Universidad Nacional
de Entre Ríos

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

Facultad de Ciencias Económicas - Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Trabajo Social

Autora: Ana Hernández Espino

Educación Popular y Educación Formal en Uruguay.
Diálogos entre organizaciones populares y la Universidad del Trabajo de Uruguay: un análisis ético-metodológico

Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos

Directora de Tesis: Mariela Moreno
Có-Directora de Tesis: María Eugenia Rausky

Paraná, 2023

Resumen

Esta tesis investiga los procesos formativos del plan de Formación Profesional Básica de la modalidad comunitaria, articulados por organizaciones populares o sociales, el Ministerio de Desarrollo Social y la Universidad del Trabajo de Uruguay, entre 2009 y 2014 en Uruguay.

La misma se sitúa en el ámbito de la Educación Formal, institucionalizada, y planificada con normas y regulaciones establecidas.

La elección del objeto surge de la indagación de experiencias, principalmente aquellas que posibilitan el encuentro con la educación popular-formal. En ese sentido, los debates citados a nivel regional por la UNESCO, el Consejo de Educación Popular de América Latina y las Juntas Asociadas, centran sus miradas hacia las potencialidades y discusiones en saberes populares y formales.

Por un lado, se evidencian procesos de cooperación, algunos contradictorios y de cooptación, otros en articulaciones con instituciones. Por otra parte, se observa un marcado cuestionamiento hacia el acceso de la información pública por parte de la Universidad del Trabajo de Uruguay. Asimismo, existen indicios sobre la problematización, comprensión y análisis en las diferentes experiencias citadas. De la misma manera las expresiones de los participantes trazan aprendizajes colectivos, reconocen procesos de transformación y criticidad. De igual forma las problemáticas configuran un campo de estudio basado en el relevamiento de las significaciones entre 2009 y 2014 que merece, atención y análisis.

Palabras clave: educación popular, aprendizajes colectivos, saberes populares

Abstract

This thesis researches the formative processes of the Basic Vocational Training plan of the community modality, articulated by popular or social organizations, the Ministry of Social Development and the Universidad del Trabajo de Uruguay, between 2009 and 2014 in Uruguay.

The same is situated in the field of Formal Education, institutionalized, and planned with established rules and regulations.

The choice of the object arises from the research of experiences, mainly those that make possible the encounter with popular-formal education. In this sense, the debates cited at the regional level by UNESCO, the Council of Popular Education of Latin America and the Associated Boards, focus on the potentialities and discussions in popular and formal knowledge.
On the one hand, there is evidence of cooperation processes, some of them contradictory and cooptation, others in articulation with institutions. On the other hand, there is a marked questioning of access to public information by the Universidad del Trabajo de Uruguay. Likewise, there is evidence of problematization, understanding and analysis in the different experiences mentioned. In the same way, the expressions of the participants trace collective learning, recognize processes of transformation and criticality. In the same way, the issues configure a field of study based on the survey of meanings between 2009 and 2014 that deserves attention and analysis.

Keywords: popular education, collective learning, popular knowledge

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS 10

INTRODUCCIÓN 12

ABORDAJE Y CAMPO PROBLEMÁTICO 14

PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN 15

ESTADO DE LA CUESTIÓN 27

Primera parte: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Educación Popular 58

Capítulo 2. Educación Formal en Uruguay 66

Capítulo 3. Diálogos entre organizaciones populares y la Universidad del Trabajo de Uruguay 76

3.1. Mirada contextual 76

3.2. Miradas ética y epistemología 84

3.3. Situar los diálogos 86

3.4. Situar organizaciones 93

3.4.1. Organizaciones populares 93

3.4.2. Universidad del Trabajo de Uruguay 96

Segunda parte: METODOLOGÍA

Capítulo 4 Metodología 100

4.1. Estrategia metodológica 103

4.2. Centros de Formación Seleccionados 110

4.3. Trabajo de campo: observación y entrevistas 114

4.4. Análisis 124

Tercera Parte: ANÁLISIS DE TESTIMONIOS

Capítulo 5 **«Hay que tener el valor de volver a estudiar»,** *«las cosas se llegan y se logran»* 130

Capítulo 6 **La institucionalización** *«es una institución, una señora institución el liceo»* 163

Capítulo 7 **Empoderamiento educador/a.** *«O sea, que perfectamente los podemos sacar adelante»* 170

Capítulo 8 **«Con los pies en la tierra»,** *«haciendo camino al andar»* 181

Capítulo 9 **Modos de hacer redes** 192

Capítulo 10 **Poder instituyente en Educación Popular** 196

CONCLUSIONES 210

BIBLIOGRAFÍA[1]

Referencias Bibliográficas 213

Testimonios Documentales 242

ANEXOS 247

Anexo I Cuadros

Anexo II Audios de Entrevistas y Cuestionarios

Anexo III Sistematizaciones

[1] La bibliografía está compuesta por las referencias bibliográficas y los testimonios documentales que son las sistematizaciones de las experiencias, todos citados.

Índice de Figuras (gráficas, dibujos, fotografías y mapas)

Figura 1 Mapa georeferencial de experiencias Formación Profesional Básica Comunitarias

Figura 2 Resolución del Consejo Directivo Central

Índice de Listados

Listado 1 Acrónimos

Índice de Tablas

Tabla 1 Prueba piloto de validación de Cuestionario

Tabla 2 Pauta entrevista profundidad a ED

Tabla 3 Experiencias de Formación Profesional Básica Comunitaria

Tabla 4 Identificación de procesos formativos articulados

Tabla 5 Pauta entrevista semiestructurada

Índice de Cuadros

Cuadro 1 Inicio de actividades

Cuadro 2 Entrevistas a informantes

Cuadro 3 Categorías, Indicadores y Preguntas

Cuadro 4 Caracterización global de las categorías

Cuadro 5 Experiencia Educativa Centro Comunitario Barrio López, Departamento de Tacuarembó

Cuadro 6 Experiencia Educativa Centro Comunitario Cainsa, Bella Unión, Departamento de Artigas.

Cuadro 7 Experiencia Educativa Centro Comunitario Cerro Pelado, Departamento de Maldonado

Cuadro 8 Experiencia Educativa Centro Comunitario Empalme Colonia Nicolich, Departamento de Canelones

Cuadro 9 Experiencia Educativa Centro Comunitario Barrios Rambla y Cerro Ejido, Departamento de Artigas

Cuadro 10 Experiencia Educativa Centro Comunitario Club Pinamar, Ciudad de Atlántida, Departamento de Canelones

Cuadro 11 Experiencia Educativa Centro Comunitario Pinar 2, Pinar Norte, Ciudad de la Costa, Departamento de Canelones

Cuadro 12 Experiencia Educativa Centro Comunitario Barrio Lavalleja 1, Departamento de Montevideo

Cuadro 13 Experiencia Educativa Centro Comunitario Barrio Conciliación, Departamento de Montevideo

Cuadro 14 Experiencia Educativa Centro Comunitario Aiguá, Departamento de Maldonado

Cuadro 15 Experiencia Educativa Centro Comunitario Aeroparque, Ciudad de la Costa, Departamento de Canelones

Cuadro 16 Experiencia Educativa Centro Comunitario «Con los pies en la tierra»

Cuadro 17 Estadios del proceso instituyente Educación Popular

Cuadro 18 Aplicación de atributos según estadio de proceso identificado

Listado 1 Acrónimos

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ANONG	Asociación Nacional de Organizaciones no gubernamentales
APA	American Psychological Association
CEAAL	Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
CEDAW	Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional
CIDH	Corte Interamericana de Derechos Humanos
CMB	Centro de la Mujer Brasilera
CODICEN	Consejo Directivo Central
CONAE	Consejo Nacional de Educación
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe
DGETP	Dirección General de Educación Técnico Profesional
EP	Educación Popular
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FPB	Formación Profesional Básica
INAU	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
JASS	Juntas Asociadas
MEMCH	Movimiento pro Emancipación de la Mujer Chilena

MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
NBI	Necesidades Básicas Insatisfechas
OLPC	One Laptop Per Child
ONU	Organización de Naciones Unidas
REPEM LAC	Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe
SOCAT	Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UTU	Universidad del Trabajo de Uruguay

Agradecimientos

A la Dra. Mariela Moreno, directora de tesis por guiar y dirigir esta producción, con paciencia, dedicación y afecto.

A la Dra. María Eugenia Rausky Codirectora de tesis por guiar y acompañar esta producción, con mucho profesionalismo y afecto.

A la profesora de literatura Martha Besio por su apoyo incondicional.

A la educación de todos los espacios participativos, comprometidos y amorosos.

A los/las colaboradores/as, informantes y apoyo de diversas instituciones: Ministerio de Educación, Ministerio de Desarrollo Social, Multiversidad Franciscana de América Latina, Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo de Uruguay, Biblioteca Municipal de Parque del Plata, Biblioteca de la Universidad Autónoma de Madrid y la Biblioteca de la Universidad Nacional de Entre Ríos por el compromiso en ese espacio educativo.

A los adolescentes, jóvenes y adultos participantes de las prácticas pedagógicas por la posibilidad de conocer sus miradas, sus análisis, como aporte a una educación liberadora.

A la Universidad Nacional de Entre Ríos, a su Doctorado de Ciencias Sociales por la oportunidad de este espacio de posgrado y aprendizaje académico[2].

A los/las amigos/as, por el interés en esta investigación y por ser mi principal soporte afectivo en momentos difíciles: Daniel, Gonzalo, Amaro, Tency, Sandra, Mabel, Ángela, Doris, Begoña, Santiago, Verónica, Rosario, María Luisa, Martina y Patricia. Les agradezco por darme su afecto para sobrellevar esta investigación sobre la Universidad del Trabajo de

[2] «Alguna vez se dijo que en nuestras universidades estaba la reserva crítica de América Latina» (Cantero, 2007: 36), yo la encontré en esta universidad.

Uruguay y las organizaciones sociales del entorno. En apariencia,[3] las resistencias en esta institución estuvieron por: (a) realizar una investigación, (b) mirar los procesos pedagógicos fuera del control institucional y (c) desde la perspectiva de Educación Popular. A partir de este estudio se reconocen en la academia, relatos liberadores en los procesos articulados de la Universidad del Trabajo de Uruguay con organizaciones sociales.

A mi marido Cristian Bogarín, a mi hermana Verónica Hernández, a mi madre Ana María Espino, a mis tías Raquel Espino y María Inés Hernández, por el acompañamiento permanente.

Ana Hernández Espino

[3] Apariencia se utiliza como sinónimo de máscara o interpretación, según Nietzsche (1873: 6) «¿qué es entonces la verdad? un ejército móvil de metáforas»

INTRODUCCIÓN

Esta tesis de investigación doctoral reúne indicios sobre la diversidad de propuestas educativas, en «el modo de hacer[4] educación popular» (Salinas, 2013: 187) definido por sus participantes en experiencias del plan Formación Profesional Básica comunitario, impulsado por el Ministerio de Desarrollo Social y la Universidad del Trabajo de Uruguay. Desde la perspectiva de educación popular dialoga con otros campos de estudio, principalmente con el de las ciencias de la educación, psicología y el de las ciencias sociales. Estudia los saberes de los participantes de las experiencias, incorporando algunas de sus sensibilidades e identifica sus modos de hacer educación.

El objeto de estudio son los procesos formativos articulados del plan Formación Profesional Básica Comunitaria (FPBC), caracterizado por el desarrollo de prácticas en organizaciones sociales o populares. Las articulaciones se dan con instituciones escolares, organizaciones populares, clubes deportivos, comisiones vecinales y organizaciones barriales. En su implementación, las configuraciones de las experiencias son distintas, la Universidad del Trabajo de Uruguay impulsa concreciones basadas en la educación formal, mientras las organizaciones comunitarias impulsan acciones propias.

La relevancia de esta investigación para el campo de la Educación Popular podría situarse en presentar otros ámbitos, otras propuestas formativas entre las organizaciones populares y la educación formal, donde se retoman significaciones olvidadas[5]. Dada la emergencia de sectores populares uruguayos se problematiza la cuestión educación, el acceso

[4] Son modos de hacer y no de producir porque los primeros están vinculados a formar el ser, a significar, es una conceptualización más extendida, es utilizada en la educación popular. «Modo de producción designa un modelo explicativo, es decir un conjunto vinculado de hipótesis en las cuales se han tomado los elementos comunes a una serie de sociedades que se consideran de tipo similar» (Assadourian, C. S., Cardoso, C.F., Ciafardini, H., Garavaglia, J.C. y Laclau, E, 1973).

