilitar nuevos lugares, autonomías, acrecentar las posibilidades participativas y de una construcción

conjunta. Pero también exigen del diálogo acerca de las diferentes posiciones que ocupan las partes, y de las condiciones que hacen o no posible introducir los cambios que se proponen.

Por otro lado, el reconocimiento y la promoción de un rol protagónico de las niñas, niños y adolescentes en las decisiones, incorpora en el proceso educativo la necesidad de informar y reflexionar sobre componentes institucionales de los que frecuentemente quedan excluidas y excluidos. «El niño sujeto de derecho es un niño que piensa y habla», decía Leopold en referencia a la ruptura con la idea moderna de infancia, «entendida como un tiempo de espera o latencia y en el cual los sujetos que la transitan resultarán caracterizados como inocentes, frágiles, dóciles, obedientes y heterónimos». Así, ante la resolución del INAU respecto a la convocatoria a proyectos que involucran la participación infantil, nos propusimos trabajar con las y los niños y adolescentes las decisiones de dicha organización: «le pedimos a la coordinadora de INAU que enviara mail detallando algunas cuestiones para poder leerlo con los chiquilines», expresó el equipo que llevó adelante el Proyecto Rayuela. Al mismo tiempo, sabemos que es delicada la frontera entre el hacerlos parte de estos aspectos y transferir responsabilidades del mundo adulto, o bien, la pretensión de que participen como lo hacemos las y los adultos, generando así una participación manipulada o demagógica al incluir a niñas, niños y adolescentes en formatos definidos por nosotros. En qué inciden realmente y por qué esa incidencia es importante sería una pregunta que se hace necesario formular y responder.

De modo que el carácter dinámico, histórico e intergeneracional hace de la participación motivo de aprendizaje y desarrollo, cosa que lejos está de ser lineal. Sin negar las diferentes posiciones y saberes propios de cada generación, le compete al mundo adulto —por su responsabilidad en la transmisión del legado cultural— propiciar las condiciones para su ejercicio. ¿Cuáles son las condiciones para que efectivamente este proceso acontezca? Sin lugar a dudas, un aspecto fundamental será nuestra propia disposición a delegar protagonismo, lo que es decir, a alterar las relaciones de poder. Pensamos a las y los adultos en su tarea formativa como facilitador a la hora de que niñas, niños y adolescentes puedan «incorporar elementos que le den más capacidad de decidir o hacer». Por los efectos de la naturalización que adquieren las formas de relación en la vida cotidiana es fundamental una vigilancia permanente de nuestras prácticas para no omitir acciones que fortalezcan el protagonismo de niñas, niños y adolescentes y que obstaculicen el aprendizaje de la participación.

3.2. ¿Es posible establecer relaciones horizontales en marcos de desigualdad estructural?

La desigualdad en los recursos de poder entre la población y las instituciones —las del Estado, pero también el propio IPRU— nos confrontó con la falacia que puede implicar hablar de relaciones horizontales. No hace falta demasiada fundamentación para aproximarnos al carácter de esa desigualdad y asimetría cuando hablamos de un actor relevante que tiene la capacidad —y la fuerza— de regulación y control social como es el Estado. El poder-saber técnico está inscripto en este marco, ya sea que este dependa directamente del

Estado o, como es nuestro caso, seamos representantes de aquel en el marco de los convenios que establecemos. Nos aproximamos a este tema cuando tratamos la relación IPRU-Estado-vecinas y vecinos-empresas y también en el capítulo en el que abordamos el vínculo entre los equipos y los sujetos de su intervención. Aquí nos interesa enfatizar los cuestionamientos que realizamos acerca de las condiciones de viabilidad para alterar las relaciones de poder en marcos de trabajo en los que uno de los actores (los principales interesados) ha sido progresivamente excluido, anonimizado, y debilitado en su capacidad de reflexividad y de acción como producto del desarrollo capitalista.

Bien sabemos que la construcción de ciudadanía y de sujetos de derecho trasciende ampliamente la retórica en relación a ello. Hemos visto que son frecuentes las contradicciones entre discursos y prácticas, de modo que la retórica participativa convive con mandatos de sumisión y acatamiento hacia la población —donde a veces nosotros somos intermediarios—, o bien con decisiones tomadas a priori: «el "yo sé lo que vos precisás"… hay un montón de procesos participativos que lo que hacen es avalar lo que ya viene hecho», decíamos en uno de los talleres de equipo.

Ahora bien, otras veces la voluntad real de alterar estas formas naturalizadas de acción está presente y allí es cuando nos interrogamos sobre cuáles son las distancias y los puentes entre una concepción del otro como sujeto de derecho y su efectivización en las prácticas; ¿cómo incide en ello la percepción que la propia población tiene acerca de sí misma y de su potencia? La vulneración de derechos por décadas y, al mismo tiempo, la construcción de sujetos de beneficencia en relación al Estado —aunque, entendámoslo, sujetos de beneficios precarios— impactan considerablemente incrementando la desigualdad en los recursos de poder y debilitando la capacidad de reclamo por el ejercicio de dichos derechos. Nos preguntábamos: «¿cómo instalamos la intencionalidad de que efectivamente se constituyan como actores pasando de ese lugar difuso a tener realmente posibilidades de incidir?». Frecuentemente, el *otro* que concebimos como sujeto de derecho y cuya posición pretendemos alterar, no se corresponde con el sujeto que encontramos, tanto como, probablemente, tampoco *nosotros* como técnicos o como institución, coincidamos con lo que la población espera hallar. Mantenemos expectativas que de alguna forma idealizan un lugar de posibilidad y potencia que muchas veces se está lejos de disponer.

En el mejor de los casos vecinas y vecinos identifican la diferencia entre sus capacidades para golpear determinadas puertas y ser escuchadas y escuchados, y las que, por ejemplo, podemos poner a jugar nosotros en la mediación de su relación con los organismos del Estado, cosa que se les confirma cotidianamente. Visualizan las capacidades y límites de sus posiciones dentro de una estructura social altamente estratificada. Dichas capacidades tienen relación con el manejo de información, así como también del conocimiento y comprensión de distintas lógicas de funcionamiento, cosa que distingue a un tipo de actor de otro. En las ventanillas del Estado no se recibe del mismo modo a un interlocutor institucional que a uno barrial. Decía una vecina: «tendría que ser al revés, los vecinos tener el poder…». Sin lugar a dudas este es un punto de partida ventajoso, aunque no exento de dificultades. Se trata de estar atentas y atentos a trabajar sobre estas capacidades cuidando de no

suplir las posibilidades de acción de la población, para que pueda emerger la complementariedad sin que ello implique restarles poder de incidencia.

Otras veces se busca que esas capacidades de influencia se pongan a jugar al revés. Una entrevistada del Estado hablaba de la importancia de que otros referentes institucionales, tales como la maestra y el médico, se apropien del proyecto en cuestión dado que se los considera más influyentes en relación a la población por el vínculo cotidiano que mantienen con ella. Decía: «Si el médico o el docente dudan o desconocen el proyecto, si no creen en él, seguramente la gente también dude, porque la influencia de estas personas es muy grande sobre la opinión de los vecinos…». Nuevamente observamos la vulnerabilidad en la que quedan colocados al ser considerados influenciables por parte de actores que habitualmente ubican en lugares de saber-poder.

Ahora bien, al saber o no cómo golpear puertas estatales y a la dificultad que vecinas y vecinos encuentran para lograr ser escuchadas y escuchados, se opone el poder del Estado y de las y los profesionales para golpear las puertas de las y los habitantes en los barrios y la facilidad con que las abren. En el legítimo intento de que los sujetos se vinculen con los recursos, con la información y con los derechos desde las y los técnicos, «estas poblaciones con mucha rapidez se desvisten y te muestran todo, están disciplinados para eso, los hemos educado», se decía en uno de nuestros equipos. Y en este sentido, tal como planteaba una de las entrevistadas en los contextos poblacionales que están sometidos a condiciones de mayor vulneración de derechos, los espacios públicos y privados pierden delimitación, generándose una situación de violentación. El poder del Estado se hace más presente y la intrusión institucional en la vida privada familiar alcanza un grado máximo. En este encuentro, la extrema precariedad en las condiciones materiales de existencia parece cuestionar de plano la pretendida horizontalidad, cayendo incluso en situaciones ridículas: «le preguntás dónde cae el agua del techo, y la mujer contesta en las ollas que pongo en el piso», decía una de nosotras en referencia al censo inicial que se realiza en el marco de los PMB. La horizontalidad se juega pues, en el respeto por las y los otros, en su privacidad, en su intimidad, en su humanidad.

Estos fenómenos en la interlocución vecinal e institucional nos cuestionan acerca de cómo se tramitan las diferencias y las distancias. ¿Qué formas de comunicación con el Estado amplifican hoy las voces vecinales?, ¿en qué medida nuestra mediación no debilita las posibilidades de un impacto más directo de la participación vecinal?, ¿qué tanto es posible deconstruir relaciones de poder asimétricas tan naturalizadas?, ¿cuáles son las condiciones para que las y los vecinos se instalen en una relación horizontal con el Estado en un marco de desigualdad de recursos de poder y de saber?, ¿cuáles son las condiciones necesarias que sitúan a las y los otros en la posibilidad real de constituirse en un sujeto de derechos, de manera que logre pasar de ser la o el usuario o beneficiario para percibirse como ciudadano? La cantidad de interrogantes es sintomática de nuestro grado de problematización al respecto.

3.3. Percepción diferenciada de necesidades, intereses y valores

No podemos soslayar en el vínculo que establecemos con las personas la percepción diferenciada de necesidades e intereses producto de posiciones sociales distintas en cuanto a la interioridad o exterioridad en relación de las situaciones vitales concretas, pero también de distintos horizontes de valores que manejamos. Esto suele enfrentarnos a verdaderos dilemas éticos.

Ejemplo de ello es cuando los proyectos afectan formas de subsistencia que las familias han edificado a lo largo del tiempo, como por ejemplo la cría de animales, que como mecanismo de sustento se ve alterado ante un nuevo ordenamiento barrial cuyo horizonte es el beneficio de la regularización. Bien sabemos que las condiciones de mejora que esta última supone no necesariamente son percibidas como tales por parte de vecinas y vecinos que, en muchos casos, vivencian la pérdida de una dinámica anterior asentada en el circuito de la informalidad, «[...] porque el proceso de mejoramiento de su calidad de vida lo pudieron hacer gracias a que eran ocupantes y no pagaban luz, ni ninguna cuestión de responsabilidad...», decíamos. Es decir, un nuevo ordenamiento urbano que suele alterar otros ordenamientos cotidianos logrados a partir de la lucha por la sobrevivencia.

En otras situaciones, la naturalización de las condiciones materiales de vida, históricas y culturales, dificultan tomar contacto con alternativas que puedan introducir mejoras en la calidad de vida: «[...] son familias, generaciones que se han criado sin conocer el funcionamiento de un baño, requieren de un proceso de acompañamiento paralelo, que los apoye en lo que va a ser un verdadero cambio de vida, con los realojos, en todo sentido [...]», decía uno de nuestros entrevistados.

En estas condiciones de profunda desigualdad y de asimetría en la relación con el Estado, la pregunta por los derechos adquiere relevancia. Nos cuestionamos cuánto trabajamos explícitamente el derecho a tener derechos y a ejercerlos como un asunto de envergadura, no a modo de dádiva o agradecimiento, como concesión de un favor, sino «como una postura política, de que no estoy haciendo algo porque soy bueno, sino que estoy generando las condiciones para que vos puedas ejercer ese derecho...».

De la misma forma, en el caso de las y los niños, las necesidades que se van construyendo en los procesos educativos hacia una creciente autonomía y ejercicio crítico —enmarcadas en los proyectos y en sus prácticas participativas— pueden entrar en choque con las necesidades y prácticas familiares. Una de nosotras relató la anécdota de que la madre de una niña le manifestó: «ustedes no entienden, yo les agradezco montones, pero ustedes me la transforman a la gurisa, ella me quiere decir a mí cómo tengo que hacer las cosas, y yo no puedo con eso, entonces, no va más».

En otro caso, la expectativa de la fuente laboral y de la mejora en infraestructura comunitaria en relación a la instalación de la regasificadora en Casabó, choca con una perspectiva más amplia de las y los técnicos en relación al desarrollo del territorio. Lo mismo sucede en la relación entre las necesidades ligadas a la sobrevivencia y las vinculadas a la recreación y al ocio, en la priorización de un proyecto como el de 7 Hectáreas. Es claro que no se trata de capacidades diferentes, sino de diferentes perspectivas de acuerdo

al lugar que se ocupa y de las mayores o menores posibilidades de mirar el territorio en su conjunto.

Otras veces, las expectativas de las personas entran en contradicción con valoraciones técnicas o con normativas que conducen a caminos totalmente distintos, cosa que suele suceder en los PMB, donde se parte de la base que hay aspectos ligados a la infraestructura, en los que las personas no van a poder incidir. Se genera así una tensión entre el respeto por las y los otros, la pretensión genuina de que incidan en la toma de decisiones, el respeto por su singularidad y su historia y, por otro lado, los límites técnicos y legales que existirían para que dicha pretensión sea concretada. Cabe preguntarnos, sin embargo, si los alcances y los límites de la incidencia de la población en los proyectos se construyen a priori de los procesos o si han de tener lugar en el vínculo. Algo de ello tiene que ver con las reglas de juego que el propio equipo instala, el tema es sobre qué se basan esas reglas de juego, si sobre la base de una perspectiva de derechos y de justicia social, o sobre un saber técnico y normativo, frecuentemente burocratizado, que resulta inamovible. Si partimos de la base de que el saber técnico no es verdad absoluta y que las normas pueden modificarse, no parece lógico establecer los límites con antelación, aunque algunos procesos de cambio puedan suponer largos plazos.

Ahora bien, así como no se trata de que el conocimiento técnico es la verdad, tampoco lo es el saber de las poblaciones, sobre todo, cuando muchas veces asistimos a un sentido común construido sobre la base del individualismo más que del bien común. La población también es heterogénea, sus posiciones e intereses son diversos, y son distintas sus cotidianeidades.

La horizontalidad en estos casos estaría ligada a la posibilidad de dar lugar a la expresión de opiniones, intereses y deseos, y a las tensiones que emergen como producto de la confrontación entre ellos, sobre la base de un diálogo con un otro que es situado como sujeto de derecho. Hay un enfoque, unos valores, unos principios que operan como guía general, pero que al mismo tiempo no pueden funcionar como decreto, sino que se pondrán a jugar los escenarios singulares y contradictorios, y sobre un horizonte ético del derecho a la autodeterminación.

3.4. La asimetría en los saberes. Los procesos comunicativos relacionados

Lo expuesto en el apartado anterior coloca otra dimensión presente en las relaciones asimétricas: la diferenciación de saberes, donde algunos, los académicos y profesionales, están más legitimados que otros. Sin embargo, la experiencia nos muestra que la participación desde la ignorancia y desde el no saber puede devenir en un tipo de saber y en una actitud de aprendizaje. Desde esta perspectiva, en el marco de algunos proyectos como Para Oír Montevideo, tanto niñas y niños como educadoras y educadores transitamos por un mismo itinerario de aprendizaje respecto al tema, ya que todos desconocíamos los aspectos técnicos involucrados. Cuando se comparten ignorancias, la relación de horizontalidad parece verse facilitada. El acceso al conocimiento y al saber es poder en tanto abre la posibilidad al aprendizaje, de enfrentarse a «nuevas cosas, de contar con nuevos argumentos», generando la autopercepción de que es posible introducirse en temas desconocidos.

Pero ¿cómo se definen los saberes legítimos y quién los cataloga como tales?, ¿cómo se desandan procesos que a veces planteamos como lineales sin visibilizar la dinámica desigual de poder involucrada? Y ¿de qué forma también se ponen en discusión y se problematizan saberes que no son neutrales, sino que cargan con «preconceptos, con nuestros prejuicios y con nuestras alienaciones»?

El acceso a un tipo de saber, especialmente cuando proviene del mundo adulto o académico, requiere de procesos de comunicación para su decodificación en donde sea posible pasar de grandes categorías a su operacionalización en prácticas cotidianas. En esta dirección, la convocatoria al Fondo Concursable de INAU, donde se presentó el Proyecto Rayuela, requirió de un proceso de aprendizaje de niñas y niños en el manejo de nuevos códigos «había que explicarles todo, qué era un llamado, qué era un Fondo Concursable y que le pudieran dar un sentido desde su experiencia… leímos en conjunto las bases y a partir de ahí era pensar la propuesta», expresábamos.

En otros casos, un tipo de saber técnico transmitido desde las instituciones, que se hace inaccesible a la comprensión vecinal, opera en términos de poder al permanecer oscuro e incomprensible. Se presentan proyectos, términos de referencia, con un vocabulario «humanamente imposible de entender si no estás en el tema», como sucedió en el caso de uno de los PMB. Se trata pues, de democratizar el acceso al conocimiento teniendo en cuenta al interlocutor y su contexto para hacerlo más comprensible a la perspectiva y lugar desde donde el otro lo lee. En este sentido el lenguaje puede reforzar la desigualdad o puede disminuirla. Decía uno de nuestros entrevistados: «… uno de los desafíos de los técnicos es bajarnos de los banquitos y escuchar a la gente... bajarnos del pedestal».

«Tengo la posibilidad de comprender si me lo saben explicar…», expresábamos. Es decir, que la posibilidad de entendimiento ya no queda sujeta al receptor de determinada información, sino a las capacidades de quien está en el lugar de su transmisión. Se hace necesario un rol de traducción e intencionalidad comunicativa, ya sea entre las instituciones y la población o entre las y los propios técnicos.

La traducción de los códigos técnicos a un lenguaje accesible supone un complejo proceso comunicacional que, lejos de alejarse de la rigurosidad en la definición de los procesos, requiere una profunda comprensión de los mismos. Aquello que se puede explicar con palabras sencillas es lo que mejor se comprende. No se trata de simplificar, sino de traducir, de abrir puentes de diálogo y de debate viables. Se trata además de procesos de ida y vuelta: no solo la población deberá comprender el lenguaje técnico, sino también las y los técnicos comprender el lenguaje de la población; poder incorporar su opinión y sus propuestas a los proyectos implica comprenderla cabalmente, en el sentido que dichas propuestas tienen en sus mundos de vida.

También dentro del sector técnico los saberes son diferentes, se habla de saberes técnicos *duros* y de saberes *sociales*, sobre todo en los proyectos territoriales que involucran componentes de infraestructura. También en este plano existen relaciones asimétricas y de poder. Hay ciertos saberes «más duros, desde lo arquitectónico o ingenieril, físico» que son más complejos, en tanto que el relacionamiento con el área social es percibido como más

sencillo porque «trabajamos con lo cotidiano, sensible, sentido por la gente, tenemos como un plus de acercamiento». En ese escenario la y el técnico *social* es convocado a ser una suerte de traductor del lenguaje técnico *duro* y del lenguaje de la población, en una ida y vuelta entre ambos actores. En nuestra experiencia, el saber técnico en comunicación ha sido clave en este proceso. Los procesos participativos, entonces, requieren de la diversidad disciplinaria y de saberes también en este campo, lo que permite problematizar las relaciones entre las propias disciplinas y profesiones y ya no solo en relación a la población.

En esta triangulación de saberes: vecinales, tecnológicos y sociales, el arribo a un nivel de complementariedad requiere de un trabajo previo de traducción, de decodificación, de manejo de un lenguaje aprehensible desde la cotidianeidad del otro. Se trata de un tema ético, ya que traduce la visión que tengo del otro: si como un ser ignorante, inferior, incapaz de comprender nuestro lenguaje, o como sujeto de posibilidad, con capacidades cognitivas y, sobre todo, con el derecho de acceso a la información para poder debatir y decidir: «Un tema ético, tenemos que revisar prácticas profesionales, tenemos un discurso en el que alentamos la participación, pero le hablamos a la gente como niños bobos, no tenemos que rebajar a nuestro interlocutor, lo veo con bastante frecuencia en nuestros técnicos… y cuando nos sentimos amenazados por la gente le largamos la palabrita mágica y ponemos un escudo ante preguntas incómodas», expresó uno de nuestros entrevistados. El manejo del lenguaje técnico muchas veces opera como defensa ante los reclamos de la población, como un modo de resolver las tensiones propias de ese vínculo. Un vínculo que expone a las y los técnicos al no saber, al no poder dar respuestas, a la inseguridad y, por tanto, a múltiples ansiedades. Un componente fundamental en el establecimiento de relaciones horizontales, entonces, además de la traducción del lenguaje, será el reconocimiento que las y los profesionales realicemos acerca de los límites de nuestro propio saber. Lo contrario sería la manipulación, la creencia de ser poseedores de la verdad desde un lugar de soberbia, acompañado de un discurso pseudoparticipativo tendiente a que la población haga acuerdo con nuestros planteos.

La distancia entre la retórica de la horizontalidad y su posibilidad de anclaje en el encuentro estará marcada por la convicción de que realmente el otro tiene cosas para decir que vale la pena escuchar. Estos procesos comprenden fenómenos comunicativos, que no son procesos de transmisión de información unilaterales, sino que comprenden aspectos vinculares, bidireccionales, de mutua afectación y entendimiento entre universos culturales distintos, donde el intercambio no solo se produce a través de la palabra, sino que los gestos, la actitud corporal y los comportamientos, frecuentemente, dicen más que los discursos.

Como expresó uno de los entrevistados: «Tenemos un camino para recorrer como técnicos construyendo mensajes dirigidos a la inteligencia de la gente para que sean comprendimos, y afirmamos que el debate para el proceso participativo es fundamental al proceso, y lo tenemos que alentar. No tenemos la respuesta para todo, tenemos algunas herramientas técnicas para dar ciertas respuestas, otras hay que construirlas con la gente».

4. Lo colectivo y lo individual en los procesos participativos

Reflexionar sobre la dimensión individual y/o colectiva de la participación es sustantivo, ya que su consideración puede suponer perspectivas y valoraciones distintas —y hasta contradictorias— acerca del tema. En la sociedad actual la responsabilización individual por los destinos vitales se contrapone con el componente político de lo colectivo. Por tanto, cuando hablamos de procesos participativos cabe preguntarnos por el lugar que adquieren esas dimensiones.

La relación entre el carácter de la participación y la construcción de lo colectivo, con su correlato subjetivo en el sentido de pertenencia, es recíproca. Al mismo tiempo, necesariamente, la participación en colectivos pone en tensión la relación entre el yo y el nosotros, entre intereses individuales y colectivos, entre el fortalecimiento individual y el grupal, entre lo común y lo diferente, lo múltiple y lo singular. La sistematización hizo visibles estos componentes.

4.1. Los procesos de construcción de lo colectivo

La íntima relación entre la participación y la construcción de lo colectivo nos conduce a la importancia de contemplar la voz y la mirada de todas y todos los involucrados y, con ello, a jerarquizar el componente democratizador que está implícito en el carácter inclusivo de los procesos participativos (Sánchez, 2000). Este fue uno de los elementos jerarquizados en las definiciones de participación que realizaron equipos, las y los adultos referentes y niños: «... se involucran todas las personas que son parte...», «... toma las voces y miradas de todos y todas...», se expresó en uno de los equipos; «... hacer cosas todos en un grupo unido...», dijo una madre; «... estar en un grupo...», dijo un niño.

Por lo tanto, partiendo de la base de que lo colectivo y lo grupal no se generan espontáneamente, y mucho menos se trata de la sumatoria de las individualidades, se hace necesario interrogarnos acerca del lugar que adquiere su construcción en los proyectos. ¿Cuánto está presente como intencionalidad en la intervención educativa?, ¿qué lugar ocupa en el marco de los proyectos socioeducativos?

En aquellos en los que el sentido del proyecto es profundizar la participación infantil y adolescente, como el caso de La Rayuela de los Derechos que se desarrolló en el marco de una convocatoria que realiza INAU con esa especificidad, la intencionalidad de lo colectivo, ya sea para potenciarlo o para construirlo, es inherente a la propuesta: «El espíritu es que los gurises puedan pensarse en el colectivo o grupo que tienen, un colectivo que puede conformarse para presentar esta propuesta, que puedan pensarse y decir "yo quiero esto para este lugar de mi barrio" [...] para pensar que con otros puedo mejorar algo», dice una referente de esa institución. Como veremos

más adelante algo similar acontece con el SOCAT, pero, al mismo tiempo, sin que sea el objetivo sustantivo de un proyecto la construcción de lo colectivo debiera ser un componente transversal, ya que es parte de la conformación de un clima participativo.

En el Club de Niños, la asamblea, como un modelo de trabajo colectivo, ha sido empleada como herramienta para la reflexión acerca del funcionamiento del grupo y para la toma de decisiones. Se enseña a funcionar en esa modalidad incluyendo sus principales componentes (orden del día, lista de oradoras y oradores, expresión de opiniones, toma de decisiones, distribución de roles y responsabilidades). Más allá de las consideraciones en cuanto a los riesgos de utilizar modelos instituidos en el mundo adulto y de su pertinencia en el trabajo con las y los niños, más aún, con las y los más chicos, se valora positivamente como «espacio de autorregulación de los gurises» y como herramienta para trabajar el proceso colectivo del grupo, facilitando su incidencia en la vida del centro. Particularmente, en el abordaje de los conflictos, el dispositivo de intercambio y discusión para resolver los problemas en forma conjunta —sea o no en formato de asamblea, con presencia de educadoras y educadores o en forma autónoma entre niñas y niños— permite colocar al grupo en un lugar activo y con capacidades para su gestión, cosa que impacta positivamente en los grados de compromiso con las decisiones que se toman de ese modo. «... Los educadores damos un paso atrás para que vean que deciden, cómo se va a seguir, y salimos y volvemos y dicen "definimos tal cosa", tuvieron que organizarse para escucharse... Y es una energía que dura porque ellos resolvieron y asumieron ese compromiso», expresa un integrante del equipo. En los espacios colectivos se tramitan las diferencias, los distintos puntos de vista, lo que habilita la integración de nuevas y diversas miradas sobre los mismos fenómenos.

A la idea de lo colectivo como medio o como herramienta de trabajo se agregan múltiples experiencias (como la huerta en la Casa Joven, por ejemplo), en las que lo que se busca es la vivencia de lo grupal, experimentar un nosotros a partir de momentos cotidianos compartidos, donde lo que prima es la situación de encuentro y el disfrute de estar juntos.

En las instancias de entrevista con las y los niños observamos que ellos perciben la grupalidad en los proyectos como propuesta, como herramienta, como complementariedad, como experiencia de compartir, como aprendizaje. «Teníamos que estar en grupo, [...] cada uno quería medir algo y teníamos que estar de acuerdo. Unos usaban mejor la compu y otros escribían.», dice un niño que participó del Proyecto Para Oír Montevideo. «Aprendimos a trabajar en grupo.», dice una niña señalando lo que le dejó el Proyecto Rayuela. La noción de ampliar el ejercicio de los derechos a todas y todos los niños también se registra: «Está bueno que no solo nosotros podamos hacer algo, sino que otros niños también.», se escuchó decir.

En el caso de Projoven, donde el eje trabajo es central, el abordaje de lo colectivo supone el horizonte de posibilidad de la pertenencia sindical, de modo que la construcción de una identidad como trabajadores se liga directamente a dicha pertenencia. Precisamente, la confrontación con los intereses de la empresa (que como expresó uno de los entrevistados, al tiempo que respeta el derecho a la sindicalización, cuestiona la pertinencia de

que los pasantes se adhieran a los paros) pone sobre el tapete el componente político de lo colectivo, en tanto tensiona potencialmente las relaciones de poder entre patrón y trabajador. Los jóvenes que han pasado por este proyecto, también tienen un registro de este componente, valoran la dimensión de la grupalidad trabajada en el proyecto y son conscientes de la intencionalidad del equipo en ese sentido.

Por su parte, la experiencia de organización de una salida con las y los adultos del Club de Niños permite reflexionar acerca de la relación entre los procesos participativos y la construcción de un sentido de pertenencia. Observamos que desde la institución se construye una percepción de *los otros* como colectivo, se los nomina y se los concibe como si fueran un colectivo a partir de su rol en relación al Club: las y los adultos referentes, las madres y los padres, las y los vecinos... Sin embargo, ello no necesariamente coincide con la percepción que ellas y ellos tienen acerca de sí, quienes suelen no traspasar el nivel de la afiliación formal (se es parte porque se está inscripto en el centro). Como decíamos al principio, el mero agrupamiento a partir de un rol que se ejerce, por ejemplo, no construye lo colectivo. Se requieren acciones específicas para que ello se construya como tal. Es necesario provocar la experimentación y la experiencia de lo colectivo para generar una autopercepción como tal, lo que requiere invertir recursos de distinto tipo. Al mismo tiempo, esto implica valorar su real sentido en el marco de los objetivos del proyecto. No hay por qué pensar que tiene que ser una condición per se.

Ahora bien ¿cómo impacta lo colectivo en las personas? Antes hemos visto el efecto del compromiso con las decisiones que se toman, la experimentación del disfrute en el compartir, las posibilidades de ampliación de los horizontes democráticos, y la potencia política cuando lo colectivo es una herramienta de presión y de reclamo. Pero es interesante prestar atención también a la exposición que implica lo grupal. Todos sabemos que las personas nos disponemos de distinta forma en las instancias que suponen estar con otras personas, mirar y ser miradas. Para algunas y algunos son experiencias cotidianas, mientras que para otras y otros no lo son. La numerosidad influye en la creación de un clima de mayor o menor confianza. El siguiente diálogo lo expresa con claridad: «Soy más de grupos chicos, no me gusta mucho la montonera, [...] Estoy más cómoda con menos gente…», dice la madre de una niña del Club de Niños. «Yo también estoy más a gusto con menos personas», replica otra. «No, no soy de grupos grandes, me siento incómoda. Las amistades mías son muy pocas.», insiste la primera. La timidez, la vergüenza, la incomodidad, son sensaciones que suelen tener lugar en tanto lo grupal implica un cierto grado de violentación en este sentido. A ello hay que agregar que la experiencia colectiva no necesariamente es buena en sí misma; como las redes, contiene, pero también expulsa, protege, pero también atrapa. Del mismo modo en que es necesario problematizar el supuesto de que es bueno participar, podemos interrogar la bondad de lo colectivo. Suele atribuirse la debilidad de estos procesos a la pobreza, junto con la convicción de que el único modo de salir de ella es a través de la participación, cuando en el otro extremo, el de la riqueza, además de que las exigencias son otras, observamos un exceso de individualismo, sostenido en la utopía de que es posible funcionar sin el otro.

Por otro lado, claro está que la vergüenza o la timidez que se expresan en los escenarios grupales no es una cuestión de personalidad, si con ello se quiere aludir a que es algo del orden de lo personal, de lo de cada una y cada uno, de lo privado. No podemos desconocer que en los espacios grupales operan las relaciones de poder, unas voces pesan más que otras y hay quienes ejercen mayor influencia. Más allá de las particularidades se reproducen fenómenos que son sociales (relaciones entre géneros y entre generaciones, entre sectores socioeconómicos distintos, etc.). Se trata pues, de enfrentar el desafío —que es conceptual y metodológico— de favorecer la voz de las minorías, generalmente acalladas.

Es claro, entonces, que la construcción de lo colectivo no supone la mera conjunción o sumatoria de las personas en tiempos y espacios. Implica la puesta en juego de metodologías para la toma de decisiones, de dispositivos que alteren las relaciones de poder dominantes y de propuestas que provoquen la experimentación de lo colectivo sin imponerlo y de su potencia política. Exige que lo grupal se haga figura en los espacios de trabajo y que sus dinámicas específicas sean abordadas, valorando el sentido que adquiere en cada situación y su impacto en las y los participantes.

Por su parte, la experiencia del SOCAT hace posible conectarse con la potencia de lo colectivo en términos de asociación y de cooperación y como herramienta para la incidencia en la toma de decisiones. No podemos ignorar que este programa implica la institucionalización de la participación en figuras para el trabajo conjunto. «El SOCAT es un dispositivo del nuevo tiempo, creado con una visión que no es la misma con que fueron construidas otras institucionalidades, las institucionalidades básicamente hace 30 años no estaban diseñadas para la participación en la toma de decisiones, el dispositivo, y mucho menos en forma asociada y colectiva», se dice en la entrevista grupal realizada con las y los representantes que conforman el SOCAT Al Norte del Cerro. En este caso, el proceso adquiere la complejidad de la articulación entre instituciones y organizaciones vecinales, donde lo colectivo desborda el encuentro presencial entre las personas. Precisamente, se enfatizó que en dicho SOCAT las vecinas y los vecinos participan «como colectivos», son expresión de organizaciones vecinales, «No sé si son muchos o si son pocos, mido la calidad de la participación», expresaron. Por un lado, entonces, tiene lugar la figura de la delegación o de la representación, lo que amerita un abordaje en sí mismo, sobre todo, teniendo en cuenta las transformaciones que dicha figura ha sufrido en las últimas décadas. La distancia de quien lidera respecto de sus vecinas y vecinos se ha ampliado a medida que es mayor su proximidad con las instituciones y técnicas y técnicos. En cualquier caso, además del carácter de esa representación, y de cuánto quien oficia de portavoz lo es o no de las y los representados, nos interesa destacar que, inevitablemente, junto con los y las participantes se hacen presentes las organizaciones e instituciones que conforman, ya que en algún plano son «hablados» por ellas.

Ahora bien, los procesos de construcción colectiva nunca están exentos de tensiones. Así, cuando lo que está en juego es el alcance de determinadas metas en plazos limitados —como en el caso de varios de los proyectos que desarrollamos— surge la interrogante acerca del límite de dicha colectivización. En un proceso acumulativo de opiniones, las que llegan más tarde pueden

venir a modificar lo que otras y otros han realizado con mucho esfuerzo. Es clave la apertura que exista para que ello pueda acontecer. Podríamos trasladar estos efectos a todo proceso participativo, donde su carácter inclusivo exige una necesaria flexibilidad de sus integrantes, implica admitir que otras y otros modifiquen lo acordado, pero también, que quienes se involucran respeten el proceso transitado. Los tiempos limitados y el propio desgaste de estos procesos conducen a poner un límite, aunque no se considere absoluto, a la colectivización.

Al mismo tiempo, es posible identificar cuando un proceso se instituye como suficientemente abierto para que la construcción colectiva tenga lugar efectivamente. Dice la docente universitaria que participó del Proyecto Educación, Social, Económica y Financiera: «Ellos [en referencia a IPRU] te convocan con una idea que inicialmente no está del todo terminada, te convocan al diseño de la intervención que van a hacer, no es una institución que te dice "queremos hacer esto, vamos a hacerlo así", te invitan a formar parte del diseño».

4.2. Las tensiones entre los intereses individuales y los intereses colectivos

La relación entre lo individual y lo colectivo en los procesos participativos implica, con frecuencia, la puesta en juego de conflictos de intereses que conducen a una disputa por los beneficios resultantes de estos procesos. Lo colectivo aquí tiene íntima relación con lo público, con el bien común, con lo que es de todas y todos o con lo que beneficia a las mayorías (en un sentido cuantitativo) o a las minorías (en un sentido cualitativo), en definitiva, con la noción de equidad. Lo individual, en cambio, se relaciona con el individualismo, con lo particular, con lo que beneficia a unas pocas y unos pocos privilegiados. La intencionalidad de la intervención en estos procesos y el modo en que se abordan estas tensiones es clave para que la participación y los resultados de la misma amplíen los horizontes de democracia.

En algunos casos la disputa es por los escasos recursos públicos que se destinan a la solución de los problemas habitacionales y al mejoramiento de los barrios donde, por ejemplo, el acceso a la vivienda puede competir con la iluminación de las calles. Probablemente este conflicto de intereses podría resolverse con más recursos destinados a estos programas: «... de 100 realojos nos quedamos con 142, hay un montón de desalojos que son innecesarios, es innecesaria la construcción de esas viviendas, y eso es plata que nos sacan al resto de los vecinos, me va a tocar un foco menos...», expresa una vecina participante de uno de los PMB.

En otros casos, el desafío es el de incorporar que los beneficios de los proyectos pueden no constituirse en beneficios directos para todas y todos, no obstante, pueden sufrirse los efectos inmediatos y molestos de la intervención, como en el caso de la construcción de infraestructura (canalización de pluviales, construcción de vías de acceso, etc.). Las personas no sienten los proyectos como propios porque no los reclamaron y porque no perciben el beneficio que puedan tener para sí, como relata un actor político en referencia a las repercusiones que tienen en el sector formal las obras que se realizan en un barrio para la mejora de las y los vecinos más desfavorecidos. El sentimiento

de «a mí no me toca nada» al que el entrevistado alude, puede asimilarse al fenómeno NIMBY (Not in my back yard, 'No en la puerta de mi casa') en el que, si bien se puede compartir que la propuesta o la intervención es necesaria (la instalación de una feria o de los contenedores de basura, por ejemplo), se quiere «que no sea aquí» (Sepúlveda et al., 2007). Lo que está involucrado es la noción del derecho a la ciudad para toda la población, del bien común, de lo público, que exige el ejercicio de la solidaridad. El límite de lo colectivo aquí se amplifica, el nosotras y nosotros es el nosotras y nosotros ciudadanos, habitantes de la ciudad, semejantes y diferentes, conocidos y desconocidos. «No es que la gente sea mala... es de este sistema que aprendió... hay que revertirlo», dice un vecino del SOCAT aludiendo al individualismo como efecto de la Dictadura y como obstáculo para la construcción de lo colectivo, analizando así los procesos participativos en clave histórico-social.

Otras veces, los conflictos de intereses entre vecinas y vecinos exigen al agente externo tomar partido en función de algunas reglas de juego asumidas como punto de partida y sustentadas en ciertos valores y definiciones institucionales. Ante intereses que pueden resultar contrapuestos se interviene en función de esas orientaciones. Esto es planteado como un límite en la participación y en la incidencia de la población en la toma de decisiones. Se trata, como se dice en una instancia de taller con el equipo de IPRU, de «tomar partido por situaciones que desde nuestra escala de valores considerábamos lo mejor, pero que no necesariamente era compartido [...] las reglas de juego las pusimos nosotros, no la puso la gente, no está todo en discusión, no es la participación per se...». En tales casos no se pone la situación a consideración de una asamblea, ni se abre al debate para tomar decisiones. Podemos preguntarnos ¿límite en la participación?, ¿o garantía de equidad? El bien común y el valor de la justicia social son jerarquizados a sabiendas de que los mismos pueden implicar pérdidas para algunas y algunos que han estado en situación de privilegio. La ética del bien común se contrapone a la ética del bien individual.

4.3. Lo común y lo diferente, el lugar de la diversidad en la construcción de lo colectivo

La construcción de lo colectivo lejos está de una pretensión de unidad u homogeneidad. Por el contrario, la diversidad, la heterogeneidad, lo singular es inherente a los procesos participativos y punto de partida para lo que es posible construir en común. Como ya vimos, algunas veces, esa diversidad es motivo de conflicto o es vista como obstáculo para generar espacios de participación. Pero también es condición de posibilidad para lo colectivo, lo diferente es complementariedad y lo singular es un factor enriquecedor.

De acuerdo a lo desarrollado en el apartado anterior, en el caso de los PMB, la diversidad al interior de los barrios, vinculada generalmente al origen de la población, a las historias residenciales y a las características de las viviendas, genera conflicto, en tanto un único proyecto afecta a los distintos habitantes de manera distinta. Los puntos de partida también son diversos, e incluso son diversos los recursos de poder para reivindicar y para presionar por la mejora de las condiciones de vida. Así, la participación implica la puesta en juego de

expectativas diversas y, por tanto, de grados de satisfacción diversos con los resultados que se obtienen.

Pero también la diversidad puede plantearse como condición para la participación, siempre y cuando los proyectos puedan contemplar las distintas necesidades en juego, necesidades que no tienen por qué ser contrapuestas, sino que aluden a la multiplicidad de actores involucrados. El desafío en estos casos es el de integrar la multiplicidad. Se trata de «tener un buen mapa de la diversidad de actores en una versión complejizada del grupo humano que se quiere que participe», dice un actor político al referirse a la importancia de involucrar a los distintos agrupamientos que conforman un barrio (jóvenes que estudian, jóvenes que no estudian, mujeres jefas de hogar, adultas y adultos mayores, pequeñas y pequeños productores o vendedores de servicios, etc.).

En otro plano, la tensión es entre lo uno y lo diverso, entre integración y fragmentación. La construcción de lo colectivo lejos está de conducir a identidades únicas y de negar las identidades particulares. Se trata de visualizar o construir lo común, sin que ello implique borrar las diferencias, sino por el contrario, hacerles lugar y respetarlas. Es interesante visualizar cómo estos aspectos se plasman en uno de los PMB que involucró tres barrios dentro de una misma zona. Las vecinas en la entrevista debaten sobre el modo de nombrar al nuevo barrio que se conformará: ¿llevará el nombre del barrio más antiguo entre los tres?, ¿uno distinto a ellos, o sea, un cuarto nombre?, ¿uno que sea la sumatoria de todos? «Mi barrio se llama Villa Libre porque tiene toda una historia distinta a la de ellos, ellos eran de atrás de El Tobogán, y cuando los tiraron acá, ellos un día reunidos en una asamblea le pusieron Villa Libre porque estuvieron tres o cuatro días presos con criaturas y todo… entonces muchos no quieren que cambie de nombre...», dice una vecina, dando cuenta de las intensas vivencias y de las acciones de resistencia. Es que la construcción de lo común ¿implica borrar la diversidad y la historia, para construir algo distinto?, ¿implica una sumatoria de las diferencias?, ¿o es posible hacerlo desde la diversidad y en donde incluso la misma pueda potenciarse en el reconocimiento de esas historias? En el caso de los proyectos socioeducativos, la diversidad entre las y los niños y adolescentes es vista como desafío para su participación en las propuestas, diversidad en edades y en intereses que exigen propuestas pedagógicas que las puedan contemplar abriendo ~~a~~ la posibilidad, incluso, de la transformación de algunos de esos intereses en la propia interacción, sin que ello suponga que unos queden subsumidos a los intereses de otros.

También es necesario puntualizar que hablar de lo individual, aquello que parece oponerse a lo colectivo, no es lo mismo que hablar de lo singular. Esto último, necesariamente, habrá de contemplarse en los proyectos. El abordaje de lo singular se complementa con lo colectivo sin contradecirse ni excluirse mutuamente. Tiene el sentido de jerarquizar un papel activo en los procesos y la conciencia de que lo que suceda, si bien depende de uno, necesariamente es una y uno con otras y otros. Así por ejemplo, en el Projoven, el proyecto educativo-laboral de cada uno tiene un lugar especial. «Los invitamos a participar de su propia construcción [...] están participando en su propio destino.», dice un educador. Pero, al mismo tiempo, se trata de «... un trabajador agrupado con otro», de modo que ese proyecto que es

singular no se hace en soledad, se hace con otras y otros. Tiene el sentido de dar lugar a los procesos personales y a las posibilidades de cooperación y solidaridad en una tarea que requiere de aprendizajes individuales, pero donde lo colectivo se potencia buscando la complementariedad: «... Aquel va más adelante que este, es una interrelación: "como yo ya lo hice, yo te ayudo", se da una solidaridad entre ellos, cuando empiezan las tareas más complicadas esa interrelación aumenta...», dice el coordinador del taller de capacitación.

En lo colectivo pues, la diferencia tiene sentido en sí misma, la y el otro son vistos como complementarios y necesarios para esa construcción, porque sola o solo no se puede, se necesita de otras y otros distintos, que aporten saberes diferentes. La construcción del nosotros requiere del no-otros para hacerse tal, al mismo tiempo que ese no-otros, la diferencia, es irreductible a la figura de la representación, ya que subyace a la misma cierto ejercicio de violencia en la ilusión de que es posible hablar por otros (Salazar, 2011). Cuando cada una y cada uno tiene la posibilidad de hablar por sí, sin ser hablado por otras y otros —o al menos siendo consciente de ello—, es garantía para que aflore la riqueza de lo diverso. La construcción de lo colectivo será más potente, cuanto más logre valerse de ello.

5. La relación IPRU-Estado-capital-vecinas y vecinos

El carácter del triángulo de relaciones conformado entre IPRU, el Estado y las y los vecinos constituye un escenario complejo en el que los procesos participativos tienen lugar. Lejos de configurarse como estables o que puedan caracterizarse de un único modo, esas relaciones muestran ser profundamente dinámicas y cambiantes en función de las distintas coyunturas en las que los proyectos se desarrollan. En cada caso los actores estatales y comunitarios son diversos y también el tipo de acuerdo que se establece para la gestión de las propuestas. Ello conduce a IPRU a adoptar distintas posiciones y a jugar distintos roles en forma más o menos intencionada.

Al mismo tiempo, cada actor presenta intereses diversos y pone en juego distintos recursos de poder en cada situación, detentando una autonomía que es relativa. ¿Cómo se configuran los distintos espacios de poder?, ¿qué peso relativo tienen los distintos actores en las orientaciones que están en juego?, ¿qué lugar tiene la población?

Las expectativas —explícitas o implícitas— en relación al papel que cada actor está llamado a jugar en los distintos escenarios forman parte de lo que allí acontece. La alianza con el Estado puede constituirse en plataforma para promover y sostener procesos participativos de quienes tienen que ser las y los principales protagonistas de las políticas, o bien como limitante para el fortalecimiento de la comunidad.

Es frecuente que en nuestro discurso IPRU quede ubicado por fuera de la política pública como si, ilusoriamente, no fuera parte de ella. Quizás lo que conduce a esto sea la necesidad de discriminarnos de los actores gubernamentales para poder construir un rol y una identidad propia y con autonomía. Cierto es, que dicho rol puede variar y que es relevante preguntarnos cómo IPRU, siendo parte de ellas, incide sobre todo en el plano del diseño y en el de la toma de decisiones.

No podemos perder de vista que estos procesos se desarrollan en escenarios político-institucionales que, en los últimos años, han supuesto la necesidad de reubicar el rol de las organizaciones de la sociedad civil a la luz de una reconfiguración del papel del Estado en el campo de las políticas sociales. En este contexto, la competencia por los recursos humanos (movilidad de las y los trabajadores desde las OSC hacia organismos del Estado) se expresa frecuentemente como una suerte de disputa por la identidad y por la pertenencia institucional.

A poco de iniciado el proceso de sistematización, otro actor se hizo presente: el actor privado representante del capital, ya sea porque en algunos casos forma parte de la alianza para la implementación de los proyectos o porque su presencia en los territorios en los que IPRU opera tiene efectos

directos en las dinámicas que se desarrollan. De alguna manera, la presencia de este cuarto actor condujo a analizar el posicionamiento de IPRU en los asuntos de interés público, al tiempo que a reflexionar sobre los alcances y los límites de su lugar en los territorios.

5.1. Sobre el lugar que otorga el Estado a la participación de la población en sus programas

El Estado es heterogéneo. En algunos sectores, los propios actores gubernamentales reconocen las debilidades que tienen en ese sentido los discursos vacíos o las formas de pseudoparticipación, mientras que en otros se evidencian políticas específicas que hacen foco en el fortalecimiento de los procesos participativos.

El INAU es un buen ejemplo de ello. «Habemos muchos INAU», dice una entrevistada, ubicando sus debilidades programáticas. Si bien se visualiza al Instituto en un marco doctrinario que jerarquiza la participación infantil y adolescente, se expresa que dicho marco lo precede y lo trasciende. La entrevistada expresa una concepción clara acerca de la participación como derecho, pero indica que esta no se transmite con nitidez desde la institución, ni adopta una forma específica en las propuestas. Se identifica a las organizaciones con las que se convenia como promotoras de la participación, pero también se reconoce en ellas la diversidad en cuanto a los alcances que se atribuye a su conceptualización. «INAU no tiene programáticamente un mensaje analizado, profundo y discutido con la sociedad civil sobre el alcance y la promoción de la participación [...] Las organizaciones sí lo promueven..., pero no todas las organizaciones… hay organizaciones que analizan y tienen una discusión metodológica sobre el objeto de la participación, y hay organizaciones que conceptualizan la participación como una parte de llevar a los chiquilines al cine… no la definen», expresa.

Por otro lado, el PROPIA es un programa que toma el mandato de la participación de niñas, niños y adolescentes a través, entre otras acciones, de la convocatoria a proyectos concursables en los que aquellos sean protagonistas tanto en su diseño como en su ejecución. La participación en este caso, «está institucionalizada», como expresa otra referente de INAU. El Estado se constituye en un facilitador de la participación a través de la transferencia de recursos para que dichas propuestas puedan ser llevadas adelante. La participación de las y los niños y adolescentes no solo se expresa en el diseño de las propuestas y en su ejecución, sino también en la integración de los tribunales que entienden en las convocatorias. La Rayuela de los Derechos que implementamos en el año 2013 es un ejemplo de esta modalidad. Sin embargo, también aquí el mensaje es ambiguo: si bien la propuesta fue aprobada, no fue financiada en su totalidad, lo que nos obligó a ajustarla y a trabajar sobre los efectos de esas restricciones con las y los propios niños. En lugar de problematizar el alcance de los recursos que el organismo destina a solventar estos proyectos como garantía para concretar las propuestas que efectivamente niñas y niños elaboran con nuestro acompañamiento, se expresa, desde una de las portavoces entrevistadas, que dicha situación se constituiría en una oportunidad para trabajar la «ilusión y la desilusión», «el

ganar y el ganar a medias», en el marco de una convocatoria que invita a la competencia.

También desde INEFOP se manifiestan limitaciones en cuanto a la participación de las y los jóvenes. Si bien se plantea que en otros momentos «la voz del joven tenía más impacto» en función de lo cual se realizaron ajustes al programa, ello no sucede en la actualidad. «Estamos muy distantes de eso», expresa un entrevistado, realizando una crítica a la posición adultocéntrica de profesionales y representantes de instituciones quienes escasamente escuchan a las y los jóvenes mientras depositan en ellos la expectativa de que hagan lo que las y los adultos desean que hagan.