[5] Son olvidadas porque en las propuestas actuales escolares no se pondera la afectividad y la solidaridad en los vínculos como parte del programa, el objetivo es el cumplimiento de los contenidos y los estudiantes deben *aprender*. *V*alores como compañerismo, compromiso social desinteresado y el amor por los demás son algunos de los aportes que traen los estudiantes de las experiencias seleccionadas.

en relación con los contextos y desde este estudio, se visualiza la vigencia de la obra de Paulo Freire (1969, 1970, 1987, 1992, 2002 y 2008) y la concepción histórica de educación ligada a la Universidad del Trabajo de Uruguay. «Admirablemente con la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis definitiva de las viejas <elites> dominantes» (Barreiro en Freire, 1970: 13) se visibilizan las raíces de las estructuras de poder.

En este sentido, los aportes de los participantes presentan una forma de enseñar distinta, articulada entre aspectos de la educación formal y de la educación popular. Las potencialidades de las experiencias tienen puntos de encuentro y singularidades, potencialidades de las comunidades educativas. En algunas de las experiencias se visibiliza un poder transformador de los/as educadores/as y profesores/as (adultos educadores/as). En otras, los relatos de los y las estudiantes tienen similitudes con el relato dominante, no logran desarrollar procesos de aprendizajes autónomos y de conciencia crítica, con mirada propia.

Algunas de las articulaciones son con otras instituciones escolares oficiales (liceos y escuelas primarias) que se le asignan otros roles para el desarrollo de inscripciones socioeducativas innovadoras. Posibilitan la concretización de la modalidad comunitaria, una nueva propuesta formativa interinstitucional y en apariencia, interdisciplinaria. De forma explícita o implícita, algunas de las experiencias toman postulados de la perspectiva de Educación Popular, desarrollan modos con «coherencia ética» (Hernández, A. 2019a), discurso y accionar convergen.

Son acciones comunitarias, ponderan la participación, cercanas a esta conceptualización «modos como estas han influido en el tejido social local» (Torres, A., 2006: 4). Una conceptualización de *modos* vinculada a quehaceres socioeducativos diversos, donde la definición pedagógica no habita solamente en el discurso, sino en su mundo de significancia.

Esta investigación se presenta en tres partes: Marco teórico, Metodología y una tercera compuesta por el Análisis de testimonios y las Conclusiones. Acompañadas de la Bibliografía: referencias bibliográficas, testimonios documentales y sus tres anexos.

ABORDAJE Y CAMPO PROBLEMÁTICO

La Universidad del Trabajo de Uruguay, por estar dedicada a la enseñanza de oficios, toma conceptualizaciones arraigadas a las teorías de administración científica[6]: (a) la concepción de ser humano está vinculada a la producción, no es productivo si realiza actividades vinculadas al esparcimiento, el ocio y el juego; (b) existe una estructuración de los espacios en función del trazado que realizan los estudiantes, una medición de los espacios; (c) el juego tiene una connotación negativa, es muy difícil inscribir propuestas educativas que lo abarquen y (d) la hipervigilancia está presente, los espacios lo demuestran, en el diseño de los edificios, un panóptico.

Al mirar la educación como un medio fabril: (a) los estudiantes pasan a ser los trabajadores, el factor humano de la producción; (b) las máquinas instalan la estandarización de la producción y; (c) la ganancia de los empresarios está en que los primeros se comporten como los segundos. La característica ontológica de las máquinas se traslada a los individuos, se espera que tengan la misma finalidad, una mirada con similitudes a la planteada por Monod (1988) con la «teleomanía». Según Virno (2003: 112) «en los procesos laborales contemporáneos, somos pensadores y discursos que funcionan de por sí como «máquinas» productivas, sin que deban adoptar un cuerpo mecánico ni tampoco un alma electrónica». Una alternativa de educación decolonizadora debería asentarse en la participación del individuo, donde se reconoce su humanización. Las distintas miradas de lo humano

[6] Frederick Winslow Taylor (1878) y Henri Fayol (1916) son los principales fundadores de la mirada basada en la ciencia para la administración del trabajo.

confluyen en las experiencias comunitarias del plan Formación Profesional Básica de la Universidad del Trabajo de Uruguay. Al identificarlas, se pretende conocerlas y describir, considerando las miradas de los participantes.

Problema, preguntas y objetivos de investigación

En un contexto de alta vulnerabilidad social, la educación debe reestructurarse para ofrecer condiciones favorables a la inclusión. La propuesta formativa articulada entre la Universidad del Trabajo de Uruguay y organizaciones populares, dirigida hacia jóvenes y adultos, presenta algunos desafíos. Partiendo de una desvinculación escolar sostenida como problemática, el profesorado se autopercibe como disminuido en habilidades y capacidades para enseñar. Las conceptualizaciones de familia, sociedad y de educar en el profesorado uruguayo tienen distancias con las emergencias sociales, los perfiles más asertivos son educadores populares y trabajadores sociales. Una necesidad profesional inmediata que implica un cambio en la formación del profesorado, con enclave pedagógico ligado a la pedagogía emancipadora.

Proliferan las organizaciones sociales que acogen las demandas ciudadanas, generan propuestas educativas participativas, con diagnósticos de contextos implícitos o explícitos. Inspiran al paradigma emergente, crean un conjunto de valoraciones como punto de partida, donde sus referencias teóricas y empíricas no tienen difusión, carecen, en la mayoría de los casos, de sistematización. La sistematización colectiva se convierte en una necesidad comunitaria y en una propuesta formativa, un proceso pedagógico que implica a las comunidades, problematizar sus realidades y sus acciones. Es necesario captar las potencialidades de las propuestas educativas comunitarias, y desde allí, diseñar inscripciones posibles para la población estudiantil con alta vulnerabilidad social.

En Uruguay, la Universidad del Trabajo ofrece gran diversidad de propuestas. Ella alienta procesos de inclusión. En 2007 se implementa el plan Formación Profesional Básica, tiene como destinatarios a jóvenes y adultos de contextos con derechos vulnerados. En 2009 se implementa otra forma de llegada a los estudiantes, una modalidad comunitaria, implementada fuera de las fronteras físicas de la institución, en organizaciones sociales y populares. Para conocer la perspectiva inclusiva es importante relevar sus modos de hacer como inscripción socioeducativa.

La Educación Formal Pública en Uruguay está distribuida en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UdelaR) y la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC). La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) está integrada por cuatro subsistemas[7], denominados Consejos por la dictadura uruguaya, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Formación en Educación y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)[8]. En dictadura el concentrado de los diferentes subsistemas se denominó Consejo Nacional de Educación (CONAE), su creación implicó la privación a la educación formal de su autonomía. Si bien hubo leyes posteriores de educación - Ley Nº 15739 y Ley N° 18437- la denominación Consejo continuó y con ella, la pérdida de la autonomía educativa. Incluso en el caso del denominado Consejo de Educación Técnico Profesional, previo a la dictadura, Universidad del Trabajo de Uruguay. La ley de creación de esta institución escolar fue impulsada por su fundador José Arias (1947). En 2012 el gobierno uruguayo eleva al parlamento un proyecto de ley para restituirle la autonomía universitaria, una propuesta apoyada por el Presidente de Uruguay, José «Pepe» Mujica (2014).

El subsistema escolar Universidad del Trabajo de Uruguay ofrece la mayor pluralidad de propuestas formativas para jóvenes y adultos en el país. Nuestras experiencias

[7] Subsistema es una palabra no registrada en la Real Academia Española, se identifica con referencia a «subsistente (subsistente) y subsistir (subsisten)». https://dle.rae.es/subsistema?m=form
Subsistema conceptualización utilizada en Uruguay para referirse a una parte del sistema educativo.

[8] Esta nominación la recibe la Universidad del Trabajo de Uruguay, a partir de la división en consejos de los subsistemas educativos.

profesionales estuvieron en este subsistema, en varios planes formativos, entre ellos, el plan Formación Profesional Básica. Algunos de los roles desempeñados son: (a) docente en el Equipo Coordinador de los y las alfabetizadores/as laborales de todo el país, (b) alfabetizadora laboral, (c) coordinadora del Espacio Docente Integrado en la Escuela Técnica de Malvín Norte, (d) docente en el área de Administración y (e) Profesora Adscripta.

Los subsistemas escolares, Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP o UTU), tienen diferencias en la oferta educativa destinada para personas mayores de 12 años. El primero apunta, principalmente, hacia una formación en cultura general de jóvenes entre 12 y 18 años; el segundo, se centra en la formación técnica y tecnológica en bachilleratos, tecnicaturas terciarias o universitarias y binacionales, nuclea a jóvenes y adultos. Comparten en el nivel de enseñanza media básica, ciclos formativos similares, al ingresar en el nivel de enseñanza media superior, las propuestas se diversifican.

La Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) surge con un proyecto de ley de 1925, impulsado por Arias (1947: 60), se inspira en la Universidad de Trabajo de Cherleroi. Visualiza una institución con autonomía para crear sus planes y programas, la universidad. Para ello, una condición necesaria desde la mirada de Arias (1947: 81) es «descansar en otra parte», tomar distancia para «resolver sobre su propio destino» (*Ibíd.*: 82). Su mirada educativa implica las artes, oficios y formación ciudadana desde una condición de libertad de acción, que en esta época identificó que solo se podía concretizar a través de la «Universidad» (*op. cit.*: 107).

> La demanda de vinculación de la universidad con la sociedad era interpretada de maneras distintas, pero resultó innegable que, entre los principales déficit del sistema educativo, estaba su carácter centralizado y burocrático. Para unos, la situación se superaría vinculando el trabajo universitario con las luchas sociales; para otros, subordinándolo a las fuerzas del mercado (Puiggrós, A., 2004: 11).

Esta tensión permanente generó estructuras subordinadas y movimientos de resistencia, en diferentes momentos educativos latinoamericanos y en el continente africano. En oportunidad de un movimiento juvenil en Sudáfrica durante 2015 y 2016, se interpela la academia sobre cierta normatividad donde «las demandas de la economía determinan esas pedagogías» (Postma, R., 2016: 2)[9]. En el contexto uruguayo, la mirada centrada en el hombre como máquina (Arias, 1947: 47- 48) aparece en las escuelas correctivas que dieron lugar a la Escuela de Artes y Oficios (hoy UTU o CETP)[10]. En algunas de las escuelas quedan marcas de las celdas y de escrituras realizadas por los jóvenes presos[11]. Este patrón cultural dominante se vincula al modelo productivo demandado, presenta al ser humano como factor de producción, debe realizar determinadas acciones subordinadas para ser *útil*[12].

En 1938 se aprueba la ley de la Universidad de Trabajo de Uruguay y en 1942 se presenta su reglamentación -una profundización normativa de los alcances- donde se definen los objetivos de los centros educativos, denominados «escuelas magisteriales» (Arias, 1947: 162). Son escuelas destinadas a la formación del profesorado de la educación técnica industrial, desde una concepción de la enseñanza centrada en la «psicología de la juventud» (*op. cit.*: 173). Existe un reconocimiento a los aprendizajes de la vida como construcción extraordinaria, en el proceso de formación del profesorado.

Presenta en el diseño de las orientaciones de cada uno de los cursos, una mirada formativa productivista. En el Censo UTU[13] 2012 se presenta la distribución de orientaciones por área geográfica en función de la cantidad de estudiantes del último año de la Educación Media Superior. En el Departamento de Canelones, los estudiantes que eligieron la orientación Artes y Humanidades representa solo el 1% (Censo UTU, 2012: 33). En algunos

9 «"demands of the economy" determine these pedagogies» es el texto original, la traducción es propia.

10 En el proceso de esta investigación la UTU Universidad del Trabajo de Uruguay o CETP Consejo de Educación Técnico Profesional pasó a denominarse oficialmente Dirección General de Educación Técnico Profesional, cuando se eliminó la participación docente a este nivel.

11 Por ejemplo, la Escuela Técnica de Malvín Norte.

12 Utilizo esta palabra porque en apariencia se compara al ser humano con una cosa.

13 El Censo se denomina Censo UTU por eso no se puso Universidad del Trabajo de Uruguay.

casos, los jóvenes son inscriptos a determinadas orientaciones que no les gustan, lo que genera diferentes comportamientos: (a) cambian su parecer durante el proceso pedagógico, (b) abandonan los cursos, (c) solicitan el cambio de orientación o (d) realizan los cursos aunque no les agrade la orientación[14].

El modelo productivo está determinando la formación de nuestros jóvenes y adultos, la Universidad del Trabajo de Uruguay, al no ofrecer espacios para la deconstrucción decolonizadora, reproduce esos estamentos. La denominación Universidad del Trabajo del Uruguay se difunde con menos frecuencia, a nivel institucional, luego del cambio en dictadura por CETP[15]; no así a nivel popular, el pueblo continúa nominándola[16] *UTU*. Recién en el año 2007, con la implementación del plan Formación Profesional Básica se inicia un proceso de mayor participación del colectivo educador, no así de los estudiantes. Con la fundación de la modalidad comunitaria de este mismo plan, en 2009 se transita hacia la participación de los estudiantes.