En el caso del PMB existen valoraciones diferentes desde los propios actores gubernamentales. Según se expresa, el programa jerarquiza la participación vecinal en todos los momentos del proyecto (formulación, seguimiento de su implementación y evaluación) como «garantía de que lo que se está haciendo es lo que la población quiere... de que las cosas se están haciendo bien y de que se está gastando en lo que se debe», como instrumento para «que los proyectos se adecuen a las necesidades de la gente». La posibilidad de expresar la aprobación o el rechazo a la propuesta de mejoramiento barrial que se elabora a través de una instancia de votación, «es una forma de asignar poder a la comunidad», se dice. Y de hecho se valora que dicha incidencia se exprese en los contenidos del proyecto resultante. Uno de los entrevistados alude a la organización de la comunidad como condición para que la participación pueda concretarse, partiendo de su promoción desde el gobierno local a través de diferentes instrumentos (recepción de demandas, consultas, cabildos, audiencias públicas, concejos, fondos concursables). Mientras tanto, otro actor político plantea la importancia de los procesos de comunicación entre las y los técnicos y la población para que sea posible generar un debate sobre los problemas planteados sustentado en la información de aquella acerca de la complejidad de los procesos, y partiendo de la base, según expresa, de que «un sujeto es capaz de entender un problema complejo si la comunicación es adecuada». Se pretende evitar así posturas voluntaristas e ilusorias, simplificadoras de los procesos. En este caso, los obstáculos se ubican en el carácter de las prácticas profesionales que se desarrollan, en el lugar en que frecuentemente se coloca a la comunidad cuando se utilizan códigos técnicos incomprensibles para ella, en la verticalidad de la relación y en la tendencia a «conducir los procesos en los barrios», más que a acompañarlos. «Tenemos que avanzar en dirigirnos a la inteligencia de la gente», «... bajarnos de los banquitos y escuchar...», dice. Esto coincide con las contradicciones entre el discurso y la práctica que identifica una técnica entrevistada: «una dicotomía... se habla de promover la participación o la cogestión o la autoconstrucción y, por otro, en la práctica se asume una actitud asistencialista». Por otro lado, si bien se entiende que la participación de la población tiene que estar presente en todo el proceso, también se reconoce que se puede prescindir de ella. «Si no participan, el proyecto sigue igual, pero es deseable que se involucren…», dice.

Al igual que en el INAU, en el MIDES, se identifican propuestas específicas que desarrollan la participación de la población, convirtiéndose en espacios instituyentes de la organización estatal. Así, en el caso de ese Ministerio, se pone

de manifiesto el interés de trabajar hacia la interna sobre la conceptualización de la participación. Precisamente, como antes expresamos, al momento de la realización de nuestra sistematización, esa institución se encontraba en un proceso de discusión con la pretensión de llegar a consensos y unificar criterios respecto a qué se entiende por participación, quiénes participan, cómo y cuál es el para qué de la misma. Los SOCAT son una expresión de decisiones políticas respecto a la participación de la población en la política, lo que se traduce materialmente destinando recursos financieros y humanos a tal fin. «Es importante que exista intencionalidad, pero también que se inviertan recursos y esto se hace, se da respaldando a los procesos. Si no se brindan recursos no son sostenibles los procesos», expresa una entrevistada de dicha organización.

En síntesis, en la coyuntura actual, observamos que la mayoría de los programas sociales gubernamentales con los que establecemos convenio jerarquizan la participación de la población, siendo motivo de reflexión y conceptualización en algunos casos. A veces se traduce en el destino de recursos específicos para ello, sobre la base de que se requiere de estrategias y acciones planificadas para concretarla. Algunos actores expresan la preocupación por superar los obstáculos de distinto tipo que se encuentran en la práctica para que dicha intencionalidad no sea meramente discursiva.

Podemos decir, entonces, que nos encontramos con plataformas que nos permiten promover y sostener los procesos participativos desde nuestro rol específico como ONG, lo que no quiere decir que ello esté exento de contradicciones y ambigüedades. Al tiempo de analizar en profundidad qué es lo que acontece en cada caso, cuáles son los obstáculos y las formas de abordarlos, es necesario abrir procesos de debate en forma conjunta sobre cuál es el carácter que se otorga a la participación de la comunidad en los proyectos, cuánto se la concibe como inherente a estos, cuánto como instrumento y en qué medida se puede prescindir de ella. Es necesario tensionar el carácter instrumental que muchas veces se otorga a la participación de la población desde el Estado. Con frecuencia se busca una participación organizada, formalizada, disciplinada, de modo que cuando la misma escapa a lo previsto, es cuestionada o limitada.

Ahora bien, cuando dicha plataforma no existe, la incidencia de la población en la política suele quedar sujeta a las acciones que la ONG realice para favorecerla en un marco más amplio, el que será indiferente o incluso hostil o contradictorio en relación a las posibilidades reales de incidencia de la población. También aquí, aunque por omisión del Estado, hay política pública de participación.

Pero más allá de la existencia o no de plataformas para generar procesos participativos, ¿cuál es el lugar resultante que la población ocupa en la tríada que conforma junto con el Estado y la ONG? Sin lugar a dudas, en los escenarios así conformados, la asimetría es notoria. Las y los principales interesados en los programas de política pública cuentan con escasos recursos de poder para incidir.

En el caso de los SOCAT, donde como ya vimos, la participación es el eje central de la propuesta, se hace necesario analizar el lugar de las instituciones y el de las y los vecinos en las instancias previstas para la toma de decisiones

colectivas: las mesas de coordinación zonal y los nodos temáticos. En nuestra experiencia, mientras que en la primera las instituciones han ido incrementando su presencia y su incidencia a lo largo de la historia (en los comienzos se destacaba la participación de organizaciones vecinales), es en algunos de los nodos donde las y los vecinos logran generar procesos de apropiación constituyéndose en promotores de los mismos y es allí donde se articulan en mayor medida sus necesidades cotidianas. Como el caso del nodo de salud, soberanía alimentaria y agroecología en el SOCAT Al Norte del Cerro.

En otras experiencias observamos que las y los vecinos asumen una actitud activa en el proceso que se traduce en un hacerse cargo de las responsabilidades que eso supone, ubicándose en un lugar de corresponsabilidad en relación a IPRU y al Estado. «Acá todos somos responsables de lo que se hizo bien y de lo que no se hizo tan bien, es responsabilidad de las tres partes», expresa una vecina al manifestar su malestar ante los desacuerdos de los actores del Estado, luego de transitado el proceso de PMB: «Podrían haber hecho lo que hicimos nosotros, estar más, controlar más, participar más, saber más de los vecinos, si estaban conformes o no...», dice.

Así acontece en algunos espacios en los que la política tiene intencionalidades participativas. Es importante analizar cuánto del producto de estos procesos llevan el sello de la comunidad, es decir, cuál es el peso relativo que esta tiene en la resultante de los mismos.

En otros casos observamos que, en un escenario con organizaciones comunitarias débiles y ante la necesidad de tensionar en determinados momentos al actor político, la vecina o el vecino acompaña a la ONG y, cuando las condiciones están generadas, expresa sus propios reclamos. Pero en nuestra ausencia, quizás dicho rol no se desplegaría o, lo que es peor aún, no se provocarían los espacios de encuentro con aquel actor, de modo que somos nosotros los que lideramos el proceso. Se trata de circunstancias en las que parece difícil construir verdaderos procesos de cogestión. Como mostramos en otro capítulo, las y los vecinos perciben que la ONG tiene mayores posibilidades para llegar al Estado que las que tienen ellas y ellos por sí mismos. Las vecinas lo expresan con claridad: «[IPRU] nos ayudó mucho a golpear puertas... la mitad de los vecinos no tienen el conocimiento de dónde podés ir a golpear puertas. Yo soy concejera vecinal y yo puedo abrir puertas en la Intendencia, dentro del gobierno, pero por ejemplo, el MIDES, ¿cómo lo golpeás? Yo como concejera vecinal, o como presidenta de la comisión, se nos dificulta un poco más. En cambio vos decís "queremos tener una reunión con el MIDES", con no sé quién y después [de IPRU] te llaman, "mirá que tenemos reunión tal día"».

En el otro extremo, la alianza entre Estado y ONG está más claramente sostenida en un para la comunidad, que en un con. Tal es el caso de los proyectos dirigidos a niñas, niños, adolescentes y jóvenes. El protagonismo de estos depende de las condiciones que nosotros mismos seamos capaces de crear. En estos casos, la incidencia de la población en la propia política estará directamente ligada a nuestras propias posibilidades de influir en su diseño e implementación, lo que, al mismo tiempo, tendrá relación no solo con nuestras propias capacidades y recursos, sino también con la permeabilidad de los propios programas gubernamentales para dejarse influir. En este tipo de

proyectos, el componente político aparece invisibilizado, la política pública como terreno de disputa parece negarse. El desafío aquí, entonces, es el de politizar los procesos educativos, lo que implica poner en su centro la cuestión de la participación de las y los niños, adolescentes y sus adultos referentes.

5.2. El papel de la ONG en la relación entre el Estado y la población. Desde las alianzas estratégicas a la construcción de un rol de intermediación con múltiples sentidos

¿Cuáles son los papeles que asigna el Estado a las organizaciones de la sociedad civil con las que se asocia y qué efectos tiene ello en la participación de la población en las políticas? Dichos papeles se expresan en forma explícita a través de la letra de los convenios y de los compromisos que asume cada parte, pero también a través de las atribuciones que los actores gubernamentales realizan. Por otra parte, desde un rol activo, decodificamos los mensajes que envían los actores estatales acerca de nuestro rol como institución, reaccionamos ante ello, y ponemos a jugar nuestros propios criterios. Somos constructores de nuestro lugar.

El rol de intermediación entre el Estado y la población es un denominador común cuando escuchamos los discursos acerca de las expectativas hacia las ONG. Ese rol puede adquirir sentidos diversos en los distintos escenarios y momentos de acuerdo a sus particularidades, lo que conlleva oportunidades y riesgos de distinto tipo. Muchas veces incluso esos sentidos conviven.

En algunos casos, se busca establecer una alianza estratégica donde las capacidades de las ONG se potencian y se aprovechan para generar las mejores condiciones en el desarrollo de las políticas. Nos interesa especialmente que esas condiciones estén ligadas al lugar que se otorga a la población en las mismas. Así, en los PMB, el rol asignado a las organizaciones de la sociedad civil es un rol promocional y educativo en relación a la comunidad con énfasis en el impulso a los procesos de participación en torno a los distintos momentos y componentes de dicho programa, para que «se desarrolle de la mejor manera posible, con involucramiento de los vecinos, recogiendo y problematizando sus aportes... Son aliados del proyecto», expresó un actor político estatal.

En el caso de los SOCAT, se nos atribuye la función de «ordenar las demandas del territorio» como «expresión colectiva» de las necesidades en el mismo, según expresa una técnica referente del MIDES. «Hay varios actores, los vecinos, las instituciones, todos mezclados y vos tenés que organizar todo eso...», decía. En un marco en el que el Estado aporta la estructura, las bases de la propuesta, se reconoce en las ONG el potencial en cuanto a facilitar la llegada a la población por su trayectoria y por el conocimiento que tienen del territorio, al tiempo que se valora la impronta singular y la innovación que ellas pueden aportar a los procesos. La diversidad de miradas enriquece: «la mirada de mi socio, enriquece la mía», dijo la misma entrevistada. No obstante, se trata de un espacio que se construye en permanente negociación con el MIDES, sobre todo cuando ponemos a jugar iniciativas que no están previstas en el marco general del programa.

En esa línea, en el Proyecto Educación Social, Económica y Financiera llevado a cabo con el BCU, a partir del compromiso público que este asume

en cuanto a invertir recursos en la educación financiera de la sociedad para la integración y construcción de ciudadanía, IPRU se constituye en un socio estratégico capaz de incorporar el diferencial que supone la perspectiva de derechos de niñas, niños y adolescentes, según lo expresa una técnica referente de dicho organismo. La relación es definida como de aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre organizaciones con lógicas y saberes diferentes, donde IPRU oficiaría de puente con la ciudadanía. El acuerdo con el BCU fue buscado desde nuestra institución en función de nuestras propias intencionalidades educativas. Pretendíamos incluir en nuestros proyectos una dimensión económico-financiera que promoviera el desarrollo de la autonomía de los colectivos con los que trabajamos. Tomamos la iniciativa y salimos a buscar alianzas, asumiendo la necesidad de realizar un proceso de reflexión crítica acerca de los elementos ideológicos y éticos involucrados en un proyecto de este tipo. Esto nos condujo a establecer acuerdos con otra organización del Estado, la Universidad de la República, la que también se reconoció enriquecida en este proceso, en su rol de acompañar dicha reflexión. Algo similar ocurre en el Proyecto Para Oír Montevideo donde la asociación entre la Defensoría del Vecino e IPRU estuvo ligada al objetivo estratégico de articular capacidades para la promoción de buenas prácticas vecinales en relación a la contaminación acústica. Finalmente, tanto INAU con el ya mencionado PROPIA, como INEFOP con Projoven, valoran el papel de IPRU como idóneo para plasmar sus propósitos, dada su trayectoria en el campo de la infancia y la juventud. Se trata de que los recursos del Estado «lleguen a donde tienen que llegar», dice un entrevistado.

En otro plano, cuando las y los operadores de la ONG y de los programas gubernamentales se encuentran en el territorio es posible establecer una relación de paridad. «Un compañero más en el acompañamiento de la participación en el territorio», expresó una entrevistada de INAU, para aludir a la alianza que suele establecerse entre ambos a los efectos de abordar situaciones complejas que tienen lugar.

De modo que es posible concebir una relación entre Estado y organizaciones de la sociedad civil, pautada por la horizontalidad y por un reconocimiento mutuo de las capacidades, cuyo sentido último sea el de generar buenas prácticas de intervención social.

Ahora bien, otras veces, ese rol de intermediación que se adjudica a la ONG contiene algunos encargos que se expresan en forma explícita o implícita y que suponen ciertos riesgos. Así por ejemplo, según expresó uno de los actores políticos entrevistados, la expectativa que se deposita en la ONG en los programas territoriales está vinculada a la producción de confianzas en un escenario de descreimiento, tanto por parte de la población como de las instituciones locales, a partir de experiencias previas en las que se percibe que las políticas no cumplieron con los objetivos esperados. Sabemos que este es un factor a trabajar en cada vínculo que inauguramos, pero sobre la base de una clara identificación y explicitación de los alcances de nuestro propio rol y compromiso con la comunidad, distintos por cierto, a las competencias que tiene el Estado.

Por otro lado, según se expresó, también se espera que la ONG opere de forma tal que permita superar la fragmentación y la sectorización del Estado,

que logre transversalizar. Un actor político lo manifiesta con claridad: «Las intervenciones son integrales, son transversales; cuando vemos un Estado organizado en una lógica sectorial, no tenemos ninguna estructura del Estado que permita transversalizar... Yo tengo la convicción de que al Estado uruguayo le cuesta intervenir transversalmente y la vía es una figura intermedia que se ocupe de transversalizar permanentemente a los efectos de lograr la integralidad...». El de la fragmentación es un viejo problema de las políticas públicas que permanece vigente a pesar de los esfuerzos en los últimos años de generar institucionalidades articuladoras al interior de la burocracia estatal. Se trata de un obstáculo que enfrentamos cotidianamente junto con las poblaciones, lo que nos exige actuar de forma estratégica sobre la base del reconocimiento de los efectos negativos que dicha fragmentación suele tener en la vida de las personas. Pero, claro está, que un abordaje profundo de esta cuestión trasciende nuestras posibilidades y competencias en el marco de cada programa en particular.

En una línea similar, en un proyecto como el 7 Hectáreas, que se genera a partir de un interés común entre instituciones locales y vecinas y vecinos de construir territorio para el disfrute y el ocio, desde el Estado se atribuye a IPRU la expectativa de gestión del espacio público en cuestión, lo que implica, no solo delegar responsabilidades, sino también poner en evidencia las distintas formas de concebir la gestión. La complejidad de este tipo de escenarios requiere de la constitución de verdaderos espacios de cogestión donde las y los vecinos sean protagonistas y donde el Estado comprometa recursos en el marco de lineamientos estratégicos rectores de un desarrollo local, construidos colectivamente. Nuestro rol allí está ligado a acompañar esos procesos colectivos haciendo de bisagra y articulación entre las demandas de la población proveniente muchas veces desde distintos sectores de la misma, y los organismos gubernamentales. Esto no implica fijarse en un lugar, sino, por el contrario, saber moverse del mismo para que sea asumido por los otros agentes involucrados. Convocamos actores para la discusión, producimos documentos, hacemos visibles los recursos disponibles, en un intento de dinamizar proyectos que surgen como iniciativa de los propios actores sociales.

En ocasiones nuestro rol ha sido el de hacer visibles las distintas dimensiones que componen un problema que el Estado pretende resolver de forma lineal y vertical cuando se enfrenta a sus propios puntos ciegos. Tal el caso de la pretensión de la Intendencia de que la regularización de los asentamientos involucre que sus pobladores dejen de clasificar residuos, cuando esa actividad es central en sus estrategias de supervivencia. Se nos planteaba que, dentro del PMB, las y los vecinos dejaran de clasificar. Asumir ese encargo tal como se expresa implicaría colocar a las personas como objeto de la intervención y realizar un ejercicio de violentación en relación a ellas. Actuar en forma crítica y reflexiva supone construir el problema y hacerlo en conjunto con los involucrados, para comprenderlo cabalmente, haciendo visibles ante el organismo gubernamental y ante otros actores barriales la complejidad de la situación y proponiendo acciones específicas para su abordaje con la incidencia directa de la comunidad.

El rol que implícitamente se adjudica a la ONG en relación a los conflictos que se manifiestan entre vecinas y vecinos, merece especial atención. En

algunos casos se espera que cumpla una función amortiguadora entre la población y los organismos gubernamentales involucrados. Por ejemplo, en los PMB, el potencial de autonomía de la población y su capacidad de crítica se constituyen en amenaza para la contraparte gubernamental, en tanto los conflictos que se generan en el marco de los proyectos adquieren una dimensión política. No pretendemos constituirnos como único interlocutor para la comunidad en el marco de un proyecto que es cogestionado con el Estado, lo que hace que se expresen y hagan visibles las tensiones inherentes al mismo. Sin embargo, el hecho de que la población busque tener voz directa ante los organismos gubernamentales se lee desde estos como debilidad de la ONG en cuanto a sus capacidades para contener y procesar los conflictos. Como anticipamos más arriba, se ponen de manifiesto aquí las expectativas por parte del Estado de una participación disciplinada y acotada a los marcos que proponen los programas.

Cuando hablamos de un programa que involucra niveles centrales, departamentales y locales, si bien se reconoce que el rol de actor del gobierno local es un rol articulador por excelencia en los procesos de participación teniendo en cuenta que está en contacto directo con las necesidades y demandas de la población, y a la inversa, que se constituye en la cara visible de los otros niveles ante la misma, igualmente se espera que la ONG cumpla un rol de intermediación que conlleva cierta sustitución del actor estatal. «Mientras estuvo IPRU trabajando en el territorio estuvimos en contacto permanente con el equipo técnico. Era el equipo en todo este período el que estaba más vinculado con la población, mediante la presencia de sus técnicos, pero el equipo ahora no está y la permanencia en territorio es nuestra», expresa un actor estatal. Seguramente, esto favorece la sorpresa ante la manifestación directa de los malestares de la población.

Precisamente, no es novedad el riesgo que las ONG tenemos de quedar atrapadas en un rol funcional, disipando las tensiones. Bien sabemos que, en ocasiones, la promoción de procesos participativos puede estar al servicio de cubrir las ineficiencias del Estado o la omisión en sus responsabilidades mediante la inversión de esfuerzos y tiempos que hace la comunidad, lo que se constituye en una forma de canalizar los malestares, a través de acciones de pseudoparticipación. El Estado debe generar plataformas para que la población pueda participar, incidir y decidir sobre las políticas, haciéndose cargo de los aspectos de logística y de recursos para que dichas decisiones puedan concretarse.

También nos encontramos con omisiones sistemáticas desde el Estado en relación a los proyectos (las que fueron reconocidas por parte de varios actores gubernamentales), colocando a la población y a nosotros mismos en el riesgo de hacernos cargo de ellas, cubriéndolas. Las lógicas burocráticas que tiene el Estado, para la toma de decisiones, operan como obstáculo en nuestra relación con la comunidad al ponerse en evidencia sus deficiencias. No nos podemos hacer cargo de las omisiones y deficiencias del Estado, pero tampoco se trata de sustituir a la población en su rol reivindicativo hacia aquel. Otras veces el Estado opera en forma inconsulta, «tirando» infraestructura o servicios en el territorio, sin ponerlos a dialogar con los procesos comunitarios.

En esos casos vecinas y vecinos y ONG quedamos en un mismo lugar: el de espectadoras y espectadores de las acciones del Estado.

Ahora bien, no asumir algunos de los encargos que nos deposita el Estado por entender que ello no es pertinente o que no coincide con nuestra propia perspectiva acerca del proyecto, lejos está de pretender ubicarnos en un lugar de comodidad en relación a las tensiones y disputas de intereses que tienen lugar. Nuestro involucramiento en los proyectos, desde un lugar de otredad respecto a las y los habitantes del barrio, facilita la adopción de un rol de arbitraje en situaciones de conflicto de intereses entre las y los propios vecinos, sobre la base de los valores de equidad que nos orientan y aprovechando la investidura que el Estado y la propia comunidad nos otorgan en términos de saber y poder. Implica muchas veces presionar al Estado para que adopte posición ante situaciones que él mismo ha generado por acción u omisión y también respetar el malestar de las y los vecinos que puedan sentirse perjudicados. Ello únicamente es posible, no solo cuando nosotros asumimos ese rol de dirimir y de mediar en los conflictos, sino también cuando los otros nos legitiman en él. Precisamente, la posibilidad de corrernos de un rol de intermediación favorece la expresión de autonomía de la comunidad. En una ocasión una comisión vecinal expresó: «No necesitamos que IPRU medie. Si tenemos que hablar con equis, hablamos», en referencia a un conflicto entre dos organizaciones barriales.

En fin, no podemos desconocer que las capacidades de la sociedad civil organizada son distintas a las del Estado por su rol y por su perfil organizacional. La flexibilidad de las ONG se opone muchas veces a la rigidez de la burocracia estatal. La sistematización mostró que existe la posibilidad de complementariedad sobre la base del establecimiento de acuerdos generales acerca de las intencionalidades políticas de los proyectos. La función de intermediación frecuentemente adjudicada a las organizaciones de la sociedad civil puede adoptar, como vimos, múltiples sentidos: una oportunidad para poner en juego sus capacidades específicas, un instrumento para amortiguar conflictos, o una sustitución del rol del Estado. IPRU, lejos de constituirse en un mero ejecutor de las propuestas de este, realiza su propia misión a partir de una impronta que le es propia. En la forma de concebir la promoción y la educación, el «ordenamiento» de las demandas territoriales, en su propia concepción acerca de la participación de la comunidad y en la implementación de estrategias metodológicas acordes, se constituye en una organización-sujeto (Schvarstein, 1992), desarrollando autonomía y construyendo su identidad como tal. En este marco es imprescindible reconocer y analizar los encargos siempre presentes, para mantener la direccionalidad de nuestras acciones en función de un rol que está sujeto a una construcción permanente desde los compromisos que asumimos.

Sobre la base de que desde ese rol de intermediación solemos tensionar a las personas con las que trabajamos en cuanto a las condiciones para desplegar procesos participativos, nos preguntamos en qué medida logramos hacer lo propio hacia «arriba» y colocar como eje central el tema de la participación y protagonismo de la población.

5.3. La participación de IPRU en la política pública. Alcances y límites en su incidencia y capacidad de resolución

¿Cuáles son los alcances y los límites de IPRU en cuanto a su incidencia en la política pública?, ¿qué aspectos son ubicados por fuera de la órbita de decisión de la organización?

En algunos proyectos percibimos que los límites se colocan en los aspectos legales y en las decisiones políticas que toma el Estado. Lo vinculado a los desalojos en el marco de los PMB es un ejemplo de ello, la decisión acerca de los mismos es del organismo estatal competente y está amparada en cuestiones técnicas y legales.

En otros casos esos límites están ligados a la historia de relación entre la población y el gobierno, a vínculos que la misma establece en forma directa con los actores políticos, a las formas de manejo discrecionales de estos y a variables político-partidarias, entre otros aspectos. Se producen impactos cuyo origen no siempre es evidente y donde IPRU queda a expensas de esas dinámicas. Experimentamos estas circunstancias como una mochila con la que cargamos al tener que enfrentar situaciones de conflicto generadas por la acción u omisión del Estado o al asumir la puesta de límites cuando este no puede hacerlo.

En varias ocasiones discrepamos con las resoluciones que toman los actores gubernamentales, por ejemplo, cuando primando lógicas burocráticas ellas no contemplan los derechos de los sectores más desfavorecidos y tienden a perpetuar situaciones de injusticia. Asumimos un lugar de defensa de esos derechos en escenarios donde, muchas veces, quienes los tienen vulnerados han naturalizado las circunstancias de vida precarias y expresan conformismo, o incluso agradecimiento, ante respuestas totalmente insuficientes para la mejora de su calidad de vida. El límite para incidir en la política lo constituye pues, la débil conciencia de la población respecto de su situación. No podemos negar que nuestros convenios con el Estado nos tensionan en nuestras posibilidades de promover la organización de la población para que esta ejerza presión en relación al mismo. Además, porque dichos convenios nos ubican en un rol en el barrio claramente diferenciado del de otros actores, vecinales y políticos. No somos ni el cura, ni la escuela, ni la o el militante de base. Ni las funciones del Estado, ni tampoco la comunidad pueden ser sustituidas por la ONG. En tal caso nuestro rol en términos de participación implica procurar y socializar la información, sumarnos a la exigencia para que la o el vecino tenga diálogo directo con el actor gubernamental, trabajar con la población en su fortalecimiento, acompañar y monitorear los procesos, es decir, promover incidencia. Es por eso que una parte del techo en las posibilidades que tenemos de incidir en las políticas públicas está directamente ligada a las capacidades de presión de la propia comunidad.