Los saberes de los grupos de educadores/as y profesores/as posibilitan la creación de la modalidad comunitaria del plan de Formación Profesional Básica, presentan modos de hacer con significancia propia. Significancia es una conceptualización que tiene origen en la obra *El avance de la Insignificancia* de Cornelius Castoriadis (1998). Conocerla a través de la investigación implica la participación de los estudiantes y de los educadores/as y profesores/as. Al develar estos saberes, se presentan sus realidades, sus contextos, poniendo en vigencia uno de los ejes de la «Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado» (Carr, W. y Kemmis, S.: 1988) y un aporte a la educación como «un proceso constante» (Dewey, J., 1953: 321).

[14] Información obtenida a través de la observación participante.
[15] Consejo de Educación Técnico Profesional
[16] Nominación se utiliza cuando el nombre surge de una significación dada o popular y denominación cuando el nombre surge de fuera, como una imposición.

Esta investigación, mediante una estrategia cualitativa, basada en diferentes técnicas de producción de la información (análisis de documentos, observación documental, observación participante, entrevistas) mira los modos de hacer propios de las experiencias articuladas entre la Universidad del Trabajo de Uruguay, instituciones escolares y organizaciones populares, en el marco del plan Formación Profesional Básica con modalidad comunitaria en Uruguay. Al ser una investigación desde la perspectiva de la educación popular, uno de los desafíos es mirar en esos modos de hacer cotidianos, las desigualdades.

> Es necesario construir más información sobre los "datos blandos", no estadísticos sino de un registro cualitativo, sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar y de las instituciones educativas, interacciones que incluyen las que se dan entre los propios adultos, entre los adultos y los niños y adolescentes, y dentro de los grupos de niños y adolescentes. La construcción del fracaso escolar y la discriminación por la nacionalidad, la discapacidad o el origen social son las maneras más conocidas en que esta desigualdad escolar se produce (Dussel, 2004: 11).

En el desarrollo de esta perspectiva, los saberes populares cuestionan la «legitimidad» (Barreiro, J., 1976: 106) de la educación. En Uruguay, existen estudios sobre articulaciones interinstitucionales estatales, no se detectaron investigaciones sobre procesos formativos emancipadores con perspectiva de educación popular en el ámbito del sistema escolar. Uno de los objetivos de esta investigación es conocer y analizar estas acciones formativas por medio de la identificación de sus modos de hacer, desde las miradas de sus participantes (la investigadora es participante).

Un accionar problematizador de «los dos paradigmas de política social (el dominante y el emergente) presentes hoy en América Latina» (Franco, R., 1996: 9) permite visualizar las estructuras de poder históricas. El paradigma dominante es el que sostiene el modelo hegemónico, aquel que busca que el poder continúe en un grupo de élite, el emergente es el sostenido por las organizaciones sociales y populares. Las formas de sostenerse son distintas, el paradigma dominante busca actualizarse tomando significaciones del paradigma emergente,

el emergente busca el trabajo en red donde cada una de las organizaciones tiene capacidades disponibles. El Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional financian propuestas de asistencia social y educativas, imponen condiciones. Transforman estas propuestas en el mismo modelo que históricamente han sostenido estos bancos, el desarrollismo. En el discurso «El Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial comparten el mismo objetivo de mejorar el nivel de vida de los países miembros» (FMI, 2022). Detrás está una serie de condiciones que obligan a los países, a las sociedades y a sus ciudadanos/as, el aparato estatal es su articulador local. La visualización de acciones nuevas, emancipadoras que eviten la cooptación, «ya sea por la represión oficial, por su propio agotamiento o porque fueron absorbidas por el sistema» (Torres, A., 2006: 4) proyectaría escenarios futuros distintos, fuera del paradigma dominante.

El rol de las redes es sustancial para resistir, «redes que permitan el desarrollo de la autoestima y de los potenciales de cada uno» (Rebellato, J., 2000: 45) y que «generen efectos sinérgicos» (*Ibíd.*). Es necesario «descubrir las redes» (Dabas, 1998: 44) para ampliar el proceso de conocimiento o «ciclo gnoseológico» (Freire, 2014: 235), problematizando las significaciones de unos y de otros en sus contextos. Al tender acciones de reinvención constante, propias y problematizadoras, generan un movimiento de organizaciones sociales enmarcadas en un paradigma distinto.

La emergencia latinoamericana impulsa la problematización de los procesos educativos, el desarrollo cognitivo perseguido. En un contexto de desigualdades históricas de la «latinidad» (Rodó, J., 1971), las interacciones comunitarias emergen con un desarrollo del mundo cognoscible y posibilitan su deconstrucción histórica. El reconocimiento de un otro distinto, de sus intereses, de sus realidades permite forjar una cosmovisión nueva; a partir de ella, cambian las estructuras cognitivas, la forma de percibir y aprender. El conocimiento del otro y la cosmovisión propia son potencialidades que permiten a las personas, tener una mayor amplitud cognitiva.

Un ser humano expuesto a los mismos ámbitos tendrá menos capacidades para el diálogo que aquel que recorrió diversos ámbitos, obtuvo habilidades sociales. La exposición a la monotonía, la repetición, conduce al pensamiento único, por ejemplo, si se desea conocer los intereses de las personas, se partirá de la realidad propia conocida y, no de la de otros que no puedes visualizar. El ser humano crece en un mundo simbólico no problematizado, de sumisión, adquiere una condición de «acomodado o integrado» (Freire, P., 1970: 42). Esta conceptualización tiene similitudes con «integrados» de Umberto Eco (2012), son los comportamientos condicionados por los medios de comunicación. Ambas conceptualizaciones representan una mirada de sumisión de los seres humanos, donde su mundo cognoscible es limitado y por ende, resulta predecible, dominado.

La búsqueda por conocer este mundo de significancia de experiencias uruguayas, sus modos de hacer, se circunscribió al período 2009 a 2014. Las continuidades, discontinuidades y contradicciones de los procesos sociohistóricos con relación a la mirada de ser humano sostenida en las experiencias, podría develar aspectos de sumisión y de liberación.

Pregunta de investigación y objetivos

La pregunta de investigación

¿Cuáles son las propuestas de formación que promueven las dos instituciones: las organizaciones populares y la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), los modos vinculados con los procesos liberadores de las experiencias de la Formación Profesional Básica en la modalidad comunitaria, presentadas en articulación, entre los años 2009 y 2014?

Por medio de entrevistas a informantes calificados y clave se identifican las experiencias, a partir de las miradas de los participantes en las sistematizaciones, se analizan

los relatos, y significaciones. Los participantes son los estudiantes, docentes, funcionarios, referentes sociales y todos aquellos actores y actoras presentes en las sistematizaciones. Algunas de las sistematizaciones son productos institucionales, otras son elaboradas de forma total o parcial por los participantes. Los análisis se centran en determinadas categorías de la educación popular: la participación, las miradas de los estudiantes sobre la modalidad comunitaria y las miradas de los docentes sobre los saberes de los estudiantes. A partir de esta identificación se podrá describir los modos de hacer de cada una de las experiencias, incorporando las significaciones de los participantes.

Objetivo General

El principal objetivo es conocer y caracterizar las propuestas formativas del plan Formación Profesional Básica de modalidad comunitaria entre los años 2009 a 2014, a partir de las miradas de sus participantes.

Objetivos particulares

- Reconocer los modos de hacer de los centros de Formación Profesional Básica comunitarios desde su mundo de significancia.
- Identificar el tipo de prácticas pedagógicas que se llevan adelante con relación a la perspectiva de Educación Popular.
- Relevar el mundo de significancia propio de cada experiencia con relación al contexto sociohistórico.

La factibilidad de esta investigación está implicada en varios aspectos: (a) contar con el apoyo de un grupo de colaboradores docentes y funcionarios de la Universidad del Trabajo de Uruguay, (b) ser parte de un grupo de seguidores de la Educación Popular, (c) participar del plan de Formación Profesional Básica, desarrollando varios roles educativos:

Alfabetizadora laboral, Coordinadora del Espacio Docente Integrado y en el equipo coordinador de los grupos alfabetizadores de todas las dependencias de la Universidad del Trabajo de Uruguay, (d) constar de insumos bibliográficos en organizaciones colectivas (Hernández, 2013) y en el ámbito institucional de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) (Hernández, 2010), (e) tener otras experiencias escolares en el Consejo de Educación Secundaria, en la Universidad de la República y en la Agremiación de Funcionarios Universitarios de la República y (f) contar con los apoyos de la Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Escuela Técnica de Solymar[17].

En 2008, la experiencia se centró en un colectivo de trabajo interdisciplinario con actores universitarios y comunitarios en el Proyecto de Investigación y Experimentación Productiva: Diseño, Gobierno y Gestión de Proyectos Universitarios, en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. La metodología de intervención utilizada por este colectivo es la Investigación Acción Participante. Otros aprendizajes en la Universidad de la República, Facultad de Química, Facultad de Ingeniería y en la Unidad de Capacitación son significativos para conocer la lógica institucional con relación a las organizaciones sociales. En 2013, la formación superior en Educación Popular se concretiza en la Multiversidad Franciscana de América Latina, organización social sin fines de lucro, ligada históricamente al refugio de perseguidos por la dictadura. En 2014, la necesidad de indagar sobre las concreciones uruguayas en Educación Popular gestan el inicio del Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Entre Ríos. En una búsqueda por una mirada crítica de la educación, , en procesos de inclusión, problematizando la homogeneización de la escolarización y los modos de la exclusión. En este proceso, se identifica la necesidad de realizar otra investigación, la que reúne en 2021, conocimientos sobre experiencias latinoamericanas concretas. Pensamos en una conjunción de experiencias formativas que aportan a una mirada sobre las articulaciones, desarrollo de sus sinergias y los desafíos que se plantean para una verdadera inclusión educativa.

[17] Es una dependencia de la Universidad del Trabajo de Uruguay, lugar de trabajo.

La reflexión continua sobre los procesos de exclusión de estas instituciones, interpela la mirada de educar, hacia procesos formativos descolonizados. En esta búsqueda, la educación popular se instala como la perspectiva con mayor potencialidad inclusiva, de mayor compromiso de sus actores y actoras[18]. Con un fuerte cuestionamiento de legitimidad por parte de los seguidores de la educación formal: (a) cuestionan la formación impulsada por la educación popular, (b) los conocimientos que adquieren los estudiantes, (c) visualizan la educación formal como la única salida educativa oficial y (d) reconocen las potencialidades de los educadores populares para atender a jóvenes y adultos con alta vulnerabilidad social.[19]

En este sentido, la educación popular tiene una centralidad basada en el desarrollo de capacidades y competencias de un/a educador/a popular como facilitador/a para el ejercicio ciudadano. Meza (2003) en su tesis *Perfil del Educador Popular desde el enfoque de Competencias Básicas e Integrales* presenta un conjunto de aspectos necesarios para que el educador popular pueda cumplir con su rol. Otros aportes sustanciales se identifican en las miradas de Carr y Kemmis (1988) y Dewey (1953), donde son los propios docentes los que ejercen la investigación, una «investigación, acción emancipatoria» (Carr y Kemmis, 1988: 216). Desde la mirada de Dewey (1953: 193)«conexión con la capacidad para la acción» es en el ámbito popular donde se prioriza y es más frecuente.

Algunos aportes se vinculan al trabajo de organizaciones sociales latinoamericanas, producto de una investigación con perspectiva de educación popular, *Sentidos en educación popular 2003-2013: Análisis pedagógico de género y prospectivas* (Hernández, 2021a). Algunas de las propuestas educativas estudiadas son impulsadas por: en México, la Escuela de Educadores Populares del Comité Cerezo México, centro de sensibilización en derechos humanos para referentes sociales, escolares y populares; en Costa Rica, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL); en Uruguay, la Multiversidad Franciscana de América Latina; en Argentina, el Instituto de Profesorado Sagrado Corazón, los bachilleratos populares y Epyca. En 2007 Uruguay inició un proceso formativo singular

[18] En el territorio hay actores y actoras, generalmente se usa el masculino y no el femenino.
[19] Información obtenida en la observación participante

para jóvenes y adultos con derechos vulnerados, el Plan de Formación Profesional Básica y en 2009 extendió su trabajo a los barrios con la modalidad comunitaria.

> Obviamente, la educación popular en la escuela pública implica, como decía Freire, un nadar contracorriente pero, cuando los contextos políticos cambian como en el caso uruguayo, la correntada puede disminuir su resistencia. Tal vez lo mismo se pueda decir del caso argentino; la perspectiva que dará el tiempo por venir tendrá al respecto la última palabra (Cantero, G., 2004).

Una mirada educativa distinta se implementa en Uruguay, con el plan de Formación Profesional Básica primero, luego con la modalidad comunitaria. Esto le implica a la Universidad del Trabajo de Uruguay desarrollar acciones para disminuir las resistencias docentes. En varias jornadas y encuentros algunos docentes plantean que la formación ofrecida por este plan, precariza la educación[20]; según otro análisis sobre los procesos del plan FPB[21], «no hay una cuestión los de FPB saben menos que los de Ciclo Básico (Entrevista 8)» (Alonso, 2008: 52). Existen posiciones contrapuestas que dirimen el éxito o el fracaso del plan, una «tensión de intereses que se experimentó a nivel del colectivo docente plasmado en las discusiones de las ATD[22]» (*ob. cit.*: 58)

> En esta línea desde el área de Evaluación y Monitoreo del CETP – UTU, se han realizado jornadas de intercambio y capacitación para que los diversos actores logren enfrentar los desafíos que el Plan propone. Es de destacar que no existe unanimidad entre los docentes, educadores, equipo UAL[23], respecto a la utilidad de los mismos (Alonso, 2008: 48).

Por medio de esta investigación, se intenta reconocer los aportes de los participantes, una singularidad de este estudio. El respeto por las miradas de los participantes (estudiantes, educadores/as, profesores/as, directores/as, adscriptos/as, funcionarios/as), implica

[20] Información obtenida a través de la observación participante
[21] Formación Profesional Básica
[22] Asambleas Técnicos Docentes
[23] Unidad de Alfabetización Laboral

presentarlas, analizarlas, develando sus mundos de significancia. El «universal potencial» (Castoriadis, C., 2005: 100) de este estudio está en el conjunto de significaciones vertidas en las sistematizaciones, en sus relatos emergentes, en los saberes adquiridos en el marco de este plan de Formación Profesional Básica modalidad comunitaria, entre 2009 y 2014 en Uruguay.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nuestra investigación se realiza en el cruce de dos campos conceptuales: la educación popular o liberadora (Freire, 1970; Torres, A., 2006; Puiggrós, 1983, 2004) y la perspectiva crítica del contexto sociohistórico, como problematización del poder (Foucault, M., 1997) o como proceso de preindividuación (Simondón, 2008). Sus campos problemáticos de incipiente abordaje tienen algunos antecedentes significativos (Vitón, 1998; Segovia, 2004; Gluz, 2013; Cantero, 2004, 2007; Gagneten, 1987). Profundiza su reflexión con otros aportes (Tilly, 2000; Castel, 2013); en un anclaje uruguayo, son ineludibles los aportes de Kaplún (2001) y Ubilla (1996). Complementa la mirada uruguaya desde el aporte de Arias (1947), su proyecto de ley creó la Universidad del Trabajo de Uruguay y analiza su concepción mecanicista sobre *lo humano*, desde la conceptualización de Monod (1988).

Esta investigación considera otras conceptualizaciones que aportan a dar complejidad y politicidad a los análisis, la problematización continua es una condición necesaria en la educación popular. El movimiento de Educación Popular visualiza como desafío la sistematización de sus prácticas para conocer los trabajos de muchos educadores/as, la relación educando/a – educador/a. El conocimiento sobre el desarrollo de sus roles, podría aportar insumos para pensar estos vínculos, generar y enriquecer las potencialidades. Este estudio aborda las relaciones de poder implícitas, en las configuraciones que hacen los participantes respecto, a los procesos formativos articulados con el Ministerio de Desarrollo Social, las organizaciones populares y la Universidad del Trabajo de Uruguay.

Es una perspectiva pedagógica de educación popular, donde son los propios actores (educadores/as y estudiantes) quienes investigan sus realidades y forjan insumos para dar a conocer sus experiencias. En algunas de las experiencias seleccionadas, son los propios grupos comunitarios los que elaboran las sistematizaciones. «El grupo es, sin duda, la célula básica, el peldaño inicial necesario en la construcción de una educación cooperativa y solidaria; pero no su meta última» (Kaplún, 2001: 41). Una vez conformado, inicia el proceso comunitario, sus encuentros, talleres y charlas les permiten conocer y articular sus propuestas educativas. La sistematización se convierte en un desafío, es en estas experiencias, un proceso pedagógico, no es una sistematización de datos. Para ello, cada comunidad elabora un diagnóstico contextualizado y define las acciones comunicativas que sistematizará.

Es en ámbitos escolares y barriales donde se implementa el plan de Formación Profesional Básica con modalidad comunitaria. El imaginario sostenido por la Universidad del Trabajo de Uruguay -una de las instituciones intervinientes de los procesos formativos- instala una mirada sobre la educación basada en la matriz productiva del país. La fuerza que tiene los componentes económicos y tecnológicos en el mercado afectan esta mirada, instalan configuraciones sobre lo humano e inhumano en los objetivos de las carreras formativas. En el ámbito de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) se presentan algunas definiciones sobre educación, vinculadas al modelo mecanicista exclusor de la Revolución Industrial.

Los seres humanos desprovistos de sus medios de vida, solo pueden emplearse, donde las empresas los obligan a ser más eficientes, adoptando un comportamiento similar al de las máquinas. El sistema escolar atiende las demandas de las empresas, impulsa procesos formativos no problematizadores sobre lo humano e inhumano. En ámbitos escolares, donde las carreras tienen una gran impronta tecnológica, se podría concebir lo humano como un factor más de la producción y por tanto, tratarlo desde una concepción no ligada a la humanización. La caracterización humana de diversidad se pierde en la formación mecanicista y productivista del individuo. El rol de lo humano en este escenario se basa en

obtener los estándares de la máquina, cabe preguntarse que pasaría si le aplicáramos la propiedad humanización a la máquina.

Las representaciones históricas instaladas en las instituciones, definen los perfiles de egreso de cada una de las carreras, el desarrollo cognitivo hacia una «ciudadanía activa» (Lechner, 2000: 7) se precariza. Los procesos formativos fuertemente tecnológicos, imprimen huellas de sensibilidad y desigualdad que impactan en los aprendizajes y en las lecturas del mundo. La retención escolar pasa a ser una definición cotidiana, donde el objetivo está centrado en retener y no en educar. La modalidad comunitaria del plan Formación Profesional Básica está dirigida a personas que fueron excluidas del sistema escolar y que necesitan acreditar la enseñanza media básica, mayores de 15 años, definida institucionalmente como una forma de retención[24].

Investigaciones referidas a la educación popular

Un aporte significativo a la mirada de esta investigación, es la tesis doctoral de Juan Segovia, analiza una institución social informal desde el diálogo entre la Educación Popular y la Educación Formal; visibilizándolo como «método articulador de saberes populares y formales» (Segovia, 2004). Su trabajo se centra en la observación y análisis de la Parranda de Guatire en Venezuela, una manifestación y procesión popular de la localidad homónima, que representa la sublevación de los esclavos, el recorrido de una madre que tiene a su hijo enfermo y le pide a sus santos por su vida, es una fiesta popular. La educación adquirida en las escuelas preserva esta tradición y con ello la riqueza espiritual y de pertenencia de sus pobladores. Esta autoidentificación que tiene el pueblo con su historia hace a su fuerza ciudadana, a su singularidad, la educación formal reconoce este proceso y lo cultiva. Los saberes populares son parte de la cultura y se reconocen como tales en la educación formal,

[24] Retención es una batería de acciones destinadas a no permitir que el estudiante abandone la institución escolar. Deserción y retención son palabras con origen en la formación militar, imprimen simbolismos de violencia. Según algunos autores «toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica» (Bourdieu y Passeron, 1981: 45).

una construcción de saberes distinta. Un «método» (Segovia, 2004) como mirada articuladora de saberes que permite interpelar el modelo educativo, donde las instituciones escolares no estén «desancladas» (Giddens, 1993: 28) de su cultura e intenta revertir el mecanismo expulsor del sistema cultural dominante.

Segovia (2004) visualiza poder creador, con potencialidades para la articulación con la educación formal. Presenta una investigación, donde estudia un método de articulación educación popular-educación formal. Tiene similitudes con el método de Freire (1970), según Barreiro (1970: 14) «experiencias posteriores hechas con la aplicación de su Método, demostraron la posibilidad de adaptarlo con éxito a otros niveles de la especial situación de las capas sociales consideradas globalmente, como iletradas». La educación popular cobra importancia al lograr la inclusión de sectores postergados históricamente; desde una ética comprometida colabora en la visualización de las relaciones de poder y en la opresión que generan.

Las personas concurren a organizaciones populares en busca de una contención principalmente, posibilitan la construcción de otra mirada de sí mismos, desarrollan la autoestima. Como desencadenantes del proceso pedagógico se identifican diferentes aspectos: (a) construye otra autoimagen, (b), reconoce otro mundo, otro contexto, sus limitaciones y salidas, (c) contención y (d) le posibilita desarrollar actividades. En este crecimiento personal y colectivo canaliza sus intereses, enriquece las propuestas de las organizaciones populares, genera modos de hacer educación propios.

> Muchas de ellas sucumbieron en los años siguientes, ya sea por la represión oficial, por su propio agotamiento o porque fueron absorbidas por el sistema. Unas pocas lograron sobrevivir al siglo XX y mantener su autonomía y su perfil “alternativo”, adquiriendo legitimidad entre la población local y reconocimiento por parte de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales. ¿Cuáles factores han permitido la continuidad de dichas organizaciones? ¿Cuál ha sido el significado e incidencia de éstas en las poblaciones con las que actúan? ¿Cuál ha sido su contribución en la

> construcción de identidades sociales y de alternativas políticas en la ciudad? Estas eran algunas de las preguntas que nos planteábamos como investigadores al elaborar el proyecto; interrogantes que desde algunas organizaciones también se hacían, a la vez que se reconocía la necesidad de reconstruir su historia. La confluencia de estas dos expectativas dio como resultado un proyecto de investigación, cuyo propósito era el de a partir de la reconstrucción de la historia de las organizaciones, interpretar los modos como éstas han influido en el tejido social local, en la construcción de identidades colectivas y en la formación de ciudadanías críticas. El presente artículo sintetiza los resultados del Proyecto de investigación "Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá" (Torres, A., 2006: 4).

Alfonso Torres (2006: 4) presenta un ámbito comunitario, donde las organizaciones populares elaboran modos de hacer educación propios, que dependen del tejido social en el cual están instalados. Centraliza su estudio en las características que tuvieron las organizaciones que pudieron resistir, la contribución que hicieron a las comunidades y al desarrollo ciudadano e identitario. Tiene un marco de referencia teórico, similar al de la investigación de Segovia (2004), los saberes populares son reconocidos en el desarrollo de una ciudadanía crítica.

> En primer lugar tenemos sus "modos de actuar externo": relaciones y prácticas con otros actores, especialmente con el Estado como garante y responsable de buena parte de las demandas y derechos y ámbitos en los que se desenvuelven. Las relaciones entre organizaciones populares e instituciones estatales ha ido desde la confrontación o "exigencia" de cumplimiento de "sus obligaciones con la comunidad", pasando por la participación, en algunos de sus programas y espacios, hasta la cogestión y ejecución de los mismos (Torres, A., 2006: 15).

Desde esta mirada investigativa, los modos de articular Estado y organizaciones sociales tienen algunas características, el primero debe obedecer las demandas de los segundos, las organizaciones sociales pocas veces participan de la toma de decisiones. Existen algunos espacios para cogestión, es un escenario no generalizado. En el aporte de Alfonso Torres (2006) aparece la necesidad de generar una salida que podría vincularse con

el «método» de Segovia (2004), modos de hacer propios, una articulación aparato estatal y organizaciones populares.

> Las organizaciones entienden que su intencionalidad política no consiste en "tomar el poder", sino en construir poder desde todos los espacios sociales, entendido éste como proyecto alternativo y articulación colectiva, como capacidad para gestar y desarrollar proyectos viables que se consideren legítimos en función de sus ideales y principios, de generar nuevos esquemas de participación y organización que fortalezcan la capacidad de la población para enfrentar eficazmente sus problemas, a la vez que interiorizan nuevos marcos valorativos y modos de representarse la sociedad (Torres, A., 2006: 19).

A nivel regional, la Red Alforja construye una base de datos de sistematizaciones latinoamericanas, apunta a la ponderación de los saberes populares y a la construcción de diversas metodologías desde la perspectiva de la educación popular (Jara, O.[25], 2001). Otra organización importante, formadora y difusora de estas ideas, es el Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL). Ambas organizaciones, impulsan encuentros y conferencias a nivel latinoamericano y del Caribe, trabajan en coordinación con el Centro de Cooperación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y con diversas universidades. Este trabajo conjunto aporta a la construcción de una red de Educación Popular, un soporte importante ante la embestida de exclusión sistemática, impulsada por los modelos neoliberales. Históricamente estos modelos profundizaron las desigualdades, en la pandemia esto se agudizó. «Un periodo marcado a su vez por la acentuación de una crisis económica, social, sanitaria y ambiental de magnitudes catastróficas e, incluso, en muchos casos, por la aceleración de las reformas neoliberales y sus formas autoritarias.» (Seone, J., 2020: 13).