También nos enfrentamos con los límites propios de las debilidades de la institucionalidad del Estado en procesos de largo plazo, de sus lógicas burocráticas y de sus formas de operar, de modo que cuando no hay logros visibles se genera descreimiento en la población. Pero también encontramos la dificultad para poner en agenda algunos temas que la población, y nosotros acompañándola, valoramos como importantes. El caso del Proyecto 7 Hectáreas que, si bien en distintos momentos ha ocupado un lugar en el

discurso de distintos actores gubernamentales locales, no ha logrado formar parte de un proyecto político territorial que comprometa al Estado en la toma de decisiones necesaria para su implementación. De este modo, la falta de voluntad política del actor gubernamental se constituye en un límite para nuestro accionar en un marco en el que las iniciativas de la sociedad civil encuentran obstáculos para su incorporación en las políticas públicas.

La situación de operar en el territorio sin que ello suponga hacerlo en el marco de convenios con el Estado nos coloca en otras condiciones para generar presión, tensión y denuncia desde un posicionamiento crítico y autónomo. Podríamos decir que se establece una relación más libre entre las partes y, por tanto, una mayor horizontalidad. Sin embargo, dos factores operan como límite en escenarios de este tipo: por un lado, el claro desbalance de poder que existe entre el Estado y las OSC en los cursos de la vida social, así como también el encuentro de dos lógicas diferentes, la del Estado y la de la comunidad; y por otro, como ya antes esbozamos, el hecho de que las contrapartes suelen ser las mismas en los proyectos que implementamos por convenio, y en aquellos en los que se trata de iniciativas que se generan desde la población y desde la ONG por fuera de los mismos, sobre todo cuando coincide el territorio en el que trabajamos.

Algunos actores políticos estatales reconocen positivamente nuestra incidencia en los programas de política pública, «es muy enriquecedor», se dijo, particularmente por lo que implica tener el contacto de «primera línea» con la población. Pero al mismo tiempo advierten sobre los límites de esa incidencia por el carácter de los contratos que se establecen: «tenés que producir cosas en un plazo y por un monto, tiene las lógicas de un contrato, alrededor de ese contrato están sentados los unos y los otros, todas las miradas son legítimas», expresó uno de ellos, reconociendo que se trata de un escenario de conflictos entre distintos intereses y distintas miradas, irreductible a análisis simplistas y dicotómicos.

Como vemos, son múltiples las variables que se ponen en juego a la hora de analizar los grados de incidencia que podamos tener en la política. Los alcances y los límites para que ello acontezca no son un a priori y mucho menos estáticos. Cuando nos presentamos a conveniar con organismos del Estado buscamos marcar una propuesta técnica, explicitamos nuestras posturas y concepciones acerca de la participación de la población en los programas. Esa es la primera tensión que llevamos hacia nuestro interlocutor. En segundo término, como parte ejecutora de la política, el cómo lo hacemos implica una forma directa de ejercicio de incidencia, más aún en el marco de proyectos en los que los márgenes para el desarrollo de la autonomía se amplían. La práctica nos encuentra con las contradicciones, con la complejidad y con lo inesperado. El cómo lo hacemos, entonces, responde no solo a lo metodológico, sino también al modo de abordar las situaciones concretas que enfrentamos. Al mismo tiempo, dependerá de la permeabilidad de los programas, qué tanto los aprendizajes de la práctica retroalimentan los diseños, lo que requiere de capacidades específicas del Estado que no siempre están presentes. Otras veces, es explícita nuestra participación en dichos diseños, en la apertura de espacios de diálogo con los actores gubernamentales y en la incorporación de las modificaciones sugeridas. Sin embargo, no siempre estos movimientos

son reconocidos como producto del intercambio con la sociedad civil y, con frecuencia, los ajustes que se introducen vuelven matrizados como exigencia, lo que le quita el valor instituyente que pudo haber tenido en su origen.

Cambiar las lógicas de poder y relacionamiento supone cuestionar la participación instrumental en todos los planos: en el de la relación del Estado con las OSC, donde no se trata de que estas últimas ejecutan lo que el Estado diseña, y en el de la población, donde enfrentamos el desafío de construir y/o fortalecer una participación en la que los sujetos se constituyan como actores con incidencia efectiva en la política.

5.4. La empresa privada en la política pública social

Como expresamos al comienzo, la empresa privada se nos fue haciendo visible ya avanzado el proceso de sistematización, ya que si bien es un actor siempre presente en el escenario de la política pública, solo en uno de nuestros proyectos, el Projoven, forma parte de la alianza para la implementación de dicha política. Se hace fundamental pues, analizar su rol y su posicionamiento en estos casos, pero también los impactos de su presencia en el territorio, ya que opera en la propia trama social en la que trabajamos.

El formar parte de la implementación de programas sociales implica, desde la propia empresa, hacer lugar a la responsabilidad social. «... uno puede aportar su granito de arena [...] tenemos corresponsabilidad de lo que pasa en la sociedad», dijo un empresario que participa en el Projoven. Tal como se expresa, esta responsabilidad supone trasladar una lógica de beneficencia —dar algo a alguien, ayudar— desde el plano individual al plano de la empresa: «A nivel individual, pero desde acá siento que es más que darle a alguien algo puntual. Acá me puedo proyectar más allá de mis acciones individuales de ayuda...», dijo, sin poner de manifiesto los beneficios económicos que la empresa obtiene a través de la responsabilidad social empresarial.

«Todo lo que puedas hacer para sacar a los niños de la calle es importante», dice otro empresario que participa del mismo programa, al tiempo que pone de manifiesto la atribución a la ONG de un rol vinculado a la formación de hábitos y ya no solo en la capacitación en los aspectos específicos del trabajo a realizar, cosa que se reitera entre los entrevistados de este sector: «los jóvenes ya vienen de un grupo formado, ya tienen una disciplina, ya se conocen y eso es importante para el trabajo», dice. Así, a la perspectiva asistencialista desde la que se ejerce la responsabilidad social empresarial se suman las expectativas de disciplinamiento de los jóvenes, lo que guarda coherencia con el cuestionamiento de la empresa respecto de la participación de los pasantes en el sindicato, tal como lo analizamos en otro capítulo.

En este caso, y desde el discurso de los empresarios, el Estado (a través de INEFOP) está casi ausente. La relación sustantiva se teje con IPRU en la coordinación de las pasantías de los jóvenes. Esto nos coloca en un lugar clave en el sostén del Programa, de modo que ante la empresa nos constituimos en el principal portavoz de la política. Un análisis crítico del sentido que adopta para la empresa la participación en el programa se nos hace fundamental para ubicar con claridad nuestro rol en la construcción del joven como trabajador.

Ahora bien, en otros casos la empresa privada no forma parte de los proyectos, pero es un actor clave en el territorio que incide en los procesos participativos. La irrupción del actor privado, y más particularmente del representante del capital transnacional, nos convocó a reflexionar sobre el posicionamiento asumido por IPRU en función de su particular perfil y de su misión institucional en relación a temas de orden público, no solo por los intereses involucrados, sino también por el lugar que algunos problemas adquieren en la opinión pública. El proyecto de instalación de la regasificadora en el oeste de Montevideo nos condujo a analizar el comportamiento de nuestra ONG y a considerar cuánto expresamos públicamente nuestra opinión y por qué. Podemos pensar que por un lado se juega el particular perfil de nuestra organización, donde cierta timidez y cuidado ha redundado en una escasa visibilidad pública, no porque no adoptemos posturas claras respecto a los temas, sino porque más que socializarlas abiertamente las transmitimos a través de nuestro accionar cotidiano, tomamos postura desde el hacer. Por otro lado, no es lo mismo considerar los problemas relativos a los derechos de niñas, niños y adolescentes, que sí nos impulsan a participar como organización en espacios de trabajo y debate público —como fue el caso del «No a la baja», o los riesgos de la instalación de megaproyectos en lo que se refiere a la explotación sexual infantil y adolescente—, que aquellos temas que, si bien inciden en los territorios en los que trabajamos, trascienden nuestro rol en los barrios y la especificidad de los proyectos que implementamos como, por ejemplo, la ya mencionada instalación de la regasificadora. Ello no implica la omisión de jugar un rol en cuanto a la difusión de información para favorecer los procesos de intercambio entre los actores involucrados y participar en los espacios de discusión pública.

Es sabido, además, que dicho proyecto transnacional generó posiciones enfrentadas entre vecinas y vecinos, quienes realizan valoraciones distintas en relación a su beneficio para la comunidad. Algunos actores han expresado su rechazo públicamente y realizado acciones para impedir la instalación, mientras que otros, con quienes trabajamos, generaron una alianza con los emprendimientos privados, sostenida en la expectativa de resolución de necesidades básicas a partir de la presencia de estos en el territorio. Los procesos participativos, que por cierto se hacen evidentes, se constituyen en escenarios de importantes conflictos. En un escenario así planteado es fundamental asumir un lugar que supone el respeto por las diferencias de puntos de vista de los actores en disputa, lo que permite cuidar nuestro vínculo con cada una de las partes dentro de la comunidad, quienes, por otra parte, no nos exigen una postura distinta. No obstante, nos preocupan los efectos de la presencia del emprendimiento transnacional, no solo por lo que este implica, sino también por los impactos en el relacionamiento entre vecinas y vecinos, ya que inciden negativamente en la trama social de los habitantes generando fracturas y debilitando las acciones colectivas. Hacer visibles estos efectos e intentar operar en relación a ellos es parte de nuestra tarea en el territorio.

De modo que la cuestión del rol del actor privado en la política ha estado menos presente en nuestras discusiones. La sistematización permitió hacerlo visible y, con ello, aproximarnos a sus efectos en los procesos participativos de la población.

6. La relación productos-procesos en la participación

En las discusiones acerca de la participación, la relación productos-procesos suele estar presente. El hincapié en uno u otro componente, en ocasiones, ha conducido a una dicotomización inconducente, perdiendo de vista la relación dinámica entre ellos y la necesidad de considerarlos situacionalmente.

En este capítulo analizamos el sentido de los procesos y el papel de los productos en la participación, sus distintas formas de anudamiento, las oportunidades educativas de los procesos participativos y la tensión con los esfuerzos que involucra, su dimensión temporal, la naturalización del sacrificio en la participación, la dimensión temporal; y la relevancia de la calidad de los productos.

6.1. Anudamientos, tensiones y variaciones entre productos y procesos

El sentido que adquieren los productos y los procesos en la participación está vinculado a la frecuente discusión acerca de la concepción de la participación como medio o como fin. La sistematización mostró la necesidad de complejizar esta relación y de considerarla a la luz de las experiencias particulares. Estas nos fueron mostrando distintas aristas a tener en cuenta en este debate.

En los PMB que involucran productos de infraestructura urbana emerge una de estas aristas: los usos y apropiación de los productos y su relación con la participación en su generación. En el taller con el equipo del PMB de Pando Norte, uno de nosotros expresaba: «… miro la plaza, puede haber componentes de participación interesantes, en el que se hizo un proceso de trabajo y pienso si no hubiéramos hecho todos los talleres con la gente, la plaza habría salido más o menos parecida a lo que salió, andábamos todos más o menos en la misma sintonía, interpretamos bien cuáles eran las necesidades del barrio…». Las coincidencias en el proceso de trabajo conjunto en cuanto a las características de la plaza a construir generó la interrogante acerca de la incidencia real de las personas en los productos cuando el equipo logra interpretar adecuadamente sus necesidades. Si bien este —el de la identificación de las necesidades— es un componente participativo fundamental, será importante estar alerta a no generar procesos de pseudoparticipación en situaciones en las que de antemano se percibe un acuerdo en el carácter del resultado a lograr. Muchas veces, el sentido del proceso participativo se pone de manifiesto luego de alcanzado el producto y a través del uso que se le da, como el impacto que se muestra en tiempos que suelen trascender los plazos del proyecto. Aunque el producto sea el mismo con o sin participación —cosa que de todos modos es imposible de comprobar— el hecho de que se haya generado un trabajo conjunto para definir

su carácter tendrá por efecto un proceso de apropiación que redundará en una forma particular de uso. «El proceso de apropiación de la plaza es distinto», decíamos, «van a usar la plaza de la que fueron parte, no apareció la plaza de golpe, un día…». Podemos, entonces, afirmar que la participación favorece la apropiación de los productos y que el proceso y el producto se conjugan en la apropiación del resultado. Esta es la fundamentación frecuente cuando se señala la importancia de la participación para el logro de determinadas metas. Si se participa, la relación con el producto es distinta, habría entonces una apropiación y, por tanto, se generaría un plus en los grados de satisfacción y en el cuidado del producto. «Los niveles de apropiación del resultado indican los niveles de participación», decíamos en un plenario. De todos modos puede quedar planteada la interrogante acerca de si la participación es garantía para que esa apropiación tenga lugar o, a la inversa, de no existir un proceso de participación en la elaboración del producto ¿ello necesariamente implica límites en la apropiación? Esto último se relaciona con el peso que tiene la coincidencia del producto con las expectativas y necesidades de la población.

Otro aspecto que surge del análisis de la relación productos-procesos, se refiere a la intencionalidad participativa en la creación del primero. La intención explícita de que el producto sea participativo hace del mismo un medio y un fin al mismo tiempo. En el caso del juego de mesa construido en el Proyecto Educación Social, Económica y Financiera, conjugó ambos aspectos. Era necesario que el proceso fuera atrapante para que incluyera a todas y todos y para que el juego fuera un producto colectivo. Al mismo tiempo, decíamos «fue un medio y fue un fin porque la herramienta habilita a la participación de otros, habilita a diálogos más colectivos y no individuales». La participación como medio y como fin se presenta anudada y sin posibilidad de distinción, cuando la creación de un producto colectivo es central para el proyecto y cuando la participación se constituye en una dimensión definitoria del mismo. De hecho, todos los proyectos transversales e innovadores que desarrollamos, acotados en el tiempo, comparten la evidencia de ese anudamiento, ya que el carácter participativo de los productos se constituye en motor para iniciar y desarrollar el proceso.

En relación a este tipo de proyectos mencionamos, en otro capítulo, las tensiones que se producen en las propuestas que buscan articular proyectos transversales (con una lógica de productos) en el marco de proyectos permanentes (con una lógica de procesos). Estas experiencias nos conducen a resolver cómo se concilian los tiempos y las exigencias de propuestas acotadas en el tiempo y que requieren del alcance de un producto, con procesos que se vienen desarrollando en plazos más largos, con «currículas ya armadas y en los momentos históricos que está viviendo el programa» y donde «todo lo que hace es procesual». La irrupción de estos proyectos en dichos procesos puede resultar conflictiva, tal como lo expresó la referente de una ONG con la que trabajamos en conjunto para implementar el Proyecto Para Oír Montevideo.

El tiempo, la complejidad y la precisión de la técnica empleada, el sostenimiento de la espera postergando la visión total del producto, jugaron un papel importante en el Proyecto La Rayuela de los Derechos, mostrando que no siempre se puede anticipar el producto o los resultados globales, se ve una parte, pero el resultado final supone tiempo de espera: «… iban a ser

cinco centros, eran dos números [de la rayuela] por organización. Ellos no verían el resultado final hasta que no estuviera toda la rayuela. Cada centro iba trabajando los dibujos con la temática planteada. Les mostrábamos los colores y una muestra para que vieran cómo cambiaba. Era apropiarse de la técnica y no de la baldosa, y la confianza en que el otro iba a respetar el trabajo que se venía haciendo», decíamos en el taller con este equipo.

Sin embargo, en otras experiencias, el tiempo de espera puede ser un obstáculo importante. Precisamente, un elemento que tensiona la relación productos-procesos tiene que ver con el descreimiento en los procesos de participación vecinal cuando hay antecedentes de promesas estatales incumplidas en el logro de productos o cuando los procesos se dilatan y las metas no se alcanzan. Esto se hizo muy claro en el Proyecto 7 Hectáreas, cuya materialización se dilató mucho en el tiempo a pesar de los compromisos asumidos por el Estado. Las y los vecinos necesitan ver los resultados de su participación. «Vemos que el nivel de respuesta de las institucionalidades impacta en el descreimiento de los vecinos en un proceso que se hace largo y no hay mucha respuesta», expresamos en un encuentro. Cabe la pregunta aquí acerca de los umbrales de tolerancia en los procesos de participación en relación al logro de las metas. Si bien otros satisfactores pueden estar presentes, la creencia en que el logro de la meta es viable, se hace fundamental. Las experiencias de fracasos en los procesos participativos de la comunidad y el descrédito cuando no se ven productos concretos o cuando estos se postergan excesivamente, es una ecuación que atenta contra la credibilidad en dichos procesos, produciendo «escepticismo y desánimo». Precisamente, la obtención de logros opera como motivación en los procesos participativos a la hora de realizar la ecuación entre los costos vinculados al tiempo invertido y los resultados que se alcanzan. «Cuando se vean cosas más tangibles en los barrios va a ser más fácil que la gente se movilice y se involucre más…», decía una de las técnicas de gobierno entrevistada.

La participación supone inversión y esfuerzo y los beneficios no tangibles como el aprendizaje, por ejemplo, pueden ser menos visibles: «… siempre se tiende a pensar en el producto, no tanto en el proceso, la participación como proceso también. La necesidad de un producto tangible, se veía como necesario. El resultado tiene que estar, ya sea tangible o no…». Precisamente, los aprendizajes como productos de la participación merecen ser valorados. Es así que dichos productos trascienden a los productos del proyecto propiamente dichos y se expresan en forma de aprendizajes obtenidos. El producto es un mediador en la relación y los cambios en el proceso que son consecuencia de la participación, son vividos como aprendizaje.

Ahora bien, los procesos participativos suponen aprendizaje siempre que se pueda reflexionar sobre ellos y se tome conciencia de los mismos. El conocimiento y entendimiento y la conciencia de los actores acerca de los procesos participativos suele considerarse como un aspecto sustantivo de los procesos. Por un lado, el producto se va modificando como resultado del proceso colectivo y ello requiere de la conciencia y disposición para que ello ocurra, lo que conduce nuevamente al anudamiento entre la participación como fin y como medio. Si entendemos el proceso participativo como

posibilidad de cambios personales y colectivos, estos también, pueden entenderse como productos del propio proceso.

Por su parte, el análisis del Proyecto Projoven puso de manifiesto las formas de valorar los productos y los procesos en el marco de programas sociales de política pública que, razonablemente, exigen resultados que justifiquen la inversión. Sin embargo, valoramos el cómo se miden esos resultados, poniendo en tensión las dimensiones cuantitativas y cualitativas de los procesos y de los propios productos, los distintos tiempos que se requieren para el logro de los mismos y la línea de base o el punto de partida en relación al cual ellos se miden. Se suele decir que desde los evaluadores de las políticas públicas, los procesos permanecen invisibilizados. A veces, esos procesos que son experimentados y valorados por los operadores en los escenarios de proximidad, no redundan en cambios sustantivos para la población en cortos plazos, dada la complejidad de los factores involucrados. El proyecto, en tal caso, otorga una oportunidad para «un relanzamiento de su identidad», decíamos, ya que «… gurises que no tienen el hábito de tomar una decisión y construir su propia historia… precisarían una etapa más larga de aprendizaje… de pertenencia a un área de estudio o trabajo…». Sin embargo, esos aprendizajes no suelen evaluarse desde las políticas, ni tampoco los resultados a la luz de las posibilidades concretas de inserción laboral para los y las jóvenes, lo que, como es sabido, se vincula a aspectos estructurales. Si bien estos aspectos trascienden el tema de la participación, ellos nos conectan con la cuestión de la evaluación de los procesos participativos en la medida que son intencionales y pretenden alcanzar determinados resultados. Precisamente, una de las entrevistadas señalaba la importancia de dicha evaluación y la necesidad de contar con herramientas de sencilla implementación, «un formato fácil y ágil», nos decía, advirtiendo que muchas veces «se pone más empeño en el diseño, en la implementación de una idea y nos quedamos con un sentir, con una sensación de que estuvo bueno». Es necesario implementar una evaluación con indicadores, «que recoja un universo más amplio». Por tanto, no se trata de no evaluar, sino más bien de evaluar los procesos participativos en forma integral, considerando los resultados a la luz de la singularidad de los procesos y de los distintos escenarios de participación.

De todo lo anterior surge que la cuestión de la relación productos-procesos y de la participación como medio o como fin, no puede pensarse en términos abstractos, ya que los mismos adquieren un carácter distinto en cada situación. El alcance de un producto, de lo tangible en cuanto a la claridad de lo que se busca, juega un papel relevante, así como lo juegan los sentidos que se le otorgue a dicho producto que, además, pueden ser diferentes entre los actores, poniendo en juego distintas expectativas en el proceso participativo. Al mismo tiempo, la participación supone procesos de aprendizaje y de cambios, cosa que habrá de ser reflexionada por parte de las y los protagonistas para que se constituya en producto no tangible, pero igualmente valorado. Si bien, en función del tipo de proyecto, productos y procesos pueden adquirir una relevancia distinta, es necesario considerar que los mismos no son excluyentes, sino que por el contrario, pueden anudarse en procesos integrales de participación.

6.2. La relación productos-procesos en contextos educativos. Entre esfuerzos y oportunidades

En este apartado analizamos la tensión productos-procesos enmarcada en escenarios educativos. En ocasiones, la necesidad de llegar a un producto en determinado tiempo (como puede ser la realización de un campamento, por ejemplo) aparece jerarquizada. Ello requiere de acciones que se lleven a cabo en plazos limitados. Al mismo tiempo, la disposición a participar no siempre está presente, se estimula, se propone, se construye, de modo que los procesos no son lineales, por lo que, puede acontecer que si se jerarquiza la construcción participativa de un producto, este pueda no alcanzarse en los tiempos planificados. La consecuencia suele ser que se renuncie a dicho proceso: «A veces necesitamos llevar adelante una propuesta y no tenemos la respuesta que esperamos desde los gurises, entonces para llevarlo adelante lo hacemos nosotros y en ese proceso apostamos a que pasen otras cosas», decíamos en uno de los plenarios.

Los procesos participativos suponen ganancias y costos. Implican una oportunidad educativa a la vez que unos costos en tiempos y esfuerzos en el acompañamiento de dichos procesos. En un movimiento autocrítico visualizamos que muchas veces es más fácil resolver productos que abrir procesos que suelen ser complejos y llevan tiempo. Decíamos: «Es más fácil hacer la planificación alimenticia de un campamento y queda armada y vas y comprás las cosas y otra cosa es generar el proceso de poder conversar, acordar, hacer la presupuestación económica, es una oportunidad educativa, ir a hacer las compras, tomar decisiones, probar, ir viendo quién lo hace, cómo se hace. Ese proceso lleva más tiempo…, pero el fortalecimiento de lo educativo es espectacular y ahí es donde el gurí se siente de que forma parte, que es escuchado, que está decidiendo…». Sin embargo, muchas veces, la estructura de funcionamiento que nos damos para sostener cierta rutina necesaria en los centros, suele tensionarse con procesos participativos que requieren «otros tiempos». En algunos casos, la intencionalidad educativa en el logro de determinado producto es lo sustantivo: el campamento es un fin, al menos parcial, ya que su realización persigue determinados objetivos educativos. El tema es cómo opera también como medio para fortalecer procesos colectivos y participativos, los que, al mismo tiempo, impactarán en futuras propuestas.

Poner a jugar procesos participativos no debiera constituirse en obstáculo para el alcance de determinadas metas educativas. Se tratará de valorar en cada situación lo pertinente y deseable. Pero, al mismo tiempo, el intercambio que mantuvimos sobre estos aspectos nos llevó a cuestionarnos sobre nuestras propias resistencias a acompañar dichos procesos dado los esfuerzos especiales que implican. En los centros que tienen permanencia el dispositivo está instalado y supone una cierta rutina; ¿cuánto la participación se tematiza o cuánto es parte del propio diseño e implementación?, nos preguntamos.

6.3. La relación productos-procesos en contextos barriales. Participación y sacrificio

Si bien algunos aspectos analizados en el apartado anterior pueden ser válidos para analizar otros procesos participativos, la relación productos-procesos es distinta en los escenarios barriales en los que la demanda por

lograr determinados resultados suele estar presente muchas veces en un tiempo anterior a la experiencia o proyecto específico. Es la situación de las experiencias de participación barrial convocadas a partir de los SOCAT para lograr determinados productos y que se presentan más claramente ligadas al sentido de la participación en la política pública. El punto de tensión en estas experiencias aparece asociado a que el logro de determinadas metas en algunos sectores de población requiere importantes esfuerzos de participación vecinal, mientras que en otros sectores este esfuerzo participativo es casi nulo, o en todo caso asociado al reclamo de servicios o mejoras barriales concebidos como derechos adquiridos y sobre los cuales solo corresponde su cumplimiento por parte de política pública. Para los sectores pobres, aquello que se alcanza con el esfuerzo propio es valorado desde los actores externos y desde el propio Estado, lo que, como veremos más adelante, se liga a una cultura del sacrificio. En cambio, en sectores sociales medios-altos, el alcance de las mismas metas es interpretado como el ejercicio de derechos ciudadanos y la exigencia de su cumplimiento. Precisamente, en el SOCAT se comparaba la participación de las y los vecinos con la participación de las instituciones, aduciendo que la primera fue disminuyendo a lo largo del tiempo. Si bien esto es analizado en otro capítulo, nos preguntamos: ¿los compromisos son los mismos?, ¿acaso las instituciones no tendrían que garantizar determinados productos con la incidencia de las y los vecinos en la decisión sobre los mismos, pero en cuya realización no necesariamente estos últimos han de involucrarse?