Desde un sentido sincrónico, otro aporte es el trabajo realizado por el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL), reúne

[25] Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica. Coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina).

estudios de profesores de educación de México y Argentina. Interesados en reconstruir el origen de la Educación Popular, visibilizan dicotomías históricas como educación formal o «“instrucción pública”, “educación del pueblo”, “educación de adultos”, “educación liberadora”, “educación no formal”» (Puiggrós, 2013: 20) entre otras. Este proceso genera aprendizajes moderadores de las conceptualizaciones instituidas hacia nuevas significaciones de sentido, la articulación y el aporte al campo de la Educación Popular son problematizados.

La Educación Popular emerge de sectores populares, donde los derechos humanos son vulnerados y con una sistematización precaria, no logran elaborar insumos para su estudio en la academia. El conocimiento obtenido sobre las experiencias no está a disposición, podría deberse al miedo vivido, según Cantero (2007: 19):

> ¿Cómo no sentir un impulso casi reflejo al iniciar la escritura de este texto afirmando que, desde los elementos recogidos a lo largo de nuestro recorrido en investigación, una escuela pública, popular y democrática puede ser construida en Argentina; a esta afirmación la estoy haciendo desde la historia reciente de la desvergüenza neoliberal; si la estoy haciendo en el contexto global y obsceno de este capitalismo explícito que ya no duda en despojarse de su ropaje democrático para mostrarse autoritario y violento; si la estoy haciendo todavía desde el clima intelectual de resignación que instalaron aquellos a los que el temor a las desgracias en que desembocaron sus sueños, les ha censurado los deseos?.

Un estudio realizado en la ciudad de Paraná de la Provincia de Entre Ríos en Argentina, en escuelas primarias, visualizan la sostenibilidad de una propuesta alternativa en el diálogo entre investigadores y la comunidad escolar. La investigación plantea «una posibilidad es aquella de triangular los avances de nuestros proyectos con las “lecturas” que de ellos hagan los docentes» (Cantero, 2007: 34-35). Visualizan como necesidad investigativa, ampliar la mirada, habilitar la participación de los actores comunitarios. La comunidad escolar es parte de la comunidad local, lee los proyectos desde su mundo cognoscible docente.

Plantea como inscripciones viables, prácticas educativas desde la perspectiva de Educación Popular en el sistema formal (v. Cantero, 2007), apela a las raíces de la educación. Cada una de sus investigaciones (v. Cantero, 2007, 2006, 2004 y 1998) incursiona en diferentes aristas de la problemática educativa de población con derechos vulnerados, presenta la problematización para posibilitar un cambio de mirada. La desesperanza en el sistema formal, permite pensar la educación popular como una alternativa y, forja puentes entre ambas educaciones. Los procesos de significación de la articulación popular-formal o popular-oficial son reinterpretados, en los relatos habitan aspectos propios y reproductivos.

Estas investigaciones entrerrianas, consideran los proyectos «Formación e Investigación para Escuelas de Sectores Populares» y «Crónicas de Escuelas Valletanas» (Cantero, 2007: 31). Al problematizar la creación de una perspectiva de investigación alternativa, para los sectores populares, posibilitan una cosmovisión distinta y resignifican los modos académicos. Este antecedente de investigación con una exhaustiva discusión de los expertos participantes y de los referentes de las escuelas seleccionadas, presenta una orientación *dialogicista*[26]. Los expertos reconocen los saberes de los referentes y demás participantes de las escuelas, intentan deconstruir la lógica del paradigma dominante, el saber también emerge de sectores populares.

Otras investigaciones analizan experiencias donde la antinomia, educación popular y educación formal se dan en complementariedad, una desde la conceptualización «escuela pública, popular» (Cantero, 2007), otra, analiza «el formato escolar» (Gluz, 2013: 10), en relación con el acceso a la educación. En un recorrido similar al de Segovia (2004), la articulación, complementariedad, reeducación y coeducación, son condiciones para una educación popular. En un contexto de proliferación de movimientos sociales vinculados al acceso a la educación, la investigación realizada por Gluz (2013) mira la lucha colectiva.

[26] Se utiliza dialogicista y no dialoguista porque la primera refiere a la concepción de Freire (1987: 107) «dialogicidad» donde el educador «se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos» (*Ibíd*.) estudiantes. El diálogo como ejercicio continuo, cotidiano, donde se respetan las opiniones y existe una participación real.

Analiza la visibilización del derecho a la educación, en un contexto de tensiones entre la mirada liberal del sistema escolar y, la construcción propia que intentan los movimientos sociales.

> El análisis se centró en experiencias educativas que utilizan el formato escolar, desarrolladas desde el campo popular por nuevos movimientos sociales surgidos desde los márgenes y desde las cuales disputan el sentido de lo público propio de la matriz liberal de los sistemas escolares (Gluz, 2013: 10).

Las fronteras de la educación popular y la educación formal son difusas en las prácticas sociales, «la escuela como frontera más que un límite es un horizonte» (Duschatzky, S., 1999: 78). Desde esta integralidad, el interés en lo *popular* como dispositivo dinamizador de liberación para los pueblos, visibiliza que se «cuelan nuevos significantes» (*Ibíd.*). Surge una significancia propia que problematiza la articulación, desarrolla un método, como se identifica en la investigación de Segovia (2004), las comunidades forjan un «modo de hacer» (Salinas, B., 2013: 187) donde reconocen sus contextos. Un conjunto de saberes populares posibilitadores del acceso a la educación, a una educación distinta, una que les permite resignificarse.

> Las características distintivas de los que denominamos nuevos actores de la acción colectiva o nuevos movimientos sociales implican tanto la presencia de nuevos modos de representación política y de identidad colectiva, como la resignificación de antiguas formas de expresión de las luchas populares (Burgos, A.; Gluz, N. y Karolinski, M. , 2008).

Para Gluz (2013) la burocracia oficialista toma un lugar necesario en las acreditaciones y gestiones para el reconocimiento del mérito en el sistema escolar. Para Segovia (2004) el reconocimiento está centrado en los saberes populares, en su ponderación, problematiza lo popular como no educativo. En Argentina, como respuesta a la crisis socioeconómica producto de los gobiernos neoliberales, emergen prácticas pedagógicas de resistencia, críticas a la vez del modelo país. Una de estas formas organizativas, son los

denominados bachilleratos populares, radicados en fábricas abandonadas o en centros sindicales, constituyen la única vía de acceso a la educación para algunos.

La acreditación de los saberes de los trabajadores hacia una orientación profesional se convierte en una política educativa internacional, desarrollándose modelos de formación profesional. En un contexto donde existen generaciones sin acceso a la educación oficial, la acreditación de un oficio emerge como una salida para sectores socioeconómicos de bajos recursos. Tanto España como Argentina y Uruguay tienen similitudes en sus modelos de formación profesional, reconocen la importancia de esta formación como salida laboral en la sociedad actual.

En Uruguay, por medio de la acreditación de saberes, se reconoce los conocimientos obtenidos en espacios laborales relativos a los oficios, en el ámbito de la Universidad de Trabajo de Uruguay. Se realizan coordinaciones entre empresas e instituciones oficiales, los empleados obtienen una certificación que legitima sus saberes, un reconocimiento que mejora su inserción sociolaboral. Cada persona interesada, con años de experiencia en su oficio, se comunica con la División de Capacitación y Acreditación de Saberes de la Universidad del Trabajo de Uruguay. Luego de una valoración profesional, inicia el proceso pedagógico (DICAS[27], 2022), la acreditación no sustituye los cursos ofrecidos por esta institución. No reconoce los mismos cursos que implementa, de alguna forma, deja entrever que la acreditación es una formalidad, no les ofrece a los estudiantes continuidad educativa[28]. En 2011, en oportunidad del Seminario Internacional sobre Políticas de Validación, Acreditación, Reconocimiento de aprendizajes obtenidos fuera del sistema educativo, se elaboró un informe, en el cual se presentan algunas elocuciones de los participantes. Para la Directora del Programa Planeamiento Educativo de la Universidad del Trabajo de Uruguay, «el objetivo es lograr la continuidad educativa que les permita obtener la certificación de saberes válida para

[27] DICAS División de Capacitación y Acreditación de Saberes de UTU

[28] Continuidad educativa se refiere que al finalizar un curso de un determinado nivel básico o medio puede avanzar hacia un próximo nivel, porque existe el curso en el lugar donde estudia, porque existe el curso en algún lugar o porque acreditó el nivel de ingreso hacia ese curso, el estudiante puede continuar avanzando su trayectoria escolar.

el trabajo y para el trayecto educativo formal» (Ferrari, R., citado en Informe VANI, 2016: 16).

En el ámbito popular, en espacios de intercambio populares católicos, la consigna fue «¿Es posible la Educación Popular en la Enseñanza Formal?» (García, R. y Ferrando, J., 1994). Enríquez (1994: 77) problematiza «El mito de los límites de la escuela» en «Pistas para una articulación entre educación popular y educación formal»:

> El primer obstáculo que encuentra cualquier tipo de innovación educativa son los llamados límites de la escuela. El maestro se ha convencido a sí mismo de la imposibilidad de transformar la escuela, abrumado por la precariedad económica intenta demostrar que los límites superan la creatividad más ingeniosa (Enríquez, 1994: 77).

El poder legitimador y la «pedagogía de poder» (Rebellato, 2000) son conceptualizaciones que llevan a la problematización del poder, a visualizar su incidencia en la cotidianidad escolar. Existen algunas articulaciones del aparato estatal vinculadas al reconocimiento de los saberes comunitarios en Argentina y Uruguay. A partir de la legislación que reconoce las «escuelas de gestión social» en Argentina, legitima su trabajo. La creación de un plan interinstitucional educativo, dedicado a la inclusión de jóvenes y adultos con alta vulnerabilidad social en Uruguay, pone en valor la educación para estas personas.

En esta búsqueda de significados, se aspira a indagar qué aspectos de las prácticas pedagógicas apuntan a la liberación. Un estudio de Gagneten (1987) visibiliza un punto de llegada en el método de sistematización. Discrimina en cuatro componentes a la práctica, los problematiza: «componentes culturales dominantes», «componentes populares subalternos», «componentes populares de resistencia» y «componentes culturales alternativos» (*op. cit.*: 22). Estos componentes se inspiran en un proceso pedagógico problematizador, pondera el reconocimiento de la opresión, una de las fuentes es el «año académico 1986-87 aún en proceso dentro de la Facultad de Trabajo Social» (*op. cit.*: 6) de la Universidad Nacional de

Entre Ríos. En un contexto argentino de salida de la dictadura, reacciona al despotismo y a la opresión, desarrolla estrategias y conceptualizaciones de resistencia.

El aparato estatal se retroalimenta para mantener su vigencia, nutre su discurso de los relatos populares. Los colectivos que lo integran sufren esta fragmentación, «lo que resulta claro en el proceso de las luchas políticas y sociales, es que las vías del desarrollo y las vías de la emancipación amenazan con ser claramente antagónicas» (Svampa, 2010: 23). Este análisis sobre la cooptación de *lo popular* por parte de la oficialización, de lo emergente por lo dominante, pone en eje las fronteras popular y oficial como una antinomia. Desde la modalidad comunitaria, la mirada de «la escuela constituye una posibilidad» (Duschatzky, 1999: 105), que surge de una investigación realizada en sectores populares, presenta una similitud, lo oficial y lo popular articulados.

En un estudio realizado en Uruguay, Pilar Ubilla (1996: 138) advierte sobre los «peligros de cooptación» que tiene lo oficial sobre lo popular. Para evitarlo hay que reconfigurar las demandas, en un primer momento son presentadas en su forma tradicional, luego de una mediación, se posibilita su resignificación. En cambio, si este proceso de mediación no existe, el sistema del aparato estatal impulsa la cooptación de esas demandas, adquieren funcionalidad. Los intereses de las comunidades desaparecen, la educación popular desafía esta dinámica opresora por medio de la articulación popular-oficial.

En otro estudio se apela a «Propuestas para una metodología de cambio educativo» (Subirats, 1998) desarrolla un diagnóstico sobre el acceso a la educación oficial en Latinoamérica, específicamente en la educación primaria y secundaria. Las sociedades han cambiando, por lo que se necesita otras educaciones, otras categorías de evaluación, la retroalimentación no existe, las prácticas se alimentan de las acciones oficiales.