El sacrificio, la gratificación y el producto como satisfactor de necesidades cotidianas, coloca la búsqueda de equilibrios entre resultados y costos para motivar la participación. Este equilibrio parece estar ligado a la persistencia y a la constancia como rasgo de liderazgo: «Muy sacrificado, no se vieron resultados… Nosotras somos pesaditas, yo soy muy pesada, me gusta cuando empiezo algo, empezarlo y terminarlo, tampoco dejar las cosas a la mitad, tenés que seguir hasta el fin», decía una vecina vinculada al Proyecto 7 Hectáreas.

La perseverancia, el esfuerzo y el tiempo requeridos para el logro de determinados productos se conjugan con las expectativas depositadas en los liderazgos vecinales esperando una gestión que logre productos inmediatos, delegue y desplace esfuerzos personales. Al mismo tiempo, como veíamos antes, nos encontramos con la naturalización de que sin el esfuerzo personal no se consigue la satisfacción de necesidades básicas, de modo que la no provisión de servicios y el abandono por parte del Estado en algunos aspectos redunda en la culpabilización entre las y los propios vecinos por no participar en lo que otros obtienen a través del mercado. «La mayoría de la gente quiere todo ya, pero tampoco quieren molestarse, si tiene que ir a la Intendencia o a algún lado a hacer algún trámite como que no... No tiene esa constancia, ellos quieren que uno les traiga todas las cosas en la mano y eso no es lógico», expresaba una vecina referente entrevistada. En estos procesos barriales se evidencian los costos de la participación: el esfuerzo y el tiempo, la tensión entre aspectos de cuidado de la vida doméstica y la actividad pública: «Si queremos mejorar hay que poner de parte nuestra el trabajo, las ganas de mejorar, el esfuerzo, el tiempo, porque tenés que dejar cosas de tu familia, de tus hijos y dedicarte a esto», decía una vecina. Y nosotros mismos: «... Porque para llegar al campamento hay que sacrificarse».

El sacrificio como valor está ampliamente aceptado en nuestra cultura y ello impregna la idea de participación, aparece instalada la idea de que si uno se sacrifica logra lo que quiere, una suerte de meritocracia que desconoce las desigualdades sociales que están en la base. La política pública también ha generado este efecto cuando ubica a la otra o al otro como beneficiario de una dádiva que se obtiene con sacrificio. La noción de derechos y de ciudadanía se pone en cuestión. Precisamente, la discutidora que aportó a nuestra sistematización, Sandra Leopold, hablaba de la necesidad de «desmitificación de los procesos participativos», de modo que no se trata de que los sujetos «dejen la vida en la participación y en las exigencias que el proyecto demande». Paradojalmente, el derecho a participar puede devenir en la obligación de participar, desplegándose una tensión entre derechos y obligaciones, cosa que se observa en los proyectos territoriales donde la participación es lo deseable y resulta valorada positivamente. En contrapartida, la no disposición a participar es enjuiciada negativamente, tanto por los pares como por los discursos disciplinares involucrados, decía la discutidora.

¿En qué medida los costos que tienen los procesos participativos son visibilizados? Son elocuentes las palabras de una vecina: «… dejaba mi casa, mis hijos, me ponía a hacer tortas fritas en la cantina con los vecinos, anduvimos seis meses peleando para conseguir un dinero para la barraca, cuando nos dieron todo eso, que teníamos ya el merendero, que era un salón de morondanga que nos costó mucho sacrificio, hicimos la jornada del bloque, la jornada de la varilla, venta de tortas fritas, nos robaron todas las herramientas tres veces… el valor no solo de lo material, sino también afectivo... vinieron con la máquina y nos tiraron todo abajo, porque iban a hacer una vivienda nueva, porque ahí no se podía ocupar...». Al sacrificio, a las renuncias y a los costos, se agrega el despojo y la frustración.

6.4. Factores ligados a los procesos. La dimensión temporal

Así como decíamos en un apartado anterior que cuando el producto oficia de motivación y los tiempos se dilatan se generan frustraciones que obstaculizan los procesos, otras veces —o incluso podríamos decir al mismo tiempo— «los tiempos y los productos a entregar funcionan como obturadores de determinados procesos». La tensión se expresa en la necesidad de determinados tiempos para que los procesos tengan lugar. Cuando los productos o los cambios a realizar que se plantean son complejos y afectan sustantivamente la vida de las personas, como en el caso de los PMB (particularmente en los realojos), los procesos parecen adquirir mayor centralidad. Aquí se vislumbra la enorme distancia entre cambios impuestos desde los agentes externos y cambios procesados y elaborados por parte de los principales involucrados. Se instaura la tensión entre los tiempos de los proyectos y los tiempos de los procesos personales y colectivos, los tiempos de entendimiento, de reflexión, de maduración de las ideas, los tiempos afectivos: «El proyecto tenía unos tiempos y los sentires personales eran otros, hasta los que consideraban el proceso positivo, igual, era un nuevo barrio», decíamos. Por tanto, el cómo de estos procesos es sustantivo para valorar los efectos de los cambios que se proponen.

Así mismo, lo impensado, lo no previsto de los procesos, lo que se puede generar y que no está directamente relacionado con el producto también tiene lugar, lo que puede conducir a logros y a productos inesperados. Nuevamente el proceso se hace figura. «Me resultó interesante de los talleres la discusión en relación a determinados temas entre los propios vecinos, lo más interesante que viví, desde qué lugar se discutían determinadas temáticas… que tenía que ver con la dimensión política de la importancia de esos temas en un barrio, qué me cambia, respuestas muy interesantes que no hubiera previsto… qué soy yo como persona, como ciudadano, como vecino. Y eso no lo hubiéramos sabido», decíamos, si no hubiéramos habilitado a que esos procesos se desplegaran.

La permanencia y los tiempos habilitarían a generar y a trabajar sobre los procesos para el logro de los productos. Hay conciencia de los tiempos mayores que insumen las metodologías participativas, aunque en general no hay un equilibrio entre estos tiempos y los plazos para el logro de productos que satisfacen las necesidades de la vida cotidiana. Al parecer, los procesos participativos —en particular aquellos que involucran procesos barriales y comunitarios— tienen que lidiar con tres tiempos simultáneos: 1) el tiempo de las necesidades de la gente, con sus propias tensiones, sus necesidad de logros al mismo tiempo que procesan cambios significativos en sus vidas, 2) el tiempo del Estado en la ejecución de los programas y en la concreción de los resultados, y 3) el tiempo de las y los técnicos para poner a jugar los procesos que entienden necesarios. La articulación de estos tiempos es difícil: «… Los tiempos del Estado no son los tiempos de los vecinos, hay una gran distancia entre ellos… es lamentable porque la idea de la descentralización y de la participación ciudadana era ajustar esos tiempos y lograr respuestas más ágiles a través de un gobierno de cercanía, pero no se ha logrado, falta un largo camino a recorrer aún…», dijo un referente político entrevistado. La consideración de la dimensión temporal en los procesos participativos es central, pero se trata de un tiempo que no es cronológico. Son tiempos de distinto carácter y con distintas racionalidades.

Así mismo, los tiempos electorales, los acontecimientos nacionales y políticos inciden directamente en los procesos participativos vecinales; es decir, en los tiempos institucionales no solo juegan los tiempos burocráticos, sino también «los tiempos políticos que complejizan la situación»; que a veces dilatan y otras apuran por la necesidad de hacer visibles determinados productos o resultados, expresaba una técnica de gobierno.

6.5. Factores ligados a los productos. La calidad del producto y su carácter inclusivo

Cuando el producto importa y se jerarquiza su sentido, se hace presente la cuestión de la calidad de ese producto. Es decir, cuando el producto está jerarquizado en la experiencia, la calidad de lo que se logre no es menor, como tampoco lo son las condiciones que garantizan que ello suceda. Esto es fundamental de visualizar, ya que a veces se desliza en el trabajo con sectores en situación de pobreza que la calidad del producto no es relevante. Es central pues, superar aquello de «hacer cosas pobres para pobres».

El producto puede tener distintos sentidos, sentidos prácticos o vinculados a la satisfacción de necesidades de la vida cotidiana, o sentidos afectivos. A partir de estos posibles sentidos nos preguntamos qué aspectos de los productos se constituyen en motivadores para la participación en las distintas experiencias.

Precisamente, el Proyecto La Rayuela de los Derechos nos mostró que la importancia del producto está dada por la exigencia de calidad, y que cuando esta se logra, genera confianza y tensiona el proceso. La relación con los tiempos, las potencialidades de quienes participan y la propia calidad del producto, adquiere una relevancia tal que impacta en procesos futuros. Por ello, las tensiones en el proceso se ponen al servicio de la calidad del producto: «Teníamos que llegar a tal fecha, la tensión que tenía que salir bien del horno y los márgenes de error eran mínimos. Esta dinámica se vio reflejada en el proceso y en el producto. Este año cuando se los invitó... la apropiación que tuvieron que transmitir a otros, lo transmitieron con mucha confianza y seguridad», decía un integrante del equipo de este proyecto.

La importancia de la inversión en la calidad del producto expresa la importancia adjudicada al tema o sector de actividad de que se trate, lo que supone la profesionalización de los procesos, «… en qué se invierte y cómo se invierte, cuál es la técnica, cuál era el producto, la calidad, el aspecto económico es relevante. Estamos acostumbrados a esto de «entonces un poquito menos», se decía en el marco del mismo equipo, aludiendo a la relación entre la calidad de los productos en el marco de los proyectos de trabajo con infancia y la inversión que el Estado está dispuesto a realizar. La calidad del producto, al mismo tiempo, no es ajena al valor de la técnica y al cuidado que ella requiere: «La técnica requería de un paso a paso y lo que se va logrando también, lleva un tiempo de trabajo para que sea un proceso de participación», decíamos en un plenario.

El alcance del producto y la metodología participativa aparecen como claves en los procesos de construcción de un producto, especialmente en aquellos surgidos de niñas y niños de diferentes instituciones, como es el caso del juego construido en el marco del Proyecto Educación Social, Económica y Financiera. Lo interesante aquí es cómo el resultado del proceso participativo no generó una apropiación del producto en un sentido privado, sino que por el contrario, es posible pensar en un producto a compartir: «… poder pensar en un producto que se va a ir de nosotros y va a ser jugado por otros que de otra manera nunca hubiéramos encontrado», decíamos. Algo similar fue lo planteado para La Rayuela de los Derechos: el valor del producto como convocante e integrador de otras y otros niños en lugares públicos y en clave de juego, de disfrute. No es el logro para sí, sino que es lo que involucra a otras y otros: «La participación en La Rayuela …era una rayuela para que juguemos todos, era la rayuela de los derechos y se hizo en un lugar que pudieran jugar todos, en un lugar público», expresamos en un plenario.

6.6. La gestión de procesos y productos participativos en tiempos acotados

En el caso de algunos proyectos se convoca a procesos participativos desde un diseño-producto inicial que es plausible de ser repensado y

recreado, de modo que se pretende un producto que sea una construcción colectiva. El hacer partícipe a la otra y al otro desde el diseño mismo es un componente fundamental en la cualidad de estos procesos. La apertura a la construcción colectiva se señala como oportunidad tanto para quien convoca a la participación, como para quien es convocada o convocado: «... no es una institución que te dice: "queremos hacer esto, vamos a hacerlo así", te invitan a formar parte del diseño [...] uno se siente cómodo de proponer lo que podés aportar, porque si el otro te plantea un formato que cierra mucho, la institución se pierde una oportunidad y vos también...», nos decía la docente de la UdelaR que participó en uno de los proyectos. Cuando esto es intencional, no solo importa el producto a lograr, sino que el producto recoja la diversidad de aportes. Si bien ello coloca tensiones en términos de productos-procesos, vinculadas a los tiempos y a los conflictos que puedan emerger por las diferencias, esas tensiones se asumen como parte de dichos procesos y se incluyen en la gestión de los mismos. El proceso requiere de acuerdos y negociaciones que son complejos. La inclusión de nuevas voces conduce a que el producto se vaya transformando, lo que genera molestias y conflictos, sobre todo en quienes lo elaboran en un primer momento y luego lo someten a la consideración del resto de los integrantes. Tal cosa aconteció con el juego que se confeccionó para trabajar el componente económico y financiero. «... lo que habías pensado toda una tarde se tenía que ir... el juego no podría jugarse solo si no aparecían otras voces», expresó una educadora. Incide en ello, particularmente, la presión por el logro de ciertos productos en tiempos acotados.

La gestión metodológica de los procesos participativos para el logro de productos concretos implica el involucramiento de diferentes actores vinculados a posiciones institucionales diferentes en diferentes momentos, lo que supone una gestión planificada e intencionada. La gestión de los procesos participativos involucra el modo en que los distintos aportes se recogen en distintos momentos y en función de determinados objetivos parciales; el modo en que se abordan las tensiones y los conflictos y en que se gestionan los recursos temporales y los cierres. Esto es parte del componente estratégico y va más allá de la diversidad de participantes. Esta estrategia para la gestión temporal de los procesos participativos en una agenda limitada es un desafío a sortear, en tanto implica la toma de decisiones respecto de la inclusión de las y los participantes en distintas etapas del proceso y requiere de la gestión acerca de qué se somete a la discusión colectiva y qué no.

El reto que conlleva el proceso de selección de las y los participantes en los procesos participativos va asociado a la complejidad de la gestión del tiempo, los momentos y el involucramiento de los diferentes actores para el logro de determinados productos, lo que redobla el desafío cuando el logro de ciertos productos exige del manejo de habilidades previas. El desafío del equilibrio entre lo ideal y lo posible en la gestión de los tiempos en metodologías participativas en sus distintas dimensiones; el manejo de la priorización y las renuncias metodológicas son parte de la gestión de estos procesos.

7. Proyectos innovadores. Su potencia para el desarrollo de procesos participativos en un marco de promoción de derechos

Varios de los proyectos que desarrollamos tienen las siguientes características: están dirigidos a niñas, niños y adolescentes, tienen plazos acotados, buscan productos tangibles y novedosos, abordan temáticas que trascienden el horizonte vinculado a la resolución de necesidades básicas e involucran a organizaciones pares y a actores universitarios. Toman como punto de partida la universalización de los derechos teniendo en cuenta que hay problemas que afectan a toda la sociedad más allá de la singularidad que puedan adoptar en los distintos sectores sociales. Se trata de trabajar desde la promoción de derechos y no solo desde los derechos vulnerados.

Los procesos participativos en este tipo de proyectos adquieren características particulares, lo que nos permite profundizar en algunos de sus componentes: la oportunidad y los desafíos en el abordaje de problemas novedosos para nuestros contextos de acción; el lugar de las y los niños en ellos; la horizontalidad en la relación entre los actores involucrados y la potencia de la diversidad; la relación de IPRU con organizaciones pares y con actores del Estado que cumplen un rol similar; la relación con el mundo académico, la circulación y la producción de conocimientos.

7.1. Oportunidades y desafíos en el abordaje de problemas novedosos

Los temas abordados en estos proyectos no son los habituales en nuestros contextos de acción. Sin desconocerlos, buscan trascender la lógica de los derechos vulnerados para ubicarse en el terreno de la promoción de derechos que son comunes a todas y todos los ciudadanos. De algún modo suponen transitar desde la focalización hacia la universalización de las políticas.

Uno de los proyectos, Educación Social, Económica y Financiera, buscó trabajar precisamente sobre la dimensión económico-financiera presente en nuestras vidas cotidianas. Paradojalmente, un tema que es central para la población involucrada en los proyectos sociales, ya que «son los primeros en sentir la crisis o una mala decisión», como lo reconoce una técnica del Estado, se construye como un tema novedoso al introducirlo intencionalmente en dichos proyectos. Se trata de una cuestión que suele estar invisibilizada en la cotidianeidad de las personas y en el contenido de las políticas sociales focalizadas, salvo en aquellas que abordan el área productiva. Su abordaje se constituye en un desafío para el equipo técnico: «... había que entrarle a estos contenidos más nuevos, cómo buscar la participación en contenidos nuevos,

cómo transmitir contenidos nuevos y que los gurises fueran partícipes», decíamos.

Una parte de lo novedoso se ubica en el hecho de que el tema se introduzca en los proyectos educativos dirigidos a niñas y niños. Parece más natural que el mismo sea trabajado con las y los jóvenes y adultos, ya que se liga directamente a los emprendimientos productivos y a la actividad laboral. Introducir el tema económico financiero fuera de ese contexto generó resistencias en el equipo, por lo que requirió ser trabajado en sus componentes ideológicos y éticos. Lo político se constituye en un componente central y no puede ser soslayado. La neutralidad no tiene lugar, lo que condujo a la necesidad de involucrar la reflexión y la conceptualización como soporte ético de la acción. Para ello recurrimos a la Universidad de la República que aportó esa dimensión al proyecto, «una dimensión pasible de ser pensada con una intención crítica», acorde con los principios de la ONG. Tal como lo expresó la docente participante, en la entrevista que realizamos, introducir la dimensión ética en este proyecto implicaba jerarquizar el acceso de las personas a la información y al conocimiento como garantía para el desarrollo de capacidades para «llevar adelante su vida [...] y para transformar las cuestiones que no están buenas».

En otro proyecto, Para Oír Montevideo, abordamos el problema de la contaminación acústica con el objetivo de sensibilizar sobre un tema escasamente visibilizado y problematizado en la sociedad en general, «el fenómeno del ruido y las consecuencias dañinas para la salud», como expresó nuestro interlocutor estatal. El mismo posibilitó a los participantes un posicionamiento como ciudadanos y sujetos de derechos corriéndose del conocido lugar de la carencia, resaltó un referente de una de las organizaciones participantes. Desde el sentido común se suele pensar que si no están satisfechas las necesidades básicas o de sobrevivencia abordar otros problemas sociales resulta impertinente y hasta superfluo. Sin embargo, esta experiencia nos condujo a reflexionar sobre el potencial inclusivo de la participación cuando se desarrolla en relación a problemas que son comunes a la sociedad en su conjunto. «Los derechos son indivisibles», se dijo en un taller con uno de los equipos. A diferencia del proyecto anterior, donde la temática generó cuestionamientos y resistencias, en este caso, resultó atractivo para los actores que intervienen, «cautivaba el tema», dijo una de las educadoras que lo llevó adelante.

En el caso del Proyecto La Rayuela de los Derechos, la novedad consistió en el grado de incidencia de las y los niños en su elaboración, en la gestión con la institución contraparte (INAU) y en su implementación, además del empleo de una técnica expresiva no habitual que fue llevada adelante por niñas y niños y no por las y los ceramistas. Se señala el sentido del disfrute en la responsabilidad que asumen las y los niños en el proyecto, «no era la responsabilidad como un peso, era su deseo puesto en juego ahí...» y «los adultos al servicio de eso, de ese disfrute», decíamos. De alguna manera, se trata de una responsabilidad que implica un hacerse cargo de tareas acordes a su edad, donde el disfrute parece estar ligado al ejercicio pleno de los derechos y donde es posible ser reconocidos públicamente (el producto, la rayuela, se encuentra ubicada en un lugar céntrico del Cerro). Además, en un desplazamiento del lugar frecuente que ocupa la población con la que

trabajamos, el proyecto nos permitió problematizar nuestro propio lugar en relación al Estado, de manera que del lugar de recibir pasamos a la potencia de ofrecer, «estás ofreciendo algo para el resto de la sociedad y está hecho de determinada manera, no te estoy pidiendo algo, te estoy ofreciendo esto», decía uno de nuestros compañeros, cuando intercambiábamos sobre los límites presupuestales que tuvo la propuesta.

Precisamente, lo novedoso del proyecto, trabajar con «algo que no está en el pensamiento diario», y sus potencialidades para el trabajo con las y los niños en términos de construcción de ciudadanía, es algo que se resalta desde los referentes de las otras organizaciones involucradas. Junto con los componentes tecnológicos, también novedosos, se señala el efecto multiplicador de la propuesta al interior de los proyectos y su potencialidad para instalar nuevas prácticas: «abrió muchas puertas internas acá, desde la confección de una radio casera hasta la medición con la Ceibalita de ruidos en la calle, e internalizar que somos un país con altos índices sonoros perjudiciales y nos pareció interesante que los chiquilines a temprana edad pudieran visualizarlo y nosotros mismos nos sorprendimos». De modo que, un proyecto que tiene un objetivo en sí mismo, puede tener múltiples derivaciones en las y los participantes, escapando incluso al control y gestión de quien inició el proceso.

Lo novedoso es para todos los actores involucrados, «todos aprendiendo», «el aprendizaje fue enorme», se expresó. Sus prácticas cotidianas, diversas entre sí, pero rutinarias para cada uno, se ven movidas por el encuentro con la novedad. De alguna manera, estos proyectos permiten problematizar los instituidos de cada organización, incluyendo a los de la Universidad. La disposición de los actores a correrse de esos instituidos es fundamental para sostener este tipo de propuestas.

7.2. Procesos participativos y aprendizajes en relaciones de horizontalidad

Involucrarse con temas novedosos implica reconocer la necesidad de asociarse con otros para abordarlos. Se reconocen los acumulados propios, pero también los límites, de manera que se hace necesario recurrir a otros saberes. De este modo, se ven favorecidos procesos participativos donde la diversidad de conocimientos y la complementariedad están en juego. Se dijo: «Acumulaba lo mejor de un IPRU, la UdelaR avanzando en procesos de investigación y la Defensoría que estaba preocupada por estos temas», «... necesitábamos de otros para pensar estos temas».

La horizontalidad en la relación con la población se hace posible, se trata de «aprender desde un lugar distinto, un lugar en construcción colectiva», donde hay «una mediación en la relación», expresábamos. En tanto todos los actores están puestos en situación de aprendizaje, la permeabilidad a lo inesperado, «a lo que los chiquilines pudieran traer» y a lo que el otro pueda aportar es mayor que en otras situaciones. Los conocimientos fluyen de otro modo, dado el lugar en que cada actor queda colocado en el proceso, cada actor tiene un saber, un potencial diferente que puede compartir. Si esto es así, «¿por qué no lo hacemos de forma más permanente con la excusa que sea?», nos preguntamos.

Poner el conocimiento al alcance de las y los niños tiene que ver con su circulación y democratización, con la accesibilidad, con la transferencia y con la conexión con un tipo de conocimiento que se cree inaccesible, se trata de «desmitificar lo tecnológico».

7.3. La participación de las niñas y los niños

Se identifica en estos proyectos un involucramiento importante de las y los niños, quienes adoptan una participación activa y suelen apropiarse, apropiarse de las propuestas de un modo particular. «Cuando salimos a la calle a hacer grabación uno de los gurises quiso hablar con el que vende motos, cuestionando el tema del sonido», nos decía una educadora de una organización participante del Proyecto Para Oír Montevideo. Esto posibilitó salir de lo pautado, a partir de las inquietudes que fueron emergiendo y darle otro vuelo a la propuesta, en donde las y los niños incidieron en la toma de decisiones, cosa que ellos mismos reconocieron en las entrevistas realizadas. Son varios los componentes de la participación que identificaron: la ejecución de tareas pautadas, el alcance de acuerdos («cada uno quería medir algo y teníamos que estar de acuerdo», expresó un niño respecto a la medición del sonido), realizando aportes complementarios («unos usaban mejor la compu y otros escribían», dijo otro), asumiendo la representación del barrio («tenías que representar Maracaná», expresó otra) y participando en forma voluntaria («si no te gusta, no lo hacías»). Junto con el disfrute se rescata el valor otorgado a la voz de niñas y niños, «sentir que son valorados y escuchados… "lo que digo vale, no porque soy chico no tengo nada para aportar"», expresó la referente de una organización participante.

También se destaca la aproximación e integración con niñas y niños antes desconocidos y la colaboración entre pares, cuando en La Rayuela de los Derechos, quienes participaban del Club de Niños ayudaron a las y los niños del CAIF (Centro de Atención a la Infancia y a la Familia). La libertad favoreció la creatividad: «Los dejaron libres, les encantó que no les dijeran lo que tenían que hacer, sino ellos proponer», señaló una educadora. La relación entre las y los adultos y niños se vio alterada, las y los niños asumieron la conducción, se autorregularon, construyendo relación entre pares o entre impares (distintas edades), mientras que las y los adultos se pusieron a su disposición garantizando que el proyecto pudiera llevarse a cabo. El protagonismo de niñas y niños y la valoración de su aporte, sumado a la libertad con que se manejaron, genera la posibilidad de moverse de lugares estereotipados. La flexibilidad de estos proyectos y su potencial en términos de participación infantil posibilitan la movilidad de los roles asumidos dentro del grupo, tanto formales (adulto-niño, maestra-alumno) como informales («el malito»). Precisamente, una revisión sobre la implementación del proyecto permitió analizar el papel de las y los adultos y el de las y los niños en la gestión de la relación con las organizaciones pares, donde adultas y adultos no siempre dejan lugar a niñas y niños: «no había necesidad de que los adultos coordinaran con los adultos de otro proyecto. Ellos podrían haber ido presentando su proyecto», valorábamos en un taller de equipo. Sin embargo, en otra situación pudo manejarse de otro modo: «Lo mejor fue la posibilidad de que los niños de El Tambo fueran quienes llevaban a cabo y referenciaban la actividad, explicando

lo que había que hacer y cómo hacerlo, en una relación como de hermanos», expuso una educadora.