Las conceptualizaciones parecen resignificarse en función de los contextos, plantea Freire (1992: 132) «la alfabetización de adultos, por ejemplo, yo vengo desde hace mucho

tiempo insistiendo en lo que llamo “lectura del mundo y lectura de la palabra”. Ni la lectura sólo de la palabra, ni la lectura solamente del mundo, sino las dos dialécticamente solidarias». En un inicio la alfabetización era entendida como el aprendizaje de la lectoescritura, hoy la problematización de los contextos permite elaborar diversas lecturas del mundo. Esta mirada donde el aprendizaje de las palabras debe ir acompañado de una alfabetización crítica para aprender a leer el mundo de otra forma, es coincidente con la mirada de Cantero (2007: 34-35) «"lecturas" que de ellos hagan los docentes» y con la conceptualización de Vitón (2012: 189) «alfabetización crítica». Necesita de otras lecturas, fuera del mundo cognoscible investigativo, intenta conocer el «ciclo gnoseológico» (Freire, 2014: 235). Este proceso de creación de conocimiento necesita de las significaciones del otro para construirlo, cada uno tiene una significación ligada al ámbito donde se mueve.

La educación oficial no ha logrado adaptarse a estas complejidades, sus estructuras son muy rígidas. Es difícil admitir la interculturalidad de los escenarios, las categorías nuevas emergen en una estructura piramidal, un grupo de expertos las define y el resto de las personas en las instituciones educativas están obligadas a aplicarlas. Una de las organizaciones de las cuales estos expertos toman algunas categorías es de la UNESCO. Según UNESCO[29] (2005) la «Interculturalidad: se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo». Es el artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Un aporte al respecto es el trabajo de «la interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales» (Vitón, 1998), las acciones que se definen en estos espacios podrían ser respetadas.

Es necesario retomar algunas conceptualizaciones, sobre cómo se debe enseñar, problematizar el conjunto de asignaciones aprehendidas, visualizando en ellas, las que pertenecen al sentido común y no son cotidianas en algunas prácticas. Según Nietzsche (1873) «qué poco se asemeja esto a un producto de la imaginación; si lo fuese, tendría que quedar al descubierto en alguna parte la apariencia y la irrealidad» (*Ibíd.*). Desde este lugar

[29] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

de desarrollo creativo, el educador debe intentar crear las metáforas necesarias para incidir en las condiciones opresoras. Cada entramado y estructura tiene ciertas grietas que pueden ser aprovechadas, para desarrollar algunos aspectos de la educación liberadora. Según Freire (2002): «"desmitificar el autoritarismo"(*op. cit.*: 16), ser "humilde" (*op. cit.*: 29), impulsar "respeto al ser en formación"(*op. cit.*: 62), desarrollar "amorosidad"(*op. cit.*: 9), luchar por la "convivencia con lo que nos es diferente"(*op. cit.*: 65) y adquirir "conciencia práctica"(*op. cit.*: 113)» son algunos de estos aspectos pedagógicos liberadores. Las dimensiones de afectividad y praxis forjan nuevos escenarios educativos posibilitadores del ser, una oportunidad para reestructurar las formas de enseñar.

El educador o educadora siente que debe luchar por liberarse de las estructuras de poder que condicionan su actuación, en la actualidad uruguaya existen innumerables aspectos que no se lo permiten. Su fuente laboral condicionada a estas estructuras, lo obliga a tener una práctica no coherente con la ética liberadora. Debe entender que «todo lo que se pueda hacer con competencia, lealtad, claridad, persistencia, en la dirección de sumar fuerzas, para debilitar las fuerzas del desamor, del egoísmo, de la maldad, es importante» (Freire, 2002: 78). Un conjunto de aspectos que merecen remirarse en cada una de las prácticas, visualizando las estrategias posibles y, reconociéndose el o la educador/a como participante de ese entramado dinámico a impulsar.

La educación popular en la actualidad inicia procesos despatriarcalizados en búsqueda de la paridad, un «enfoque relacional en género» (Vargas en Seone, 2020: 162). Las conceptualizaciones de equidad, paridad e igualdad son utilizadas para ponderar la igualdad de oportunidades entre todos los sexo-géneros. La conceptualización de igualdad puede problematizarse desde la mirada de Rosanvallon (2012) en *La Sociedad de Iguales*, un aporte sobre la democracia en la era de la globalización. «Nunca se puede hablar en general, sino solamente en singular, de la igualdad. Ésta siempre está referida a una propiedad que algunos individuos tienen en común …» (Rosanvallon, 2012: 358). De esta mirada se desprende que las personas tienen aspectos iguales y desiguales, no existen situaciones iguales para todos, sino para algunos, dada la singularidad de los individuos. Es importante que la educación considere esta diversidad e impulse estrategias que atiendan el desarrollo de la

«especificidad» (*ob. cit.*: 359). Cada individuo elabora sus necesidades educativas en función de sus intereses y para ello, necesita de un sistema educativo facilitador, que le permita articular sus demandas y le ofrezca continuidad educativa.

En el ámbito de la educación formal, la consultoría de Subirats (1998) plantea la necesidad de unificar centros escolares y currículos, tratar a todos por igual, de forma que las chicas aprendan las ocupaciones que generalmente realizan hombres y que los hombres aprendan ocupaciones que generalmente son de mujeres.

> Del mismo modo, las niñas deben poder aprender materias masculinas, formación profesional para ocupaciones como la metalurgia, por ejemplo. Nuevamente, en las instituciones de enseñanza secundaria y superior deben desaparecer todas las barreras impuestas selectivamente a personas de uno u otro sexo, y todos los requisitos específicos, como los cursos complementarios diferenciados (Subirats, 1998: 23).

Este es aún uno de los desafíos uruguayos, lograr que la mirada patriarcal no limite el desarrollo educativo de los estudiantes. Estas como otras fronteras sociales no siempre son visibilizadas, están interiorizadas en los comportamientos.

Un similar comportamiento se da con lo popular-formal, popular-culto, popular-oficial, popular-dominante, tienen sustento en algunos autores como Ardao (s.f.), Grignon y Passeron (1992), Kusch (2008), Cantero (2007, 2006, 2004 y 1998) y Duschatzky (1999). Cada uno de ellos desde diferentes ámbitos y miradas aborda esa dicotomía, tanto en su sostenimiento como en su oposición.

Desde la mirada de Ardao (s.f.) la construcción histórica de lo popular está vinculada al nacimiento de la educación pública, estudia la obra de José Pedro Varela, el fundador de la educación pública en Uruguay. Grignon y Passeron (1991) realizan una investigación en 1962 con el objetivo de profundizar la lógica dicotómica, problematizan el populismo y la admiración por lo culto. Dos conceptos difundidos, configuran los espacios populares y oficiales, desvalorizan las políticas dirigidas a sectores populares y enaltecen algunos saberes.

Recurren a otras conceptualizaciones, entre ellas el extrañamiento, utilizada por el marxismo, la mirada de la técnica como reproductora de lecturas, basada en la obra de *Reproductibilidad de la técnica* (Benjamín, W., 1989). Otro aporte significativo sobre las diferentes construcciones que acompañan la cognición, es la creación de la fotografía según Susan Sontag (2006). El encuadre de un fotógrafo tiene tanta ficción como la configuración realizada por la técnica, están en pugna las miradas de lo real y de la ficción. El/la fotógrafo/a y los/las editores/as presentan una realidad ficcionada que, al tomar estado público en los medios masivos, forja credibilidad. La carga histórica que tienen las palabras populismo y lo *culto* están vinculadas al extrañamiento producido por estas técnicas y encuadres, presentan lo cognoscible.

Una construcción social basada en estas conceptualizaciones y extrañamientos es objeto de estudio de la sociología. Grignon y Passeron (1991) estudian «la supervivencia de modismos» (*op. cit.*: 34) como el «populismo o miserabilismo» (*op. cit.*: 59), construcciones socioacadémicas de lo popular. La superación de la jerarquía de lo culto sobre lo popular es uno de los desafíos actuales de nuestras sociedades. El reconocimiento de lo popular como desarrollo ciudadano, como fuente de saberes ancestrales implica problematizar los modos de hacer educativos.

Kusch (2008) se implica en una búsqueda por la construcción de lo culto y lo popular desde el extrañamiento personal como estrategia. Analiza «el mecanismo de la colonización» (*op. cit.*: 112) como objeto de estudio científico, al difundirse pasa a ser objeto cognoscible del pueblo. Se cuestiona su saber sobre la realidad, desnaturaliza lo visible y lo invisible, niega la existencia de lo popular como estrategia para identificarlo. Es una investigación narrativa porque ofrece distintos relatos donde la significación dominante de lo popular está afincada en una transculturalidad. Si bien hace mención a las relaciones de poder subyacentes en la simbología construida, su relato desde nuestro análisis, no ejerce la suficiente determinación sobre el poder dominante.

Lo humano y la máquina

En discusión sobre la mirada investigativa, se hace necesario presentar conceptos imbricados en la mirada histórica de la Universidad del Trabajo de Uruguay, en el plan Formación Profesional Básica, en la Educación Formal y en la Educación Popular. En este debate se arriba a conceptualizaciones similares, distintas y en oposición, en las dos educaciones. Se debate sobre conceptos de *lo humano* y lo *no humano* como una continuidad a las imágenes proyectadas por el mercado.

En algunas instituciones escolares de Uruguay que tienen a cargo la formación profesional y técnica, visualizan el futuro laboral del estudiante en escenarios de mercado, los estudiantes pertenecerán a los factores de producción de una empresa. Los comportamientos sociales de los factores de producción son distintos, las materias primas son inertes mientras los seres humanos pueden crear. Cuando se le solicita a un ser humano adquirir propiedades de lo inerte, se lo desprovee de su fuerza creadora. Al no problematizar estos requerimientos de los empresarios, del mercado, se naturaliza que la educación debe proveerles de una masa obrera sumisa. Requieren al aparato estatal de una «fuerza de trabajo escolarizada» (Virno, 2003: 103) que no se movilice ante lo injusto. Otro aspecto dentro de este orden preindividuado es la mirada de los empresarios, guarda similitudes con la distinción de Monod (1988: 10) «los seres vivientes de los artefactos». Un estudio discursivo sobre la técnica, los robots y los seres humanos que identifica en estos últimos características de los primeros, tienen características comunes. Establece un universo mecanicista donde podría ser que los robots tuvieran más características creadoras que los propios seres humanos. Intenta explicar la distinción seres vivientes de artefactos, algo que podría considerarse también en lo lógica utilizada por los programadores, estudian los comportamientos regulares de los seres humanos para que los ejecute el robot. La reproducción social podría ser un comportamiento programado, impulsado desde las instituciones escolares.

El imaginario cultural necesita una deconstrucción de los modos de hacer educativos intentando obtener información sobre procesos liberadores que no impulsen formación para obreros sumisos, no son robots, son seres creadores. El reconocimiento de una educación fuera del modelo escolar imperante, alienta procesos problematizadores sobre el rol de la educación oficial. El surgimiento y crecimiento en toda Latinoamérica de organizaciones

populares se liga a procesos de mayor opresión, con procesos neoliberales, en los años noventa y en la primera década del milenio (Hernández, 2021a). En cambio, las miradas situadas con diagnósticos participativos ponen en evidencia que la participación es educativa, no va en desmedro de la organización escolar. A nivel regional, el CEAAL[30] revisa sus postulados políticos y epistemológicos sobre Educación Popular, proyectando la creación de nuevos paradigmas emancipatorios. A nivel local, en Uruguay existen procesos formativos articulados entre instituciones escolares y organizaciones populares; adquirir información sobre ellos podría develar si se está frente a una educación sumisa o una educación liberadora.

Un principal desafío que tiene la Educación Popular respecto a la creación de conocimiento es sistematizar sus experiencias. Algunas comunidades elaboran registros de sus actividades, concretizan un segundo peldaño colectivo[31], posibilitan la sistematización y la educación popular. «El pensamiento y la subjetividad crítica cobra sentido en la medida en que se posibilita orientar adecuadamente las prácticas transformadoras (praxis)» (Torres, A., 2009: 30). La educación popular como movimiento emancipatorio intenta construir paradigmas que no oficien de «desanclaje» (Giddens, 1993: 28) de las organizaciones, de su contexto, de su cultura, impulsa procesos liberadores de las comunidades.

En este sentido, la deconstrucción de categorías históricas que definen las relaciones de poder y la opresión de las comunidades es un punto de inicio. Las significaciones de lo humano y lo no-humano (inhumano) intervienen en procesos escolares, existen miradas sobre cuales deberían ser los comportamientos de los seres humanos, en apariencia algunas de ellas son valoraciones cercanas a lo no-humano. Las condiciones para la emancipación dependen de la visibilización de esas conceptualizaciones y procesos, nuevas significaciones podrían generarse.

En una aproximación problematizar basados en las categorías de «humanización y deshumanización» (Freire, 1987: 32) podría develar, cuales son los procesos pedagógicos alentadores de la creatividad, imaginación y ciudadanía; y cuales van en detrimento. La

[30] CEAAL Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

[31] «El grupo es, sin duda, la célula básica, el peldaño inicial necesario en la construcción de una educación cooperativa y solidaria; pero no su meta última» (Kaplún, 2001: 41).

Universidad del Trabajo de Uruguay, inserta en este contexto, centra su discurso en una mirada del ser humano ligada al mercado, como factor de producción. Una necesidad formativa que podría ligarse a la demanda de los jóvenes y adultos por conseguir empleo y, a los intereses de las empresas por tener obreros disciplinados. Un entramado formativo funcional, según Puiggrós (2004: 11)[32] subordinado a las fuerzas del mercado,

> No hubo huellas significativas de la persistencia con la cual los movimientos democráticos y críticos anteriores a los años 60, (en particular la escuela activa, el pragmatismo de John Dewey y las propuestas de Ferrer y Guardia, Freinet, Kerschensteiner, Makarenko y muchos otros escolanovistas, social demócratas y comunistas), trataron de introducir el trabajo y la vinculación práctica con la realidad circundante, como un elemento estructural del proceso educativo (Puiggrós, 2004: 12).

El imaginario sociocultural de la Universidad del Trabajo de Uruguay es objeto de menosprecio, por haberse dedicado en sus orígenes como Escuela de Oficios a la encarcelación de menores. Una carga histórica que intentado deconstruir, explorando nuevas carreras que den mayores oportunidades a los estudiantes. En el imaginario docente, estudiantil y de la sociedad en su conjunto, sigue permaneciendo la valoración de la escuela de oficios para evitar la minoridad infractora. En los relatos están estas construcciones, necesitan ser descolonizadas para posibilitar construcciones emancipadoras.

> Las identidades son diferentes y desiguales porque sus artífices, las instancias que las construyen, disfrutan de distintas posiciones de poder y de legitimidad. Concretamente, se manifiestan en un terreno de luchas y de conflictos donde prevalecen las líneas de fuerza diseñadas por la lógica de la máquina de la sociedad (Ortiz, 2004).

La conceptualización de máquina presenta a la sociedad como a las comunidades en una vorágine reproductivista, un aparato que siempre ejecuta las mismas acciones.

Desigualdad versus democracia

[32] La expresión original es «subordinándolo a las fuerzas del mercado»

En la educación popular, la definición de una ética comprometida está ligada a acompañar procesos de liberación, intenta revertir las desigualdades. Según Freire (2002: 64) «en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aun por andar para mejorar nuestra democracia». En la educación formal, las desigualdades sociales condicionan su acceso, los jóvenes desafiliados son de barrios con bajos nivel socioeconómico, según el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). Para obtener una ciudadanía activa, se necesita nuevas configuraciones, las instituciones escolares como fuentes de saber y aprendizajes deberían «desmitificar el autoritarismo» (Freire, 1970: 16), problematizar la configuración «sometido-autoritario» (Germani *et al*., 2010: 267) que guarda en su mirada.

Unas condiciones de desigualdad vinculadas a categorías históricas persistentes, «la gente establece sistemas de desigualdad categorial fundamentalmente por medio de estos dos mecanismos causales: la explotación» (Tilly, 2000: 23) y «el acaparamiento de oportunidades» (*Ibíd.*). El primer mecanismo desencadena el segundo, las oportunidades surgen si no estás bajo un sistema de explotación en su totalidad. El modo de intervenir en esta sociedad por medio de la explotación, implica que el explotado no puede salir de esa relación. La «desigualdad material está creciendo» (Tilly, 2000: 236) al profundizarse la segmentación del ser humano, una conceptualización similar a la «teleomanía» (Monod, 1988), el ser humano tiene una finalidad. La ciudadanía activa es la base de la democracia, las desigualdades son la base de la explotación.

Por otra parte, los estados democráticos no garantizan el ejercicio de los derechos humanos, las nuevas tecnologías han demostrado la incertidumbre que generan las urnas. El principal objetivo de cada partido es llegar al gobierno, los medios no se problematizan lo suficiente. Cada grupo de presión intentó que su candidato una vez que llegara al gobierno, le otorgara determinados beneficios. Estas protecciones que beneficiaron a determinados grupos, generaron la desprotección de otros. Una conceptualización denominada por Castel (2013: 91) «individualización de las protecciones», una mirada global del ejercicio de los derechos humanos parece impostergable.

Es necesario un acercamiento al ejercicio de derechos para aquellos que, aunque no sean propietarios[33], adquieran determinada protección social que garantice por ejemplo, el acceso a la salud, a la educación, al empleo y otros derechos. Las prácticas escolares como prácticas sociales, presentan relaciones de poder, conflictos entre clases sociales y etnias que ponderan unas protecciones entre otras. La desigualdad social con relación a la etnicidad, en ámbitos educativos, no es una cuestión social nueva, ya en 2004, algunos informes confirman, que eran objeto de estudio de las políticas sociales y educativas (Winkler y Cueto, 2004). En ellos se identifica que «las personas de origen indígena o afrodescendientes tienen un menor nivel de educación promedio que las personas de otros orígenes» (*op. cit.*: 1). El primer problema fue definir etnicidad, todos los trabajos tenían conceptualizaciones distintas, su delimitación provocaba dificultades al comparar, una problematización necesaria e inevitable. Una gran variabilidad acechaba a estos trabajos y a esto se le sumaba que, en cada país, para lograr que su informe se convirtiera en comparativo, se auto-categorizaban en un momento posterior al de recolección de los datos. Esto redundaba en un mayor abismo, donde no era comparativo conectar la etnicidad en la política educativa Boliviana con la Guatemalteca y así sucesivamente.

Para una democracia plena se necesita de una participación real, uno de los objetivos de la educación popular es promover el encuentro de sujetos diversos, irrumpir en la lógica de la segmentación, elaborada por los privilegiados de cada sociedad. En la convivencia se forjan nuevos imaginarios, nuevos aprendizajes y se posibilita una redefinición de sujeto. En la relación con el contexto se define, en la participación problematiza su mundo, aprende, configura un nueva ciudadanía. Son las organizaciones populares las que ofrecen mayor participación a los seres humanos, no sostienen estructuras rígidas y tienen modos de hacer distintos.

> El objetivo de la educación popular, en cuanto construcción de un proyecto alternativo al poder constituido, pone en el vértice de su accionar el acompañamiento a las organizaciones populares y su fortalecimiento, puesto que es en el seno de los procesos organizativos donde se gesta el nuevo sujeto

[33] Propietarios son los que acceden a todos los derechos.

> histórico. Las organizaciones de base se constituyen -potencialmente al menos- en escuela práctica de participación democrática (Kaplún[34], 2001: 121).

La proliferación de organizaciones populares desencadena la visualización de un nuevo paradigma, el «paradigma emergente» (Franco, 1996) que representa el conjunto de programas, planes y acciones sociales que impulsan, para atender las demandas de sus comunidades.

En este sentido, participar requiere formación, una que restituya a los seres humanos de su condición creadora y creativa. La educación sumisa profundiza la alienación, donde permanecen inalterables las desigualdades y la opresión, están naturalizadas. Es difícil que una persona pueda participar de un espacio sino sabe cómo hacerlo, si nunca antes lo ha vivido. Además visualiza los roles y las organizaciones desde una estructura autárquica, no es su función crear sino cumplir con lo asignado. Por ejemplo, la mirada de los profesores/as, maestros/as y educadores/as por participar de las marchas y movilizaciones como detractores de la educación debería revisarse, es una huella del modelo escolar de sumisión.

> Well, for me democracy is too important to allow it to be undermined in a way in which every vital institution that matters from the political process to the schools to the inequalities that, to the money being put into politics, I mean, all those things that make democracy viable are in crisis[35](Giroux, 2014).

En esta entrevista Giroux (2014) presenta su libro «Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism», la sociedad está enferma, asistimos a «Zombie politics» no formamos ciudadanos, sino consumidores, lo importante no es que cumpla con sus obligaciones democráticas sino que consuma «la única obligación del ciudadano es comprar, es ser un consumidor» (Giroux, 2014)[36]. Una conceptualización similar a «nordomanía» (Rodó, 1971), la sociedad se enferma en los años 1900 debido a la fuerte influencia del

[34] Fue profesor del Diploma y la Maestría en Educación Popular de la Multiversidad Franciscana de América Latina.

[35] «Bueno, para mí la democracia es demasiado importante como para permitir que se vea socavada de una forma en la que todas las instituciones vitales que importan, desde el proceso político a las escuelas, pasando por las desigualdades que, por el dinero que se invierte en política, quiero decir, todas esas cosas que hacen viable la democracia, están en crisis.» Traducción propia.

[36] «The only obligation of citizenship is to shop, is to be a consumer» (Giroux, 2014). Traducción al español propia

EE.UU.. La preocupación de ambos autores está en una alienación, una enfermedad que sufre el ser humano, para el primer autor ya no es una persona, es un zombie y para el segundo, está enfermo, tiene el mal del norte.

En este entramado, el rol de las organizaciones populares es impulsar procesos problematizadores: (a) de las relaciones de poder, (b) de los roles educando y educador y (c) del rol de la educación en el mercado. La formación ciudadana debe revertir la sumisión consumista, se necesitan ciudadanos/as creadores/as y reconocer que los intereses de las empresas podrían no acompañar esta formación.

La educación formal al tener una mirada incambiada sobre la forma y gramática escolar en pleno Siglo XXI, no tiene presencias con modos de hacer propios, sigue prescripciones históricas. La acción se vincula a organizaciones sociales y populares comunitarias con gran flexibilidad para rehacerse continuamente. Según Dewey (1953: 193) «las expresiones populares que designan al conocimiento han conservado su conexión con la capacidad para la acción». En el nuevo escenario de la globalización y las nuevas tecnologías, el sistema escolar no logra reorientarse, no se anticipa para dar respuestas a las demandas socioeducativas. Las instituciones escolares presentan un proceso de «desanclaje» (Giddens, 1993: 28), una desconexión de sus contextos, perpetúan una reproducción asombrosa de los procesos de discriminación. Tienen una configuración anquilosada en sus orígenes civilizatorios, el saber lo tiene la institución, las personas están desprovistas de conocimiento.

> La educación no estaba por la igualdad, sino por la desigualdad (...) el propósito principal de la educación de la integración social de una clase social puede obtenerse solamente preparando a la mayoría de los niños para un futuro desigual y asegurando su subdesarrollo personal (Willis, 1983: 110).

Las brechas de desigualdad se imprimen en las instituciones escolares, «una violencia simbólica» (Bourdieu y Passeron, 1981: 45) internalizada. Los estudiantes aprenden de sus docentes, por eso deben sumisión a ellos, una configuración de arbitrariedad que la educación formal no logra revertir.

En algunos estudios sobre el pensamiento gramsciano de la filosofía de la praxis educacionista, se rescata la integración de las «clases subalternas» (Gramsci, citado en Ouviña, 2012: 3) como una potencialidad del pensamiento.

> Porque para Gramsci, la pedagogía no se restringía a las instituciones escolares clásicas, sino que atravesaba al conjunto de la sociedad. Por ello, en una de sus notas de encierro más lúcidas, además de advertir que "el rapport[37] entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro (Ouviña, 2012: 3).

Es un desafío comunitario identificar «un primer sentido vinculado a la necesidad de entender y comprender la razón de ser de las organizaciones, ligada a la aspiración de coherencia entre el discurso y la práctica» (Hernández, 2021a: 201). En ámbitos oficiales escolares, la estructura organizativa determina los roles y la pedagogía, en ámbitos populares existe mayor flexibilidad, propio del «paradigma emergente» (Franco, 1996). La búsqueda por volver a los orígenes, de conocer y comprender lo que se hace y su por qué, se convierte en el medio para el desarrollo de las capacidades de resignificación.

> A este conjunto de elementos formados de manera singular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber (…) en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (Foucault, 2011: 237).

Lo visible genera lo cognoscible y el resto oculto permanece fuera de la episteme, como lo señalan Castoriadis (2005) y Foucault (2011), donde la intermediación del poder determina lo visible y por ende, las fuentes sujetas de saber. La «autocreación» (Castoriadis, 2005: 220) o autoimaginación de la sociedad opera en el conocimiento que tiene sobre ella, posibilita aprender a mirar desde otros lugares epistémicos.

[37] Es una palabra de origen francés, sinónimo a vínculo, relación y a la palabra inglesa feedback (realimentación).

Una pedagogía emerge en la modalidad comunitaria del plan de Formación Profesional Básica de Uruguay, de ese modo, se generan otras posibilidades para la enseñanza, otros territorios. Los estudiantes pueden apropiarse del saber, tienen un acercamiento que los lleva a reconocer el «umbral de positividad» (Foucault, 2011: 242) que tiene la ciencia; su mundo de significancia y ponderan algunos argumentos, el «umbral de epistemologización» (*op. cit.*: 243). Ellos aprenden sistemas de jerarquías, clasifican su mundo en función de él. Pensar la condición humana y las relaciones desde distintos lugares es al mismo tiempo repensar en las experiencias de los seres humanos y las acciones de que es capaz.