Al mismo tiempo, estos proyectos pusieron de manifiesto el lugar que se suele adjudicar a las y los niños en el abordaje de los problemas sociales. Con frecuencia se los ubica como intermediarios con el mundo adulto, con la familia y con el barrio, como sensibilizadores, multiplicadores o «difusores» y «promotores de lo que aprenden», más que como sujetos que pueden incidir en la construcción de ciudad. Nuestro interlocutor del Estado en uno de los proyectos expresó: «... se piensa que los adultos saben lo que piensan los niños, es necesario oírlos más y negociar con ellos [...] esto aporta a la sensibilidad, a la construcción de ciudadanía, al ejercicio ciudadano», relatando la experiencia positiva que supuso el acercamiento de los alcaldes a las y los niños para que estos últimos expresaran sus necesidades y demandas.

7.4. La inclusión de organizaciones pares

Los proyectos a los que hacemos referencia en este capítulo han sido llevados a cabo en conjunto con organizaciones o actores pares, ya sean otras ONG o centros de atención a niñas, niños y adolescentes gestionados por el Estado, algunas definidas desde los equipos de IPRU y otras desde las y los niños que querían compartir su experiencia con instituciones en las que participaban primas, primos, hermanas, hermanos, amigas o amigos. Se establece así, una relación entre organizaciones, entre las y los educadores y entre niñas y niños, caracterizada por la horizontalidad. Este parece ser un aspecto relevante, sobre todo si se consideran las frecuentes dificultades para establecer este tipo de relaciones entre organizaciones que compartimos un mismo territorio, de ida y vuelta, no marcada exclusivamente por las demandas de atención a situaciones críticas o conflictivas, en términos más de derivación que de un trabajo conjunto. Cuando estamos hablando de instituciones educativas se trata de pensar en clave de comunidad educativa conformada por todos quienes participamos en la educación de niñas, niños y adolescentes, como expresó una maestra.

Por otro lado, la ruptura de las fronteras del proyecto lleva implícita la posibilidad de construcción de ciudadanía para las y los niños involucrados, en tanto se habilita la apertura al intercambio con otras y otros, con otras instituciones, con otras ideas. La afinidad entre organizaciones es fundamental, se establece una alianza que se sostiene en enfoques compartidos. Para aquellas organizaciones que incluyen la participación como un elemento transversal, la invitación a incluirse en estos proyectos se constituye en una oportunidad, «desde la institución, no trabajar a puertas cerradas», nos decía la referente de una de las ONG participantes. Esto se ve favorecido cuando la propuesta logra articularse con los propios objetivos: «A mí me vino bien porque yo estaba trabajando derechos, entonces fue una extensión práctica de mi clase», nos dijo una docente de Secundaria. Del mismo modo, tiene un potencial multiplicador al dejar capacidades instaladas para proyectos futuros, acumulando además en el plano de las redes interinstitucionales. «Cuando uno promueve y genera esto para un tema, después queda y se logran sumar esfuerzos para otros proyectos», decía uno de nuestros interlocutores del Estado.

La potencia de la horizontalidad en el territorio tensiona la verticalidad del Estado y su tendencia a la homogeneización y a no considerar las realidades distintas. Se señala la importancia de este tipo de proyectos en edades tempranas en tanto se instalan aprendizajes para el desarrollo de experiencias participativas en otros ámbitos, barriales, institucionales, políticos, etc.

Estas alianzas con organizaciones pares contrarrestan la competencia en la que solemos quedar colocadas cuando aspiramos a recursos financieros del Estado para llevar a cabo nuestros proyectos. Dicha competencia puede expresar también la puja por constituirse en voz calificada en la arena de la política pública. Es deseable y posible establecer relaciones de cooperación con el objetivo de sumar esfuerzos para «articular la participación de los gurises» y las experiencias acumuladas en los territorios, como dijo una referente. Ello no implica perder identidad, «la marca es importante, si el contenido es bueno», agregó. Quizás sea este temor el que muchas veces opera como resistencia al establecimiento de este tipo de relación.

Sin embargo, y a pesar que se elige trabajar en conjunto, también se señalan las dificultades y los costos de este tipo de propuestas. Se habla de disfrute, pero también de agotamiento, ya que la inclusión en el proyecto exige un tiempo extra a las y los educadores que se incorporan, de quienes se requiere niveles importantes de protagonismo en un marco de recursos limitados. La o el educador que se destina al nuevo proyecto no puede ser sustituido, teniendo muchas veces que dedicar tiempos propios no remunerados. Por tanto, estas propuestas implican asumir compromisos institucionales y también personales.

Del mismo modo, ya hemos planteado las tensiones que supone implementar proyectos innovadores con tiempos limitados en procesos que tienen una continuidad, una rutina y una planificación, cuando «atraviesan currículas ya armadas», «irrumpen en actividades que también les gustan», o en distintos momentos de los programas y en el trabajo con las y los niños, generando tensiones y conflictos, como nos decía una referente de una organización par.

7.5. La relación con la Academia. ¿Qué hacemos con lo investigado?

Esta interrogante que realiza una de las referentes de una organización par que participó de uno de los proyectos nos remite a la potencialidad de estas propuestas en términos de producción de conocimientos. La relación con el mundo académico merece atención en este sentido. Estamos hablando de la producción de conocimientos pertinentes, ligados a problemas sociales que, además, posibilitan repensar la relación entre teoría y práctica, «la relevancia de que algunos conceptos teóricos muestren su potencial en la cancha y no solo un debate de argumentos teóricos», expresó una docente de la Universidad que introdujo su experiencia con el Proyecto Educación Social, Económica y Financiera en sus clases transmitiendo «cómo la filosofía moral puede iluminar el hacer de la gente y las decisiones que se toman y, por otro lado, se puede nutrir de esa vida, de las urgencias que tiene la gente, de quienes toman las decisiones, las instituciones que tienen que tomar decisiones sobre un proyecto, si aceptás financiamiento».

Las participantes desde la Universidad dieron cuenta de cómo los proyectos implementados supusieron un aprendizaje para sí mismas, ya fuera porque la práctica mostró cosas distintas a las que dice la teoría o porque se vieron exigidas de «dar vuelta una planificación» o porque las propuestas promovieron un modo de involucramiento y compromiso distante del habitual rol de asesoramiento técnico convencional, que se realiza desde fuera. «O te ponés adentro o te ponés afuera»… «el sentirse parte del asunto es clave», dijo una de ellas.

También se señaló el potencial que supone el acercamiento de las y los niños al mundo académico, lo que obligó a traducir grandes categorías a un lenguaje accesible para ellas y ellos y también despertar el interés de las y los niños por la Universidad.

Pareciera entonces, que la relación con la Academia va más allá de contar con un saber específico según el proyecto de que se trate. Implica la democratización del conocimiento, al tiempo que el mismo es sometido a la interpelación de la vida misma, lo que supone una apertura a la producción de nuevos saberes. ONG y Universidad tienen mucho que ganar en esta alianza, sobre todo cuando se comparte el interés por las y los más vulnerables.

8. Metodologías, dispositivos y herramientas que favorecen procesos participativos. Aprendizajes a rescatar y a transferir

Las estrategias metodológicas, las técnicas y los procedimientos que empleamos en nuestros proyectos para favorecer y fortalecer la participación en los mismos, y en consecuencia para formar en participación, merecen especial atención.

No se trata de dar cuenta y analizar las metodologías y las técnicas en términos meramente instrumentales. Ellas están directamente relacionadas con la concepción de participación implícita y explícita que se traduce en una forma de hacer y que, de alguna manera, supone un cierto sello institucional que se expresa como «clima participativo» que se transmite como permanencia y continuidad, más allá de las personas, aunque estas aporten aspectos singulares.

Detenernos en ellas implica dar cuenta de los medios, de cómo es que buscamos materializar nuestras concepciones de participación y cómo a la vez estas últimas se ven interpeladas desde el hacer; desde lo que esos instrumentos provocan o desde lo que obstaculizan o inhiben. Un hacer que es experimentación a partir de la puesta en juego de saberes acumulados, y en donde la reflexión tiene lugar de distintas formas: en un momento anterior a partir de la planificación, durante los procesos a partir de la observación de los resultados, o después, en la evaluación de los aciertos y los errores.

Sin pretender detenernos en una descripción detallada de las distintas metodologías y técnicas, exponemos aquí los resultados de la sistematización en lo que se refiere a cuáles son las principales estrategias participativas que hemos venido implementando, algunos de sus fundamentos y, también, algunos de sus impactos. Dadas las particularidades entre los proyectos territoriales (sobre todo los PMB) y los centros permanentes en los que trabajamos con niñas, niños y adolescentes, los abordaremos en sus aspectos metodológicos en dos apartados distintos.

En cuanto a los proyectos innovadores o transversales, no son abordados en este capítulo, dado que cada uno de ellos implica un alto grado de especificidad en función de los productos elaborados en cada caso, que no corresponde detallar a los fines de la presente publicación. El enfoque metodológico que es común a ellos es tratado en otro capítulo, junto con los fundamentos y las concepciones que los sostienen.

8.1. Las metodologías desde los proyectos territoriales

La mayor parte de las experiencias de trabajo a nivel territorial consideradas en esta sistematización tiene como marco inicial la elaboración de una propuesta técnica —teórico- metodológica— que responde a llamados a licitación para la intervención en territorio, en cuya explicitación de contenidos se espera el desarrollo de metodologías participativas. Sin embargo, parece importante detenernos en qué significan las mismas y en cómo ese mandato puede ser recogido de distintas formas por los equipos que ejecutan los proyectos. Así, en el caso de los PMB, nuestra contraparte gubernamental expresó que, si bien el componente participativo es lo previsto dentro del programa, la propuesta que hizo IPRU fue un elemento crucial para la selección. En este sentido se destaca la metodología de trabajo consultiva hacia la población y actores locales involucrados, con una ida y vuelta permanentes de comunicación con la comunidad, en distintas instancias y con diferentes grupos etarios.

La puesta en práctica de la propuesta de trabajo encontró distintas formas de desarrollo de la participación, de modo que lo que se había planteado inicialmente pudo ser leído en forma crítica y ajustado desde la tarea concreta en territorio para «crear cosas y ajustar la metodología a lo que querían los sujetos y respetar su opinión... se fue generando una metodología y fuimos generando instancias de acuerdo de trabajo con ellos, [...] íbamos descubriendo los caminos para que lo que se generara reflejara lo que la gente quería. [...] cada uno se pudo mover de lo inicial», decíamos en el taller de equipo.

El momento inicial, caracterizado por la realización de asambleas informativas, de talleres de recuperación histórica de la comunidad y de un diagnóstico participativo, se constituye en un momento fundante y clave para el establecimiento del vínculo con la población en los PMB. El conocimiento del barrio y de sus necesidades no se realiza en forma extractiva donde lo que se jerarquiza es la información que la o el técnico puedan recoger, extraer para elaborar el proyecto, *su* proyecto, sino que se constituye en un espacio de intercambio. El encuentro cara a cara entre las y los técnicos y la comunidad favorece el inicio de un conocimiento que es mutuo y en donde es fundamental construir confianza teniendo en cuenta experiencias previas que, frecuentemente, han dejado a las personas descreídas de los proyectos gubernamentales. Estos encuentros están cargados de esas historias previas del vínculo con el Estado. La humanización del vínculo supone hacer lugar a la conjunción entre el rol particular que la o el técnico cumple en el proyecto y la persona que lo ejerce. Sin quedar atrapados en la personificación del proyecto (Rodríguez et al., 2012) con el riesgo —frecuente en los programas sociales— de la obnubilación del marco institucional, importan las personas que permanecerán durante el tiempo en que dure el mismo. Una parte de la confianza se asienta en esa permanencia y en la interlocución directa entre técnicas, técnicos, vecinas y vecinos. Jerarquizamos también en este momento inicial la transferencia de información relativa al programa y su desarrollo, no solo en términos del derecho de acceso a la misma, sino también como insumo básico para que las personas puedan desarrollar procesos participativos. En cuanto a la reconstrucción histórica participativa permite a los sujetos que los protagonizaron, resignificar momentos y procesos, y tomar contacto con ellos por parte de vecinas y vecinos que no compartieron esa historia.

El diagnóstico participativo recoge lo más demandado por la población, lo que las y los vecinos priorizan a través de lo que responden en el censo y de otras herramientas que se utilizan para relevar sus opiniones. De ahí la importancia asignada a «un buen diagnóstico que tome lo que la gente de la zona plantea», expresó una técnica del gobierno local. Pero también el censo puede ser concebido de distintas formas. En nuestro caso es asumido por el equipo como parte de su tarea, partiendo de la base que lo importante no son solo los resultados que se obtengan de este como insumo para el proyecto, sino que se constituye en un medio para distintos fines: el relevamiento de información cualitativa no necesariamente prevista en el censo (redes informales, formas de organización, significados, vivencias, etc.); la puesta a disposición de información sobre recursos para la población; y la fundación del vínculo con la comunidad y puesta en juego de procesos comunicacionales que posibilitan un conocimiento mutuo. Es decir, permite singularizar las situaciones más allá de los datos de un censo que, siendo útiles, no pueden dejar de establecer parámetros homogéneos. Al mismo tiempo, para el equipo implica el encuentro con cotidianeidades signadas por importantes carencias materiales, lo que implica una fuente de sensibilización y afectación ante el encuentro con la diferencia y con situaciones muchas veces inadmisibles desde una perspectiva de derechos. Jerarquizamos un acercamiento respetuoso ante personas especialmente vulneradas, quienes «con mucha rapidez se desvisten y te muestran todo…» —decía una integrante de nuestro equipo—, ya que con frecuencia abren sus puertas a múltiples operadores de múltiples políticas sociales. De modo que podríamos decir que el censo es el «caminar el territorio», siempre necesario para inaugurar procesos de trabajo, más allá de las características que adquiera según el proyecto del que se trate.

Como resultado de este movimiento de apertura inicial, en donde vecinas y vecinos se encuentran para intercambiar sobre el barrio, se habilita el desarrollo de iniciativas comunitarias con independencia del proyecto y de las y los técnicos que lo gestionan. Es que, dependiendo de las formas en que el proyecto llega al barrio, podrá constituirse en un dinamizador o en un inhibidor de los procesos comunitarios organizativos. Del mismo modo, implica una transferencia de tecnologías, colocar técnicas y estrategias de comunicación para que puedan ser tomadas y recuperadas para sí, por parte de los actores comunitarios.

Otro aspecto importante de la estrategia metodológica en los PMB es la conformación de un grupo permanente entre técnicas, técnicos, vecinas y vecinos para el seguimiento del proyecto y para la toma de decisiones conjuntas. En este sentido, se destacan las posibilidades de contralor que tiene la comunidad. Se constituye un grupo de referencia para el proyecto donde las y los líderes históricos de la localidad tienen un lugar destacado, pero donde también ha sido fundamental ampliar la base de participación integrando nuevas y nuevos vecinos. Se trata de un espacio abierto, de entrada y salida donde los intereses colectivos se articulan con los individuales, donde algunas y algunos toman contacto con el proyecto en su conjunto, mientras que otras y otros se ligan a aquellos aspectos que perciben les afectan en forma directa (tal es el caso de los realojos). Este espacio también es referencia para otros agrupamientos de vecinas y vecinos no directamente vinculados al proyecto, pero con el que se relacionan indirectamente favoreciendo la toma

de contacto y el conocimiento mutuo. Los procesos participativos requieren de la instalación de instancias de diálogo reales, de escucha mutua, de retroalimentación. El diálogo, inherente al trabajo colectivo, es lo que permite una interlocución permanente para compartir información y fundamentación.

La ampliación de la participación requiere de la diversificación de las estrategias para que las personas puedan expresarse. No basta con convocatorias abiertas a asambleas o a encuentros barriales, se requiere de formas diversas de comunicación. Así, las recorridas y los espacios de consulta habilitan encuentros personales que favorecen la expresión de sentimientos y de puntos de vista que difícilmente puedan ser expresadas en instancias públicas y abiertas. Nuestra apertura a la escucha de las voces diversas —a veces disidentes— nos permite acceder a una mirada más integral de las tendencias y del clima en relación al proyecto. Si bien, siempre que sea pertinente, es importante pensar en los procesos de colectivización de expresiones vecinales que no se dan en espacios de interacción entre ellas y ellos, no se trata de una cuestión cuantitativa, de que todas y todos, cada una y cada uno expresen su opinión y de que el proyecto sea resultante de una suerte de sumatoria de ello. Se trata de generar aperturas, realizar movimientos instituyentes, habilitar y promover, dinamizar, a través de estrategias metodológicas y técnicas diversas que admitan la multiplicidad de voces y de perspectivas, lo no esperado e incluso, lo no deseado. El proyecto es, entonces, un emergente de ese proceso.

También es un reto en estos proyectos, trabajar en instancias de encuentro y formas de comunicación entre distintos sectores del barrio o localidad, particularmente entre las y los habitantes de asentamientos y quienes viven en la trama formal. La producción del encuentro y del diálogo directo suele contribuir a disminuir prejuicios y ciertos estigmas. La sistematización permitió rescatar múltiples experiencias en las que el encuentro con el otro hizo posible auténticos acercamientos, comunicaciones y percepciones acerca de lo que el barrio quiere, desea y necesita. Tal el caso de los talleres realizados en una de las cooperativas de ayuda mutua junto con familias ocupantes de terrenos en Pando que, según expresamos, «hizo modificar [en los cooperativistas] la visión que tenían del otro que era el diferente… redescubrían o descubrían una realidad que estaba ahí, como por ejemplo cuatro generaciones de familias viviendo en determinadas condiciones sin protestar, sin rebeldía, sin reclamo, tan callados como hasta ahora...» También recuperamos un taller sobre la historia de la zona con representantes de distintos barrios, que quedó plasmada en «un plano muy grande».

La exigencia de votación para la aprobación del proyecto proveniente del propio programa, en el marco de un proceso participativo amplio y genuino, se constituye en una expresión cuantitativa del respaldo de la población hacia este, tal como expresó el actor de gobierno local: «La exigencia de aprobación es una forma de asignar poder a la comunidad y de asegurar que lo que incluye el proyecto es lo que los vecinos desean, en tanto de no lograrse el porcentaje requerido, el proyecto no continúa». Pero el modo en que se llega a este momento es crucial para que no se convierta en mera formalidad que, entendida de esa forma, podría no expresar la disposición colectiva hacia la propuesta. El componente simbólico de este momento, al decir de

un entrevistado, es clave, pero al mismo tiempo, para que el mismo tenga sentido requiere de instancias previas de trabajo conjunto. Ello redundará en qué tanto la votación se constituya en ejercicio de poder y adquiera un sentido político más que instrumental, expresando una apropiación, un sentirse parte del proyecto, al tiempo que este se constituye en un producto colectivo. En el capítulo sobre la concepción de participación debatimos respecto de la fundamentación ética y política de esta apropiación y la distancia que ello tiene de una perspectiva instrumental. El proceso de apropiación y el tipo de relación que se genera con el proyecto a través de formas de trabajo que construyen confianza tiene expresión en la cualidad del intercambio que se genera, e incluso en el tipo de preguntas que se formulan. La posibilidad de interrogar al proyecto, pues, parte de ese proceso.

Las formas de participación han ido variando a lo largo del tiempo. Las expresiones de algunas y algunos entrevistados nos ayudan a pensar que la jerarquización del cara a cara, la presencia y la permanencia del equipo en el territorio, las instancias de encuentro y de diálogo, no excluyen otras formas de participar o de involucramiento de vecinas y vecinos, no necesariamente ligadas a ese componente presencial a partir de las convocatorias que se realizan. Como expresó una técnica de la contraparte gubernamental, esta «noción tradicional presencial» ha conducido a cuantificar la participación, jerarquizando la asistencia a las instancias a las que se convoca a las personas y desconociendo que «algunas personas se comprometen más en el fomento de la gestión, por ejemplo, otros se informan por el boca a boca o se acercan a otros vecinos para informarse o se comunican por las redes sociales».

Es necesario saber, además, que se generan procesos por fuera de los dispositivos que se implementan desde el equipo, los que podrán expresarse de distintas formas y en distintos momentos, o podrán no expresarse ante nosotros. Esto permite romper con una ilusión totalizante respecto a contar con la voz de todos y todas y reafirma la idea de que la resultante de la participación, lo es de las dinámicas y de los procesos, siempre complejos y contradictorios que se ponen en juego y no de una sumatoria lineal de posiciones. Los dispositivos metodológicos que se implementen tienen que tener en cuenta estos aspectos.

Merece especial atención la participación de niñas, niños y adolescentes en los PMB. Frecuentemente los temas del barrio se reducen a un problema que es de las y los adultos. Se requiere de una intencionalidad de su incorporación explícita en los proyectos de gobierno. Nuestra experiencia y trayectoria en el trabajo con población infantil y adolescente nos ha permitido estar especialmente atentos a recoger su voz. Ocurre, paradojalmente, que suelen ser motivo de preocupación y, por tanto, de iniciativas de participación en los barrios, sin embargo, no siempre son consultados respecto a los proyectos que se destinan a ellas y ellos y mucho menos sobre aquellos que se entiende los trascienden. Recoger su voz requiere de técnicas específicas, ya que no se trata de trasladar las formas empleadas con las y los adultos.

Otro aspecto a destacar es que los PMB —como cualquier proyecto gubernamental— deben flexibilizar sus parámetros generales a cada contexto particular, de modo que en cada caso será necesario generar acciones específicas o microproyectos que aborden temáticas particulares. Tal es el

caso del trabajo con un grupo de clasificadores en el PMB Cauceglia que requirió un espacio diferencial en función de demandas específicas de vecinas y vecinos y de la Intendencia. Sin embargo, no se trata de responder a un pedido tal como se formula, sino de abordar estratégicamente aquellos aspectos que emergen en un momento dado del proceso.

Buena parte de lo que venimos exponiendo fundamenta la importancia de incorporar en estos proyectos la comunicación como herramienta profesional. Ella supone el encuentro, la ida y vuelta, además de la puesta en juego de distintos códigos, de lenguaje verbal y de lenguaje no verbal, de los procesos que se dan en ese encuentro, pero que también se producen al margen del mismo y que, sin embargo, tienen efectos. Algunas técnicas gráficas, como los sociogramas y los mapas, junto con herramientas de comunicación que involucraron la imagen, permitieron poner a dialogar significados y códigos diversos, tanto en relación a las distintas disciplinas involucradas como a las y los vecinos. Encontrar formas de expresión de la relación de las y los vecinos con los espacios y de sus significados, traducir el lenguaje técnico duro de forma de hacerlo comprensible tanto para técnicas y técnicos sociales como para las y los propios vecinos, fueron aspectos de gran relevancia. Una entrevistada señalaba la importancia «del rol de la comunicación social en estos proyectos, en términos no solamente de difundir información de forma adecuada, sino en su potencial para la creación de vínculos entre personas, organizaciones e instituciones y de generación de sentidos y significados, tomando en cuenta los nuevos escenarios que se constatan en el ámbito social y en particular en las formas de participar». En esta misma línea, el boletín, como herramienta comunicacional, se constituye en instrumento para el fortalecimiento de las organizaciones de base. «Los boletines indicaban que había todo un pasado, los vecinos que traían un bagaje…», se dijo en el equipo del SOCAT. Es un instrumento de historización que favorece la integración de los nuevos. Del mismo modo el equipo alude a productos audiovisuales sobre actividades comunitarias elaboradas por niñas y niños.

Una parte de la estrategia metodológica es la organización del equipo y la distribución de roles. Así, se conforman subequipos para el abordaje de dimensiones específicas en el proyecto —como en el caso de los realojos—, donde el desafío es la articulación de una mirada integral del proyecto con una mirada focalizada en los procesos microsociales, en las dinámicas familiares y en las interacciones entre vecinas y vecinos. Es necesario considerar también cómo el equipo en su conjunto, a través de su propio dispositivo de trabajo, se constituye en sostén para sus integrantes, «un espalda con espalda», se dijo, teniendo en cuenta los impactos afectivos que la tarea supone. La articulación también es entre integrantes con formación y experiencias distintas. Finalmente, la organización del trabajo en equipo habrá de incluir formas de comunicación que habiliten el diálogo entre las distintas disciplinas, en particular entre las llamadas «sociales» y las «físicas».

En el caso de los SOCAT, por sus propias características y objetivos, el desafío metodológico involucra la intencionalidad de que los actores participantes se apropien de la metodología. Las instancias, los encuadres que componen el dispositivo, es decir, las modalidades de participación que se instrumentan, tienen relación directa con las formas de interacción entre

los actores involucrados, instituciones y vecinas y vecinos. Las formas de apropiación de los distintos espacios dan cuenta de las necesidades puestas en juego, de los intereses de los distintos actores. ¿Por qué las instituciones se apropian progresivamente de la mesa y las y los vecinos de las comisiones temáticas? Los objetivos de cada espacio y el qué se le pide a cada uno parece ser clave, sus alcances y límites tienen que estar claros, tanto en relación al para qué, como al quiénes. Al comienzo la Mesa de Coordinación Zonal fue acompañada por un espacio interbarrial conformado por colectivos de vecinas y vecinos, luego la mesa se fue fortaleciendo con la participación de instituciones —19 o 20— y la participación de las y los vecinos disminuyó. Los nodos diversifican las alternativas de participación, de modo que las y los vecinos podían estar menos en la mesa y más en los nodos. El quiénes es analizado para cada caso y se define desde ahí. Por ejemplo, se discutió la pertinencia de la participación de vecinas y vecinos en instancias en las que se habla de la vida privada de algunas familias. La estrategia metodológica y las técnicas están al servicio de la articulación de saberes entre disciplinas, instituciones y vecinas y vecinos en la reflexión y en la planificación de la acción.

Se reafirma la idea de que forma y contenido van juntos en el caso de los SOCAT. El espacio se vive como un espacio de horizontalidad y de toma de decisiones y más allá de la forma, el modo en que se gestiona es crucial. «Tiene una metodología que ayuda a la participación, que ayuda a que estés en la mesa y que realmente estés, no que vayas y escuches y te des media vuelta y te vas, te va como guiando, está bueno, y que si se ve en el momento que no rinde se da vuelta, no está tan estructurada que se sigue para adelante, si se desarma, se desarma y se vuelve a armar otra cosa», dice un representante institucional. Supone una institucionalidad muchas veces contrapuesta a las lógicas de funcionamiento de las organizaciones participantes, ya que las instituciones, las vecinas y los vecinos van fluctuando según los momentos «siempre en relación con lo que sucede en el territorio». La Mesa de Coordinación Zonal es un «ámbito clave de discusión,… donde todos llevan lo que pasa en el barrio, participan más vecinas y vecinos organizados e instituciones, pero también se abre para que participen otros. Todos tienen voz y voto, "yo escucho y otros me escuchan"» decía nuestra contraparte gubernamental.

Además de una metodología que apunta al involucramiento real, es fundamental la flexibilidad en la estrategia metodológica, ya que es necesario hacer modificaciones en la marcha en función de los resultados que se van obteniendo. Según relata el equipo técnico se fueron instrumentando distintos espacios (nodo de salud, soberanía alimentaria y agroecología, espacio recreativo de comunicación y cultura, nodo recreando vínculos cotidianos, plan de salud bucal) en función de las necesidades y problemas que fueron emergiendo en el proceso. También se van generando intervenciones puntuales según necesidades específicas como, por ejemplo, el acompañamiento a comisiones de vecinas y vecinos. Esto requiere de una importante plasticidad del equipo y de recursos específicos (perfiles profesionales, por ejemplo) para que la propuesta acompañe los procesos singulares de los barrios. Las estrategias metodológicas están directamente relacionadas con los espacios. Pensar el Servicio de Orientación y Consulta como instancia de consulta individual-familiar en función de la accesibilidad y del significado de los

espacios físicos para las personas en el barrio, y de la articulación de ese uso específico con otros usos que contribuyan al desarrollo de la comunidad, implica pensar no solo el para qué de los distintos encuadres de trabajo, sino también el desde dónde y el sentido del mismo en una estrategia más integral. Es necesario, pues, replicar algo de lo que el propio dispositivo se propone, entre los propios equipos. La organización de los equipos es reflejo del dispositivo que implementan para trabajar con la población.

8.2. Los dispositivos para la participación infantil y adolescente y de sus familiares

«El dispositivo es parte de la construcción del equipo, somos nosotros mismos, somos protagonistas de esos dispositivos y está en nosotros revisarlo, siempre ha sido así...», se dijo en el taller con el equipo de la Casa Joven (CJ). Tanto en el caso del Club de Niños (CN) como en el de la Casa Joven, los equipos, luego que definen el qué y el para qué de la participación, coinciden en un acuerdo teórico, pero insisten en la dificultad de llevar las premisas a la práctica. Si bien son múltiples dimensiones las que operan en ese pasaje, lo metodológico sin lugar a dudas tiene un lugar. El equipo del CN expresa su preocupación en torno a los cómo de la participación, a las metodologías que permitan acceder a lo nuevo, que trasciendan el «¿qué querés hacer?» para construir formas de participación genuinas que habiliten la incidencia de las y los niños en un proceso esencialmente educativo. Partiendo de la base del adultocentrismo que caracteriza nuestra sociedad, la pregunta por el «¿qué querés hacer?», es decir, la pregunta por el deseo, la consulta, debiera ser sustituida por otra o, al menos, complementarla, el cómo hacerlo. La participación como consulta parece estar ligada a la simple expresión de la demanda, dejando de lado el cómo nos hacemos cargo del cómo hacemos lo que queremos, «cómo vamos construyendo otras herramientas, que les permita empoderarse, decidir, formar parte. No es la pregunta "qué quieren comer", es "qué quieren y cómo llegar a eso"…», expresamos en el taller de equipo del CN. «Nos preguntaban adónde queríamos ir… qué queríamos hacer…», decían las y los egresados. Cabe interrogarnos entonces ¿cuál es la pregunta apropiada que se le hace a la otra y al otro para disparar procesos participativos?

Las estrategias metodológicas para promover procesos participativos en Club de Niños y Casa Joven, es decir, en los proyectos que trabajan con continuidad y permanencia pueden mirarse en dos sentidos. Por un lado, identificando los modos en que las y los niños son parte y toman parte de las decisiones cotidianas acerca del funcionamiento del centro, o sea, qué tanto los dispositivos son la resultante de procesos participativos y colectivos que los involucran: ¿es un producto colectivo entre educadoras, educadores, niñas y niños, o es decisión del equipo? Y por otro lado, observando las propuestas específicas, los microproyectos, sus metodologías y sus técnicas y el cómo niñas, niños y adolescentes participan en ellos. Pero también es relevante preguntarnos si existen estrategias metodológicas y técnicas para promover que niñas, niños y adolescentes participen más allá del CN o de CJ, es decir, qué tanto la participación se constituye en figura y ya no solo en metodología, aunque para que se convierta en figura sea necesaria una metodología.

La metodología para que las y los niños incidan y tomen parte de las decisiones de la vida cotidiana del CN, o sea, la consulta permanente sobre los distintos aspectos de la misma entra en tensión con los tiempos disponibles de los proyectos e implica mayores esfuerzos por parte de las y los educadores. «Las estructuras, los proyectos, como organizamos los talleres y el quehacer, a veces los procesos participativos necesitan otros tiempos que no son los del taller», decíamos. No obstante ello, las y los niños lo reclaman, decidir con ellos qué se desayuna, qué se almuerza, planificar el menú colectivamente.

Es más frecuente la consulta para la toma de decisiones en actividades menos cotidianas, en los microproyectos, como los campamentos por ejemplo, en donde si bien también allí se puede pensar que es más fácil que el equipo haga la planificación y luego compre los insumos necesarios para llevarla a cabo, reconocemos, como ya vimos, la oportunidad educativa que supone «generar el proceso de poder conversar, acordar, hacer la presupuestación económica,… ir a hacer las compras, tomar decisiones, probar, ir viendo quien lo hace, cómo se hace». Si bien este proceso lleva más tiempo, recurso siempre limitado, no es posible soslayar la riqueza que supone, «el fortalecimiento de lo educativo es espectacular», decíamos. Y agregamos: «ahí es donde el gurí se siente de que forma parte, que es escuchado, que está decidiendo».

En cambio, el último de los aspectos, las estrategias metodológicas para generar procesos participativos más allá del CN, salvo experiencias aisladas (presupuesto participativo, festejo del día del Niño), tienen menos peso en nuestra experiencia. Podemos preguntarnos si ello tiene que ver con el alcance y objetivos de los centros, pero también cómo entran las temáticas que van más allá del mismo, ya sean estas locales, nacionales o globales. Es desde la escuela, desde donde se nos devuelven los impactos de las modalidades participativas y del clima participativo que buscamos generar en el trabajo con niñas, niños y adolescentes. Una entrevistada destaca la forma de abordaje de los conflictos y la capacidad de expresar la opinión que ponen de manifiesto las y los niños: «Los niños y niñas que pasan por el Club son expresivos, con capacidad de opinión, expresan sus ideas en los distintos ámbitos… traen información de lo que hacen, comparan, proponen, replican, exponen sus experiencias», decía la maestra. Vemos, entonces, que hay aspectos que son internalizados por ellas y ellos y transferidos a otros espacios en los que participan. No obstante, podríamos decir, ello ocurre más allá de nuestra intencionalidad.

Yendo a las metodologías y técnicas propiamente dichas, en el caso de las y los niños se jerarquizan los espacios para el intercambio y la discusión, espacios cotidianos que forman parte del encuadre diario, como las rondas al comienzo de la actividad del día o los espacios que se implementan espontáneamente para el abordaje de situaciones conflictivas. También se mencionó el empleo de un dispositivo propio del mundo adulto, como la asamblea, con una frecuencia semanal y con la finalidad de discutir sobre distintos temas y tomar decisiones. A través de estas modalidades se busca generar un proceso de autoevaluación de las dinámicas cotidianas para la identificación y el abordaje de los problemas. Procuramos así, que el intercambio y la reflexión colectiva sean aprehendidas como forma de abordaje de los conflictos de modo que, en ocasiones, provocamos que lo pongan a jugar en forma autónoma. «Los

educadores damos un paso atrás… salimos y volvemos y dicen "definimos tal cosa"... tuvieron que organizarse para escucharse, incorporan lo de "nos vamos a tener que organizar y tenemos que devolver algo..."». Esto tiene efectos luego en el compromiso que asumen con lo resuelto. Se trata pues, de dispositivos de reunión, estables, planificados o espontáneos, parte del encuadre mismo, en donde se jerarquiza la participación a través de la palabra, de la opinión, de la reflexión y de la decisión. Con las y los más chicos el juego se constituye en una herramienta más apropiada.

Si bien se reconocen los resultados positivos, a pesar de lo desafiante y exigente de las asambleas, es necesario reflexionar sobre la pertinencia de trasladar modelos de participación propios del mundo adulto (a veces demasiado rígidos, reglados y estructurados) al mundo infantil, cuando muchas veces no responden a sus modalidades de comunicación. Según se expresó, los silencios en ese tipo de instancias son prueba de ello. El pasaje de la asamblea a las rondas cotidianas, producto del aprendizaje del equipo, implica integrar la posibilidad de que la palabra, el intercambio y la reflexión colectiva circulen en la vida cotidiana, que se haga habitual y no ya que queden ligadas a un espacio específico. En cualquier caso, como expresó una maestra de la escuela próxima al CN, «el nudo está en realmente validar la palabra de los niños y niñas… a la hora de tomar las decisiones reales», para que estas no sigan «siendo patrimonio del mundo adulto». No basta con los dispositivos, si bien son fundamentales, estos deberán funcionar de modo que realmente construyan participación.

Como antes expresamos, los campamentos suelen ser organizados en forma participativa, adoptando diferentes modalidades según las y los participantes y las circunstancias: los realizados entre grupos de distintas edades que participan de distintos proyectos, en donde por ejemplo un grupo organiza juegos para el otro; o los que reúnen a las y los egresados. En todos ellos hay un proceso de trabajo previo que incluye la toma de decisiones y la participación en la ejecución de las mismas. Sabemos que los campamentos suelen generar un especial entusiasmo y motivación, por lo que el involucramiento se ve facilitado. El «no había manera de no participar» que expresa un egresado, transmite esa motivación con claridad, o «¿a quién no le gusta el campamento?» dice el equipo de la CJ. Implica discutir teniendo en cuenta todas las variables en juego, consultar, decidir y ejecutar acciones para llevarlo a cabo. «Es *el* momento de participación… Todo lo que se planificaba y se armaba era producto de ellos…», decíamos. En los campamentos, niñas, niños y adolescentes deciden «el lugar a dónde vamos, qué vamos a comer, qué vamos a hacer, participativo desde el inicio...». Se trata de un proceso en donde el tema se va instalando «para que cuando lleguen al campamento sientan que son parte de eso». «Nosotros nos juntamos y pensamos en qué queremos y nosotros sentimos que nos respetan. Dónde, qué hacer, cuándo», expresó un adolescente entrevistado.

Otra modalidad es la instrumentación de propuestas —por ejemplo la escritura y lectura de cuentos (Proyecto Animate a Despertar tu Magia, encuentro de niñas, niños y adolescentes escritores de cuentos.)— que implican una no obligatoriedad de la participación dentro del dispositivo del Club. Si bien, obviamente, la voluntariedad de la participación siempre está presente y

lo está en el hecho mismo de la asistencia de las y los niños y adolescentes al CN o a la CJ, esta implica un acuerdo según el cual integrarse al centro supone la disposición a incorporarse a todas sus propuestas. En cambio, el taller de escritura y lectura de cuentos, por ejemplo, está pensado especialmente para quienes se muestren interesadas e interesados en ellas. Un niño lo expresa en forma clara: «Estar en un lugar para compartir, que quieras, si es obligado no… decidimos cuando nos preguntan si queremos o no participar». Más allá de la valoración de la propuesta en sí misma, en clave de participación, implica colocar a las y los niños en un lugar de decisión ante una invitación que se les realiza, es decir, enfrentarlas y enfrentarlos a la posibilidad de hacer elecciones que tienen que ver, además, con búsquedas creativas, con el encuentro con el placer de escribir, de leer, etc.

En los casos en que las propuestas son iniciativa y autogestionadas por las y los niños y —una coreografía, por ejemplo— la propuesta metodológica, o más bien en este caso la estrategia, consiste en otorgar el espacio, facilitar que lo que las adolescentes decidieron se pueda llevar adelante, que existan las condiciones para desarrollar lo que proponen. La metodología es la que instrumenta el propio grupo que lleva adelante la propuesta. Desde el equipo educativo implica un trabajar *para* las y los niños en función de lo que proponen, de su propio deseo. Una actividad de paseo que se realiza con adultas y adultos referentes del CN va en el mismo sentido: una actividad organizada en forma colectiva, que supone la toma de decisiones y la ejecución de acciones donde ello se realiza participativamente, conformando en este caso un grupo de trabajo entre educadoras, educadores, adultas y adultos. Un análisis más profundo de este tipo de experiencias implica entrar en el detalle acerca de qué cosas las personas deciden y cuáles no y de cuál es el rol de cada uno en el proceso, ya que entran en juego las relaciones de poder y los obstáculos para la autogestión. Se suele colocar el liderazgo en el agente externo. Más allá del mayor acceso que estos pueden tener en relación a los recursos, seguramente se ponen a jugar también las capacidades para procesar los conflictos a la interna, los modos en que se asumen los liderazgos y la mayor o menor confianza en las propias potencialidades. Aspectos todos ellos que es necesario trabajar para fortalecer los procesos autogestivos, lo que, paradojalmente, implica romper con las formas de participación institucionalizada.

Precisamente, en la Casa Joven se organizaban lo que se dio en llamar «campamentil», previas a los campamentos propiamente dichos, una propuesta de campamento rústico que proponía a las y los adolescentes un manejo colectivo y autónomo, donde todos fueran protagonistas. En el mismo sentido se organizaron las llamadas «salidas ciudadanas». Lo que se busca en estos casos es trabajar la construcción de autonomía, la promoción del aprendizaje en el manejo en la ciudad y en relación a otros puntos geográficos y a otros aspectos de la vida cotidiana. En las y los adolescentes, la formación y el aprendizaje en participación están ligados al desarrollo de los necesarios procesos de autonomía, a la adquisición de herramientas para manejarse en la vida. En la base de los procesos participativos está el poder incidir y decidir sobre los propios destinos, lo cual implica contar con herramientas para hacerlo, con información, con sentido común, etc. Implica procesos de aprendizaje en el acceso y en el manejo de la información, en la anticipación y

en la planificación, en la resolución de situaciones cotidianas y en la toma de decisiones en función de las situaciones que van enfrentando.

Otro componente metodológico está ligado a la relación entre pares, a generar condiciones para la transferencia de conocimiento entre quienes son más grandes y quienes son más chicos, o entre quienes son más antiguos y quienes son más nuevos. Es una forma para favorecer la apropiación de la dinámica del CN cuando recibimos a nuevas y nuevos integrantes, y también es una estrategia metodológica que implementamos en varios microproyectos. Las y los niños y adolescentes quedan ubicados así, como promotoras y promotores de conocimientos y de propuestas.

El tipo de instancias más propicias para el intercambio con las familias también es puesto en cuestión: entre la reunión que tiene cierta estructura, aunque se empleen técnicas para dinamizar el intercambio, y un encuentro distendido que involucra compartir una comida, el disfrute, lo informal y lo espontáneo que favorece el intercambio. «Valorar que las familias se acercan y participan más de las actividades que la escuela propone cuando son actividades de "hacer", y no tanto de "hablar" o "escuchar"… en las actividades que implican más "escucha" o es necesaria la opinión "hablada" de la familia, es difícil que puedan expresar su opinión... Las actividades vivenciales son potenciadoras de la participación», expresó la maestra que entrevistamos. Esto da cuenta que hay algunas metodologías habituales para los sectores sociales a los que pertenecemos las y los profesionales que no tienen buenos resultados con las y los adultos con los que se trabaja, donde la palabra y el hacer tienen distintos lugares. Esto nos coloca en el desafío de tematizar y trabajar en las propuestas aspectos que tienen que ver con la disposición y las capacidades para opinar, para exponer ideas, para la escucha de las ideas de otras y otros, las formas de comunicación, etc. Pero también nos interpela en la frecuente dicotomía entre pensar y hacer, reflexionar y emocionarse. Si bien un componente reflexivo es fundamental para desarrollar procesos de concientización, la dimensión racional que el mismo involucra no puede desprenderse de la emocional o afectiva. También en relación a las y los adultos referentes con quienes trabajamos reflexionamos sobre las formas de aproximación a las experiencias y cómo a veces convocamos a participar de actividades que resultan alejadas de sus propias experiencias. La posibilidad de acercarse a la familia con una propuesta expresiva a realizar en su propia casa, como fue la experiencia de ir a modelar al lugar donde niñas y niños viven y donde enseñan la técnica a las y los adultos, implica que tomen contacto con ella y que cuando se la convoque sepan de qué se trata. La aproximación individual aquí tiene un sentido estratégico para pasar, en un segundo momento, a algo más colectivo. «A veces convocamos a cosas que no tienen ni idea y pretendemos que vayan. Cómo darle la vuelta a las cosas para que cuando escuchen hablar de lo que va a suceder, quieran estar», decía una integrante del equipo del Club de Niños.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que más allá del sentido de cada tipo de actividad que se realiza y de lo que involucra en cuanto a su intencionalidad socioeducativa por su contenido, lo que se transmite es un clima participativo donde las y los niños son consultados e involucrados en las decisiones que la actividad supone, un lugar donde esté habilitado a «hacer, estar, opinar»,

como dice una de las maestras de la escuela. Un clima en el que también se intenta involucrar a sus familiares, lo que, como vimos, supone enfrentar otro tipo de desafíos. Este clima participativo se hace de metodologías, técnicas y procedimientos, planificados y a veces espontáneos, seguramente muchos de ellos integrados y naturalizados en la dinámica cotidiana de los centros. «Si uno enseña a participar, no hay un taller de, uno enseña desde la cotidiana todo el tiempo, al menos en lo que uno cree desde su práctica participativa», expresaba un integrante del equipo de la CJ. Pero como decíamos antes, también se instala una preocupación en este sentido: «¿cuáles son las condiciones para que realmente ese clima participativo sea permanente?», haciendo referencia al esfuerzo y al trabajo que supone que así sea, en un marco donde, muchas veces, la tensión productos-procesos está presente.

9. Reflexiones finales

Comenzamos estas reflexiones finales destacando el proceso de sistematización que llevamos a cabo y nuestra vivencia como equipo acerca del mismo, a partir del encuentro con el producto culminado. La forma que definimos para realizar este recorrido convierte a esta publicación en algo más que lo que su contenido escrito intenta transmitir.

Este proceso de construcción colectiva nos hace reflexionar acerca del nosotros: es un nosotros haciendo con otras y otros, con las personas con las que trabajamos a nivel de los proyectos y con los otros colectivos con los que nos relacionamos, por lo que se constituye en un nosotros abierto y dinámico, un nosotros que se va haciendo con esas y esos otros.

La sistematización se hizo colectivamente, desarrollando una metodología participativa. No podíamos hablar sobre participación si el propio proceso no hubiera sido participativo. De este modo, el presente documento recoge fielmente nuestra voz: hemos logrado como equipo, progresivos niveles de apropiación y reapropiación de nuestras propias reflexiones en la medida en que fuimos avanzando en su proceso de elaboración.

Como producto, esta publicación pretende ser un reflejo de la construcción de conocimiento con otras y otros, conocimiento generado desde prácticas que son económicas, sociales, territoriales, educativas y políticas. Apostamos a la capacidad colectiva de coproducir conocimientos en conjunto con niñas y niños, familias, vecinas, vecinos, y otros actores, ya que creemos que es lo que nutre nuestras prácticas, las que van siendo, en constante movimiento. La inclusión de la voz de los actores con los que trabajamos y la importancia de su mirada en relación a lo que hacemos, hace a la forma en la que concebimos la participación, dando cuenta de la complejidad de esos procesos a partir de la diversidad de miradas posibles.

Buscamos generar una perspectiva integral de nuestras prácticas, como institución, a través de una revisión crítica de las mismas y de los cuestionamientos que ellas nos producen, propios de las tensiones inherentes a la participación. Esto nos permite visualizar algunos horizontes hacia los que seguir movilizando nuestros esfuerzos, aunque los mismos sean necesariamente abiertos e inciertos.

Precisamente, en esta construcción nos encontramos con lo inédito, ya que no hay recetas ni respuestas acabadas. No hay fórmulas para la participación: hay en ella algo de lo imprevisible, de lo no planificable, de lo que escapa a quien proyecta, propone y ejecuta. Hay elementos que nunca pueden estar dados a priori, sino que se ponen en juego en cada situación. Si bien podemos transmitir algunas certezas, no nos proponemos generar conclusiones, sino más bien dejar planteadas algunas interrogantes a modo de desafíos que permitan seguir profundizando en la temática.

Este proceso habilitó a reflexionar sobre las tensiones que enfrentamos en la práctica cotidiana a la hora de pensar en términos de participación y adoptar una postura crítica, no complaciente, a través de la cual construir otros caminos posibles ante aquellas cuestiones que visualizamos como contradictorias. Esto implica interpelar y cuestionar conceptos dados, abrir el diálogo desde nuestras prácticas para otorgarles nuevos sentidos. La apuesta es a seguir pensando, proyectando y apostando a generar procesos participativos que aporten a la construcción de conocimientos desde una perspectiva colectiva.

Algunas certezas

En el proceso de sistematización avanzamos en colectivo, en revisarnos, reconocer hallazgos y posicionarnos, visibilizando algunas bases ético-políticas que sustentan nuestro enfoque de trabajo. Más allá de la diversidad de concepciones, de las distintas aristas y dimensiones que tiene el tema y de las contradicciones siempre presentes, es posible transmitir algunas certezas:

— Partimos de una concepción de participación como derecho humano. La concebimos dentro de los procesos de construcción de democracia participativa, esto es, potenciando el ejercicio de los derechos en espacios de construcción colectiva, reconociendo el lugar del otro como sujeto político, hacedor de su realidad, su comunidad y su historia. Concebimos la participación como derecho en lo político, económico, social y cultural vinculado a la toma de decisiones y buscando su transversalidad en el ejercicio de todos los derechos humanos. Este proceso de sistematización nos permitió cuestionarnos acerca de las estructuras habilitantes para que ello sea posible.

— Entendemos la participación como llave hacia lo colectivo para incidir en la construcción de lo público, en la transformación de las realidades personales y colectivas, tanto en lo territorial y local, como a nivel de la sociedad en su conjunto. Pensar la participación como derecho implica interpelar una ética en relación a las desigualdades existentes, lo que nos conecta con lo complejo de avanzar en esta dirección en un escenario de múltiples derechos vulnerados. Explicitar estos aspectos exige revisar los lugares ocupados desde las instituciones y el Estado, no desde el lugar de dar, sino en un permanente ejercicio de valoración de la otredad.

— La participación no es un punto de llegada, no es un ideal a alcanzar. En tanto práctica y construcción categórica se va configurando, se va construyendo. La realidad acontece, va cambiando, y en el mejor de los casos, las relaciones de poder en este devenir se modifican y se tensionan. La participación es siempre en relación a estas circunstancias. No es algo predefinido, no es una práctica a estandarizar, no es una acción, es vínculo.

— Los vínculos pueden ser habilitadores u obturadores de cómo los componentes de la participación se ponen en juego, interactúan o se potencian. Las resultantes de la participación dependerán del lugar en que nos ubiquemos y en el que ubiquemos a las y los otros. Más que el discurso o las intenciones que se transmiten a través del mismo, lo que opera en la construcción de ese vínculo es la experiencia, la puesta en escena, es la práctica misma y la forma en que ella se desarrolla, cuya intención habrá de tener un trasfondo genuino de reconocernos con y en el otro y habilitar un mundo de posibilidades, para realmente propiciar la participación. La certeza es, entonces, la importancia

de potenciar la construcción con el otro, posicionar, en diálogo con nuestras perspectivas, su palabra, sus propuestas, sus ideas, es decir, que la participación acontezca. En ese vínculo ha de develarse su sentido político, donde una certeza es el imprescindible aporte hacia la búsqueda de justicia social.

— La gestión del conflicto es un elemento clave en cualquier proceso participativo en el marco de una sociedad contradictoria. Estamos todo el tiempo tensionados por las contradicciones. No hay proceso colectivo que no ponga en juego diversos actores, que no exija gestionar o administrar diferentes niveles de tensión. No hay participación si no hay tensión. No hay participación si no hay conflicto. Entendemos por ende la participación como generadora de autonomía, de prácticas instituyentes y desestabilizadoras en una realidad en la que lo instituido tiende a perpetuar dependencias y, por tanto, el statu quo.

— Las relaciones de poder inherentes a los procesos participativos nos exigen un doble movimiento: por un lado, superar las resistencias al dejar hacer, renunciar a certezas propias, interpelar los lugares naturalmente dados; y por otro, avanzar en destinar recursos específicos para poder sostener procesos que requieren insumos, materiales y de tiempo, es decir, crear condiciones para que los procesos participativos tengan lugar. Este ejercicio tiene su correlato a nivel de la sociedad en general, cuando se potencia que algunos procesos acontezcan, se visibilicen, cuando los espacios existentes se permean de nuevas voces, miradas, aportes. Es el desafío conjunto de construir lo público.

— Finalmente, la participación no puede ser comprendida si no es en clave sociohistórica y política en tanto escenario en que se construye. Si compartimos que somos hijas e hijos del tiempo que transitamos, no podemos comprender la participación fuera del tiempo que habitamos. Por lo tanto, lo expresado en el presente documento debe leerse en esa clave.

Aperturas e interrogantes

Definíamos, como punto de partida, que el derecho a la participación es un elemento central en cualquier mirada que intente construirla en su dimensión singular y colectiva. Sin embargo, en general, para las comunidades con las que trabajamos no hay un relato en el mismo sentido, no hay una percepción de la participación como derecho. El derecho a la participación en un contexto de diversas vulneraciones exige su visualización en términos de construcción de otros escenarios posibles: no en tanto tal, sino en clave de develar la integralidad y transversalidad de los derechos. A sabiendas de los complejos procesos involucrados en ello, nos preguntamos ¿cómo trabajar esta distancia?, ¿cuánto los componentes metodológicos pueden aportar a movilizar estos aspectos?, ¿se trata de una forma de abordar el trabajo que dé lugar a la posibilidad de experimentar la participación y, con ello, a la reflexión sobre la misma, a su conciencia y a su vivencia como derecho?

Nos cuestionamos también sobre la toma de decisiones en cuanto a la propia participación. Podemos generar espacios que involucren al otro, que inviten al otro, que promuevan el querer estar del otro, pero ¿cuál es el límite de nuestra acción? La decisión de estar o no en ese espacio no es de las instituciones, sino de las personas y de los colectivos es pues, una decisión que nos trasciende. Nuestra responsabilidad es informar, habilitar, escuchar,

pero ello necesariamente entrará en relación con las decisiones que los otros actores tomen, en forma más o menos consciente.

Sin embargo, también nos preguntamos ¿existe la posibilidad de no participar?, ¿cuáles son los códigos a partir de los cuales leemos la participación o no del otro? Tenemos una responsabilidad en el reconocimiento de la participación del otro, incluso en su no voz, de realizar una lectura política acerca de ella. La voz que pedimos es la voz que entendemos. La afirmación de que el otro participa o no participa no deja de ser una lectura en torno a algunas formas que tenemos de leer o comprender, por qué no decir *exigir*, la participación. En espacios donde el componente afectivo juega un rol importante, donde las personas acuden porque entienden es un lugar donde son escuchadas y escuchados, entendidas y entendidos, consideradas y considerados, respetadas y respetados ¿eso no es participar?, ¿cómo abrirse a otras subjetividades?, ¿es posible colocarnos al menos en el borde de la institucionalidad, de lo formalizado, para que la novedad tenga lugar?

Y también en el plano de los mandatos sociales de participación, de la participación que buscamos, ¿qué lugar ocupan las relaciones de género? Este es un elemento que estuvo casi ausente en nuestro análisis. Podemos visualizarlo ahora, al escribir estas reflexiones finales. Un análisis vinculado a los mandatos de género hubiera permitido preguntarnos ¿cómo y quiénes se posicionan frente a la participación?, ¿frente a qué componentes de la misma?, ¿con qué mirada?, ¿desde qué accionar específico? Sin lugar a dudas esta es una deuda que queda planteada.

Finalmente, otro aspecto pendiente de abordaje y profundización es cómo pensar y leer en estos procesos la intervención del actor privado y la articulación del mismo en los diferentes planos: el individual y el colectivo, en la construcción del bien común en tanto este no es construible fuera de paradigmas o ideologías. Identificamos su presencia en los procesos educativos y comunitarios de los que formamos parte, de distintas formas. Apenas iniciamos un análisis en relación a este actor, su posicionamiento, su incidencia, etc. Una reflexión en este sentido se ve necesaria a la hora de involucrar a estos actores en los proyectos socioeducativos y territoriales.

La participación en y desde IPRU

El proceso de sistematización y la elaboración de este documento implicó e implica la interpelación de nuestras definiciones institucionales: tanto hacia adentro, en relación al diseño que estructura la tarea, los proyectos y programas, como hacia afuera, en las dimensiones político-ideológicas que hacen al lugar que buscamos construir en la sociedad. Interpelar la participación implica interpelar las relaciones de poder en estas dimensiones.

No es posible pensar las relaciones de poder que son marco para otras y otros sin mirar las propias: ¿de qué modo nuestro diseño institucional posibilita nuestra propia participación en la organización?, ¿qué vínculos construimos entre quienes integramos IPRU y cómo es el vínculo con la institución? Este proceso de sistematización explicita una necesidad institucional de revisión y transformación de estructuras y prácticas, promueve la búsqueda de otros recorridos que posibiliten el diálogo entre el adentro y el afuera institucional:

IPRU como institución se cuestiona sus propias formas para poder hablar de otras formas posibles.

En esta tensión aparece la búsqueda de un cierto equilibrio en el vínculo con el Estado: la distancia suficiente que nos permita problematizar e incidir en la política pública y la cercanía justa que nos posibilite hablar con propiedad y conocimiento. Este equilibrio se traduce en los distintos niveles y canales de interlocución dados y que construimos: con la contraparte técnica y con la referencia gubernamental. IPRU como actor construye una identidad que está en tensión y contradicción entre esas dos posiciones.

Este documento es un producto y un relato del proceso al mismo tiempo, es el conocimiento construido en ese marco y es el decir de la institución en el espacio público, una dimensión que nos constituye como organización-sujeto (Schvarstein, 1992). Exigirnos pensar de qué forma los contenidos de esta publicación puedan ser reapropiados en los contextos donde el diálogo fue generado es un nuevo desafío que enfrentamos luego de la satisfacción de un ciclo culminado.

Bibliografía

Baráibar, X. (2009) Tan cerca, tan lejos: Acerca de la relevancia «por defecto» de la dimensión territorial. *Revista Fronteras* N° 5, Segunda Época, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, UdelaR. Montevideo, Uruguay.

Cardarelli, G; Rosenfeld, M. (1998) La participación entre las tensiones de fin de siglo. En G. Cardarelli y M. Rosenfeld, *Las participaciones de la pobreza. Programas y Proyectos Sociales*. (pp. 69-108) Buenos Aires: Ed. Paidós/Tramas Sociales.

Ferullo de Parajon, A. (2006). *El triángulo de las tres «P»:psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós.

Fleury, S. (2002) Políticas Sociales y ciudadanía. Banco Interamericano de Desarrollo. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES).

Ghiso, A. (s/d) *Sistematización, un conocer dialógico e interdisciplinar de las prácticas formativas universitarias*. (s/d).

Haraway, D. (1991) Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. (313-345) Madrid: Ediciones Cátedra.

Hart, A. (1993) *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Nueva Gente.

Maslow, A. (1943) Una teoría sobre la motivación humana. *Psychological Review*, 50 (4), 370-96.

Max Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan.

Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Ed. Gorla.

Montero, M. (2004) La participación y el compromiso en el trabajo comunitario. En M. Montero *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollos, conceptos y procesos* (pp.225-254). Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, A. (2009) Social Policies in Uruguay: A View from the Political Dimension of Community Psychology. *American Journal Community Psychology* (43) 122-133.

Rodríguez, A. (2013) La Cogestión de Políticas Públicas Sociales entre Estado y Sociedad Civil: El aporte de psicología social comunitaria a la construcción del diálogo entre actores diversos. Global Journal of Community Psychology Practice, V. 4 http://www.gicpp.org/

Rodríguez, A., Rossi, S., Pierri, L., Rodríguez, A. C., Castro, I. y Da Silva, M. (2012) *Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las Políticas Sociales.* (pp.239-248) Montevideo: MIDES, FCS-UdelaR.

Salazar, C. (2011). Comunidad y narración: La identidad colectiva. *Tramas*, 34, 93-111. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-573-8128wzg.pdf

Sánchez, E. (2000) *Todos con la «Esperanza».* Continuidad de la participación comunitaria. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Sandominsky, M. (2010) De las Políticas Públicas a la construcción del sujeto de las políticas. En E. Saforcada, M. De Lellis y S. Mozobancyk. *Psicología y Salud Pública.* Buenos Aires: Paidós.

Schvarstein, L. (1992) *Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos aportes.* Buenos Aires: Paidós.

Sepúlveda, M., Montenegro, M. & Báez, F. (2007). *«NO en la puerta de mi casa.» Implantación no conflictiva de dispositivos de drogodependientes.* Barcelona: Grup Igia. Colección Cuestiones emergentes.

Vasilachis, I. (coord.) (2007) La investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64), Barcelona: Gedisa.

Anexos

Anexo 1

Instituto de Promoción económico social del Uruguay
(IPRU)
Área Socioeducativa

Sistematización de prácticas socioeducativas en clave de participación.
Año 2014

Preguntas orientadoras

Síntesis del proceso acumulativo entre preguntas formuladas por las y los coordinadores del área, por las y los coordinadores de proyectos y por equipos de proyectos seleccionados.
Observación: se señalan en cursiva algunos ejes de reflexión que introduce cada grupo de interrogantes.

I. Concepción de participación

1. ¿Qué concepción de participación y de las metodologías para promoverla tienen los distintos actores involucrados?: participantes de los proyectos, equipos, coordinadores, organizaciones conveniantes y otras organizaciones pares ¿Cómo interactúan estas concepciones?
2. ¿Cuál es la concepción de participación involucrada en los proyectos, en sus contenidos, en sus metodologías, en los procesos que se desarrollan?
3. ¿Por qué y para qué la participación de la población? ¿Cuáles son las expectativas de los distintos actores involucrados respecto a la participación de la población?

   Concepciones ligadas a las distintas posiciones dentro de los proyectos.

   Concepciones ligadas a distintos grupos etarios y a distintos contextos y perfiles de proyectos.

   Relación entre la concepción de participación y otras categorías conceptuales (pobreza, derechos, territorio, Estado, infancia, educación).

II. El carácter de los procesos participativos

1. ¿Cuánto de genuina tiene la participación en los proyectos? ¿Qué es una participación genuina? ¿Cuándo decimos que una experiencia es participativa?
2. ¿Qué condiciones (personales, del equipo promotor, de la institución conveniante) tiene que cumplir una propuesta para que sea efectivamente participativa?

¿Lo genuino ligado a un ideal, a las expectativas puestas en juego desde quienes la promueven?.

¿Lo genuino ligado a una idea de lo auténtico y esto a la idea de que es lo que surge desde los propios participantes?

Un carácter que se configura en contextos y condiciones concretas, en procesos singulares, en el marco de relaciones y por tanto en situaciones de contradicciones y tensiones.

III. Impactos de la participación

1. ¿Qué impacto ha tenido en las y los participantes su involucramiento en las experiencias seleccionadas? ¿Qué deja la participación?
2. ¿Han transferido a otros espacios los aprendizajes en términos de participación? ¿Cómo se transfieren entre las y los propios participantes?
3. ¿Qué impacto tienen las experiencias participativas en quienes las promueven, en los equipos, en las y los educadores, en las organizaciones, en IPRU?
4. ¿Cómo impactan los procesos participativos en la PP?

   La participación impactando en los distintos actores.

   ¿Qué procesos son los implícitos en estos impactos? Los *procesos de aprendizaje, de apropiación, los procesos de cambio personal, interpersonal e institucional, alteraciones en las relaciones de poder...*

IV. Las características de los procesos participativos

1. ¿Qué espacios de participación se han construido y con qué fundamentos? ¿Cuáles han funcionado y cuáles no? ¿Por qué?
2. ¿Dónde y cómo surgió la propuesta? ¿Quién tomó la iniciativa? ¿Fue tal como se planificó o se modificó la propuesta original?
3. ¿Cuánto hubo de la voz y de la iniciativa de las y los participantes y cuánto de saber técnico? ¿Qué códigos, formas, lenguajes, pusieron en juego participantes, técnicas y técnicos? ¿Cómo dialogaron entre ellas?
4. ¿Cómo se ha incluido la opinión de las personas? ¿Qué mecanismos se han instrumentado para incorporarla? ¿Han incidido en la toma de decisiones? ¿Cuáles han sido los límites y las posibilidades para esa incidencia?
5. ¿Qué características tuvo el proceso cuando la iniciativa surgió de las y los técnicos? ¿Qué procesos son necesarios para que las personas participen de iniciativas propuestas por otras y otros? ¿Cómo se resuelve la tensión que genera un programa con metas y objetivos definidos y la posibilidad de permearlo con la opinión de las personas?
6. ¿Cómo se explican las variaciones en la participación y las continuidades a lo largo del tiempo?

   Las preguntas por los componentes metodológicos.

   El origen de las iniciativas y los aspectos implícitos en ello. Los procesos participativos en el marco de la interacción entre sujetos diferentes y con posiciones diferentes.

   La participación como proceso: interrupciones, cambios y continuidades.

V. La participación en el territorio

1. ¿Cuál ha sido y es y el lugar la y el vecino en un proyecto político para el territorio? ¿Cómo se inscribe en la historia de participación de la comunidad?
2. ¿Cuál ha sido y es el lugar del Estado en la construcción de un proyecto territorial y qué características adquiere el diálogo vecinos-Estado?
3) ¿Qué aprendizajes se pueden recoger de las experiencias que involucran la construcción de infraestructura en el territorio? ¿Cómo se articularon las expectativas y demandas de la población, con los aspectos de la propuesta que suponen definiciones técnicas, con las restricciones y aperturas de la PP?
4. ¿Cuál fue el rol IPRU en estos procesos? ¿Qué papel jugó en el origen y desarrollo de las propuestas? ¿Qué decisiones fue tomando y qué acciones realizando? ¿Por qué y para qué? ¿Cuál es la meta?¿Qué rol jugó entre las y los vecinos y las instituciones del Estado? ¿Qué papel ha jugado en relación a los conflictos? ¿Cómo se ha posicionado IPRU territorios donde los intereses privados han estado en juego con fuerza?
5. ¿Cómo se han articulado las estrategias participativas de los distintos proyectos del IPRU que comparten un mismo territorio, incluyendo los proyectos propiamente territoriales?

   La concepción implícita de territorio.

   Los tiempos de los procesos.

   El lugar de la infraestructura, de la materialidad y de los recursos financieros en los procesos de participación.

VI. La participación en la relación con organizaciones pares

1. ¿Cómo se trabajó en el involucramiento de las otras organizaciones? ¿Qué se logró transferir a las mismas? ¿Cómo participaron? ¿Qué incidencia tuvieron en el proceso?¿Cómo se fueron tomando las decisiones?
2. ¿Cómo se apropiaron las organizaciones involucradas del proyecto y qué aprendieron? ¿De qué dependieron los distintos grados de apropiación?¿Cómo perciben las organizaciones su lugar en el proyecto?
3. ¿IPRU ha participado de procesos que promueven otras organizaciones? ¿Cómo ha sido ese proceso?
4. ¿Qué carácter adquieren los procesos de cogestión con otras organizaciones (comisión de vecinas y vecinos, consorcios, etc.)?

   La configuración del lugar de IPRU en la sociedad civil.

   El lugar de los procesos de cogestión como modelo.

VII. La perspectiva de los participantes

1. ¿Qué percepción tienen las personas sobre su participación en las propuestas y cómo las evalúan?
2. ¿Cuánto las personas eligieron sabiendo que lo estaban haciendo? ¿Son conscientes que incidieron en la propuesta?

   Las potencialidades reflexivas de los sujetos en relación a su propio papel en los procesos.

VIII. La participación en el contexto sociopolítico actual

1. ¿Qué tensiones enfrentan los procesos participativos en el contexto social y político actual?

IX. La participación e IPRU como organización

1. ¿Qué «dicen» los resultados de la sistematización acerca de la coyuntura actual del IPRU?
2. ¿Cómo se fueron desarrollando los liderazgos de las propuestas a la interna del IPRU? ¿Cuánto depende de quienes lideran los procesos y cuánto de la matriz institucional? ¿Cómo se hace la transición entre los liderazgos?
3. ¿Cuáles son los grados de autonomía para el IPRU y cuáles son las condicionantes en cada escenario en lo que al alcance de promoción de la participación se refiere?¿Qué tensiones y contradicciones están presentes en este plano?
4. ¿Qué rol configura el IPRU en la sociedad civil?

Anexo 2

Instituto de Promoción económico social del Uruguay (IPRU)

Área Socioeducativa

Sistematización de prácticas socioeducativas en clave de participación. Año 2014

Actividades realizadas

Proyecto	Actividades	
1. 7 Hectáreas	-Taller con equipo (2 integrantes)	
	-Entrevista con vecinas (2 vecinas)	
2. PMB Cauceglia	-Taller con equipo (3 integrantes)	-Director del PMB (1)
	-Entrevista a 2 vecinas (2 vecinas)	
3. PMB Pando	-Taller con equipo con participación de arquitecta de CSI Ingenieros y arquitecto de CAEESU (7)	
	-Entrevista TS Intendencia Municipal de Canelones (1)	
	-Entrevista Alcalde Municipio de Pando (1)	
4. SOCAT al Norte	-Taller con equipo (5 integrantes)	
	-Entrevista con referentes MIDES (2)	
	-Entrevista instituciones (representantes de 6 instituciones: Club de Niños San Rafael y ADRA II, Ecuela Casteran, ISEF, Plan Juntos, APEX-UdelaR)	
	-Entrevista vecinas y vecinos (9)	
5. Club de Niños Maracaná	-Taller con equipo (5 integrantes)	-Entrevista con Directora Planeamiento Programático INAU, ex Directora de División Convenios (1)
	-Entrevista con referentes INAU-Oeste (2)	
	-Entrevista con vecinas (2)	
	-Entrevista maestras Escuela Maracaná (3)	
	-Entrevista ex maestra Escuela Maracaná (1)	
	-Taller con niñas y niños (12 niñas y niños)	
	-Taller con egresadas y egresados (8 adolescentes)	
	-Entrevista referentes familiares (6)	
6. Casa Joven Casabó	-Taller con equipo (7)	
	-Taller con adolescentes (7)	
	-Entrevista con referentes familiares (2)	
	-Entrevista con vecino comerciante (1)	
	-Entrevista con vecina (comisión) (1)	
	-Entrevista con médico de policlínica (1)	
7. Proyecto Projoven	-Taller con equipo (5)	
	-Entrevista a referente de empresa CADES (1)	
	-Entrevista a referente de empresa Aluminios Uruguay (1)	
	-Taller con jóvenes (7)	
	-Entrevista representante de INEFOP (1)	
8. Educación Social Económica y Financiera	-Taller con el equipo (3 integrantes)	
	-Entrevista referente BCU (1)	
	-Entrevista docente FHCE (1)	

Proyecto	Actividades	
9. Para Oír Montevideo	-Taller con equipo con integración de docente de Facultad de Ingeniería (4 integrantes)	
	-Entrevista educadores institución par (ACJ) (2)	
	-Entrevista coordinadora institución par (ACJ) (1)	
	-Entrevista con niñas y niños IPRU (2)	
	-Entrevista con niñas y niños ACJ (1)	
	-Entrevista a Defensor del Vecino (1)	
10. La Rayuela de los Derechos	-Taller con equipo (3 integrantes)	
	-Entrevista con niña IPRU (1)	
	-Entrevista con niñas y niños Colegio San José (3)	
	-Entrevista con referentes familiares IPRU (1)	
	-Entrevista educadoras CAIF Luxemburgo (2)	
	-Entrevista con docente de Liceo N° 50 (1)	
	-Entrevista Subdirectora Colegio San José (1)	
Total personas	134	
Total actividades (producción de información)	48	
Otras	Cantidad	
1. Plenarios ASE	4	
2. Reuniones iniciales con equipos y/o coordinadora o coordinador de cada proyecto	20 (2 con cada proyecto)	
3. Reuniones coordinadoras de proyectos	5	
3. Reuniones de coordinación	30	
4. Reunión con directora de IPRU (A. Canapale)	1	

Anexo 3

Instituto de Promoción económico social del Uruguay (IPRU)

Área Socioeducativa

Sistematización de prácticas socioeducativas en clave de participación. Año 2014

Proyectos seleccionados

Tipo de proyecto	Nombre	Participantes	Tiempo de desarrollo	Zona de Montevideo	Eje temático	Organización conveniante	Otras organizaciones participantes	Presentación a licitación o iniciativa de IPRU
DE LARGO PLAZO CON NNA Y JÓVENES	1. Casa Joven Casabó	Adolescentes de 13 a 17 años	Desde 2000	Casabó	Socio educativo	INAU	Red de Casas Joven	Licitación
	2. Club de Niños Maracaná	-Niñas y niños edad escolar -Familias -Comisión vecinal	Desde 1998	Maracaná, Paso de la Arena	Socio educativo	INAU	Asociación de vecinos Maracaná	Iniciativa de IPRU
	3. INEFOP Projoven	Jóvenes de 18 a 29 años	Desde 2009	Todo Montevideo	Capacitación y formación para la inserción laboral	INEFOP	UTU PTI Empresas	Licitación
TERRITORIALES	4. SOCAT Al Norte del Cerro	Organizaciones públicas y privadas y población	Desde 2004	Al norte del Cerro	Familia Articulación territorial y políticas públicas Incluye eje agroecológico	MIDES	Centro de Atención Ciudadana (CAC) Asoc. de vecinos Barrio Artigas Policlínica La Paloma	Licitación
	5. Programa Mejoramiento de Barrios Pando Norte	Habitantes del barrio formal y de 5 asentamientos 1500 familias	2012-2014	Pando-Canelones	Desarrollo barrial Participación Organización Regularización Infraestructura	Intendencia de Canelones	CSI-CAEESU (consorcio con IPRU) PMB MVOTMA Municipio Pando	Licitación
	6. Programa Mejoramiento de Barrios Cauceglia	Habitantes del barrio, 550 familias 3 asentamientos	2012-2014	Cerro	Desarrollo barrial Participación Organización Regularización Infraestructura	Intendencia de Montevideo	CSI-(consorcio con IPRU) PMB MVOTMA	Licitación
	7. Proyecto 7 Hectáreas	Vecinas y vecinos interesados	Desde 2005	Predio sobre la bahía de Montevideo	Desarrollo barrial Proyecto educativo, cultural y deportivo		IM Otros organismos públicos Organizaciones sociales	Iniciativa de IPRU
TRANSVERSALES	8. Para Oír Montevideo	Niños, niñas y adolescentes	2012-2013	Todo Montevideo	Contaminación acústica y monitoreo ambiental	Plan CEIBAL	Defensoría del Vecino y Facultad de Ingeniería UdelaR Otras ONG	Licitación e iniciativa de IPRU
	9. Educación Social, Económica y Financiera	Niñas, niños y adolescentes Educadores	2011-2014	Montevideo e Interior	Educación financiera	Banco Central del Uruguay	Red internacional y otras ONG	Iniciativa de IPRU
	10. La Rayuela de los Derechos	Niñas y niños Proyecto El Tambo	Desde 2013	Oeste	Participación y Derechos de NNA	INAU	Colegio San José Liceo Nº 50 CAIF Luxemburgo	Licitación

Glosario

- **ACJ:** Asociación Cristiana de Jóvenes
- **ASE:** Área Socioeducativa
- **BCU:** Banco Central del Uruguay
- **CAC:** Centro de Atención Ciudadana
- **CAEESU:** Centro de Asesoramiento y Estudios Educativos, Sociales y Urbanos
- **CAIF:** Centro de Atención a la Infancia y la Familia
- **CJ:** Casa Joven
- **CN:** Club de Niños
- **INAU:** Instituto Nacional del Niño y Adolescente del Uruguay
- **INEFOP:** Instituto Nacional de Empleos y Formación Profesional
- **IPRU:** Insituto de Promoción económico y social del Uruguay
- **ISEF:** Instituto Superior de Educación Física
- **MCZ:** Mesa de Coordinación Zonal
- **MIDES:** Ministerio de Desarrollo Social
- **MVOTMA:** Ministerio de Viviendo Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente
- **NNA:** niñas, niños y adolescentes
- **NIMBY:** Not in my back yard, 'No en la puerta de mi casa'
- **ONG:** organización no gubernamental
- **OSC:** organizaciones de la sociedad civil
- **PMB:** Programa de Mejoramiento de Barrios
- **PP:** polítíca(s) pública(s)
- **PROPIA:** Programa de participación infantil y adolescente
- **PTI:** Parque Tecnológico Industrial
- **SOCAT:** Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial
- **UDELAR:** Universidad de la República
- **UTU:** Universidad del Trabajo del Uruguay