Arendt (2009: 21) propone, al respecto, pensar en la condición humana del sujeto en tres aspectos: «"labor", "trabajo y acción"», el primer aspecto se refiere a la condición biológica y del ecosistema en el que se desarrolla, el segundo aspecto es una condición «no natural» (*Ibíd*.) donde acumula cosas que no pertenecen a su mundo, la «mundanidad» (*op. cit.*: 21). El tercer aspecto, la acción, es el que le da la «pluralidad» (*op. cit*.: 22), se autodefine a partir de ella, le otorga la politicidad a su definición de sujeto. Estos aspectos conforman un modo de ser contemporáneo, una multitud que «lleva inscrita la historia del capitalismo, es decir, está ligada estrechamente a las vicisitudes de la clase obrera» (Virno, 2003: 43).

En este escenario, el Estado como garante de derechos humanos no logra revertir las desigualdades, las profundiza al integrar sin problematizar la totalidad, las demandas de cada uno de los grupos de interés existentes. Desencadena una perspectiva de «ciudadanía hiperintegradora» (Caetano, G., 2001: 26). La educación popular visualiza la necesidad de formar para una participación real, dirigida a la construcción de una «ciudadanía activa» (Lechner, 2000: 7) como la antesala para la disminución de las brechas de desigualdad. Se necesita de una integración plena, donde se acompañe los procesos de inclusión de los menos privilegiados.

La revisión histórica sobre las comunidades, el lugar sociopolítico, y el ejercicio de concienciación deben intentar proporcionar pluralidad a las propuestas educativas.

> Ahora bien, ¿cómo se logra en términos generales, esta concientización? Lo primero que salta a la vista, es que nadie que pretenda lograrla en otros, podrá hacerlo si él, a su vez, no está concientizado. Y es difícil hablar en el día de hoy, en nuestra América Latina, de un individuo que se considere a sí mismo "concientizado", si no comparte en pensamiento, y en acción, el dolor y las necesidades de las inmensas masas oprimidas de nuestro continente (Barreiro en Freire, 1970: 18).

Si la educación formal mediante las políticas públicas no promueven ciudadanías activas, se fomenta la violencia implícita en las relaciones de poder. Al impulsar procesos pedagógicos se debe analizar cuál es la conceptualización sobre diversidad. En otros procesos, se impulsan construcciones sociohistóricas necesarias a subrayar .

En el Estado uruguayo se incrementó en los últimos gobiernos el presupuesto para políticas sociales, en el 2005 a 2009 fue 9%, de 2010 a 2014 fue 24% y de 2015 a 2018 fue 29% la inversión en seguridad social (MEF, s.f.). Desde otra perspectiva, no se nomina gasto social, sino inversión social, se invierte en disminuir las brechas de desigualdad. En la actualidad latinoamericana, las democracias son frágiles, se ven irrumpidas por estados fallidos, golpes de Estado y regímenes dictatoriales. Emerge la necesidad de integrar a la ciudadanía en el desarrollo democrático, en todos sus procesos, mejorando las practicas por medio de la calidad educativa de sus ciudadanos/as.

El principal flagelo antidemocrático desde la mirada de Rosanvallon (2012: 22) es la «pasividad práctica frente al sistema general de las desigualdades» en crecimiento. La invisibilización de algunas desigualdades son motivadas por las percepciones aprehendidas, interiorizadas. La naturalización motiva la pasividad, frente a lo injusto que motiva la movilización (*ob. cit*.: 22). La existencia de elecciones no garantiza la calidad democrática, la «"contrademocracia" y la "impolítica"» (Rosanvallon, 2007) son algunos de los efectos que la vulneran. Los medios de comunicación juegan un papel importante para crear opinión en

las personas. La calidad de la representación democrática depende: (a) de los medios de comunicación, (b) de la política ejercida para la definición de los candidatos y, (c) de la percepción que tienen los electores sobre su rol y el de sus representantes. «Los electores ya no se sienten representados, lo que expresan denunciando a una clase política que ya no tendría otro objetivo que su propio poder y, a veces, incluso el enriquecimiento personal de sus miembros» (Touraine, A., 2001: 3).

Los contextos cambian, las estructuras de poder no, la globalización es otro fenómeno que pretendió una democratización, por lo menos en el acceso a la información. Al problematizarla, Canclini (1995) reconoce dos tipos de ciudadanos, unos consumidores que también podrían llamárseles sumisos o «domesticados» (Freire, 1970: 34). Son personas que consumen las políticas como si fueran productos, no las problematizan. Aquellas personas que logran interpretar esas políticas, son ciudadanos, tienen una visión global de cómo funcionan, cuáles son sus objetivos y cuál es el rol que ellos/ellas tienen en ese entramado. Según Villasante (2002: 142-143) la «plataforma cívica» exige un valor cultural democrático en el que está inmerso cada persona, aunque no concurran a la educación oficial, obtienen ese valor.

> La ciudadanía política progresa al mismo tiempo que retrocede la ciudadanía social. Este desgarramiento de la democracia es el hecho más importante de nuestro tiempo, y portador de las más terribles amenazas. Si prosiguiera, lo que a largo plazo, podría vacilar, en efecto, es el mismo régimen democrático.
>
> > El crecimiento de las desigualdades es a la vez el indicio y el motor de este desgarramiento. Es la lima sorda que produce una descomposición silenciosa del lazo social y, en forma simultánea, también de la solidaridad (Rosanvallon, 2012: 18).

¿De qué hablamos cuando aspiramos a la igualdad, si no hay redistribución del ingreso en modelos con fuerte anclaje de izquierdas?. Las políticas públicas no logran concretizar la igualdad. A la vez, la preocupación global por el impacto que genera la exclusión ciudadana, genera debates que ponen en agenda, la construcción de ciudadanías.

Lamentablemente, no se avizoran escenarios de mayor desarrollo de la democracia, quizás esta mirada es consecuencia de que muchos autores tampoco lo ven, como es el caso de: Germani (2010) en su obra *Democracia y autoritarismo en la sociedad moderna* y de Rosanvallon (2007: 38) con la «impolítica». Las «huelgas de estos pequeños grupos pueden paralizar una nación» (Germani, 2010: 2) son una gran amenaza, representan algunos grupos de recursos tecnológicos o financieros en la dinámica global.

Una mirada observadora (Orwell, G., 1980; Ortiz, 2004) plantea la vigilancia como la internalización de la violencia en la cotidianidad, donde no es importante la participación, se precariza la democracia. Un camino distinto se visibiliza en el relato de Kohan (2020: 115):

> De tal forma, afirmar una concepción igualitaria de la capacidad de pensar de educadoras, educadores, educandas y educandos pasa a ser una condición política necesaria para que los participantes de esa práctica educativa puedan, coherentemente, desplegar la igual potencia problematizadora de que son capaces para poner en cuestión sus vidas, el mundo en que viven.

La democracia está vinculada a la igualdad, a la participación y a una educación liberadora que le permita perpetuarse. Un estudio significativo realizado en Colombia, impulsa «un análisis de la escuela de sectores populares, con el fin de reconocer las múltiples iniciativas que la han hecho posible para potenciar sus discursos y prácticas» (Ortega, 2014: 219). Toma significaciones de varias corrientes pedagógicas, circunscribe su trabajo a las prácticas implementadas en el aparato estatal. La profesionalización docente con mirada crítica, problematiza su precarización y la despedagogización.

En este sentido, la educación liberadora tiene aportes significativos en Latinoamérica, la sistematización de saberes impulsada por la Federación Internacional Fe y Alegría, en Bogotá. En un avance conceptual identifican cuatro pilares de la Educación Popular: «ético, epistemológico, pedagógico y socio-político» (Cerillo, L., 2015: 25). El primero se asienta en los valores vinculados al compromiso con los menos privilegiados, ligado a la

conceptualización de «coherencia ética» (Cardenal, F., 2005; Hernández, 2019a). «Para la Educación Popular, la realidad es fuente verdadera de conocimiento» (Cerillo, 2015: 34), el segundo pilar. En el tercer pilar pedagógico, define a la educación popular como una «construcción de diferentes pedagogías para dar respuesta» (*op. cit.*: 38). En el cuarto pilar la mirada freireana se retoma desde la concepción política de la educación, «no es posible ser neutrales» (*op. cit.*: 46). Estos pilares de la educación popular, basados en la praxis, abarcan un trabajo colectivo intentando recuperar sus memorias. Las analizan en función de sus contextos con una «intencionalidad política» (Torres, A., 2006: 19; Hernández, 2020).

La democracia necesita de esta educación liberadora para que los futuros ciudadanos monitoreen a los gobiernos, disminuyendo la perpetuidad de las desigualdades como modelo dominante. El Movimiento de Educación Popular y Promoción Social se hace cargo de las debilidades que posee y de los desafíos, impulsa prácticas emancipatorias y prácticas de sumisión. Algunas de sus gramáticas están ligadas a la pedagogía *bancaria*, no pudiendo escapar de la lógica dominante.

En el contexto de la globalización, las necesidades educativas para una democracia plena, están relacionadas con las capacidades de discernimiento sobre la operatividad de las nuevas tecnologías. Las formas de relacionarse cambian y con ellas, la construcción de la realidad, en el encuentro de saberes se podría problematizar ese mundo. Según Néstor Ganduglia[38](2009: 94) es la problematización del «modo de relación» la que permitiría discernir los objetivos de estas tecnologías.

> Ése es el modo de vida, el modo de relación comunitaria, que nos gustaría proponer para el futuro de nuestra comunidad. Es como si en aquella simple respuesta estuviesen haciendo, simultáneamente, una crítica a los procesos modernos de banalización y zapping vincular en las comunidades, especialmente las urbanas, más expuestas a las virtualidades, las aceleraciones de la vida cotidiana y el bombardeo de información (Ganduglia, 2009: 94).

[38] Nestor Ganduglia fue profesor de la Maestría en Educación Popular en la Multiversidad Franciscana de América Latina, Uruguay.

Según Touraine (1994: 9) «la democracia fue entonces más una teoría que una práctica, un llamado al pueblo ausente más que una acción del pueblo presente». La acción democrática está en ese ámbito comunitario donde está el pueblo. Para Ganduglia (2009: 94) este sentir es «nostalgia», alienta a las personas a movilizarse. Un proceso en los sujetos que los lleva a ser dinámicos, en similitud con la mirada de Villasante (2002), de *Sujetos en movimiento.* También podría ser que la nostalgia es una prescripción, una de las «prescripciones que le son impuestas» (Freire, 1970: 45), un «modo de inculcación» (Bourdieu y Passeron, 1986: 87), producto de la colonización.

Para que haya calidad democrática, tiene que haber redistribución de la riqueza, sin embargo, un estudio reciente que analizó el comportamiento de la herencia y de la riqueza, verificó que las desigualdades son heredadas. Piketty (2014: 459) plantea:

> Advertimos cómo se pueden establecer gradualmente las condiciones para una mayor y más violenta desigualdad que en el pasado; podemos entonces conjugar en el futuro los defectos de ambos mundos, teniendo, por un lado, el regreso de la enorme desigualdad del capital heredado y, por el otro, discordancias salariales exacerbadas y justificadas mediante consideraciones en términos de mérito y productividad.

El capital históricamente se ha mantenido en las mismas poblaciones, aún habiéndose proyectado políticas de redistribución. Si no hay redistribución no se superan las desigualdades y esto, se suma a la falta de reconocimiento de algunos derechos, donde la sociedad civil solicita cambios.

Primera parte

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Educación Popular

La innovación en la resolución de problemas, en la resistencia continua y sostenida, permite identificar experiencias latinoamericanas liberadoras, un aporte es la investigación sobre los *Sentidos en educación popular 2003-2013: Análisis pedagógico de género y prospectivas* (Hernández, 2021a). La emergencia social genera nuevas experiencias sociales que elaboran un nuevo paradigma, focaliza sus proyectos en la satisfacción de las necesidades de la población más sumergida, apuntando a la máxima eficiencia posible.

> En educación, por ejemplo, se recomienda dotar de autonomía técnica a las escuelas para que puedan elaborar su "proyecto" educativo, lo que permitiría la existencia de una oferta variada, que se ajustaría mejor a la diversidad de situaciones, de necesidades y de opciones valóricas en torno a la educación (Franco, 1996: 16).

Un aspecto significativo es la capacidad de flexibilizar la toma de decisiones, potencialidad existente en algunas experiencias comunitarias. De alguna forma, al compartir esta toma de decisiones con el aparato estatal, las organizaciones pierden la potencialidad, en detrimento de la adecuación continua de las propuestas educativas. La Educación Popular se propone mejorar los procesos de sistematización de sus experiencias, sus modos de hacer. También, pensar el sistema de medios por los que se produce la arbitrariedad cultural» (Bourdieu y Passeron, 1981: 87).

En este sentido, la construcción de procesos educativos decolonizados[39] posibilita el descubrimiento, de realidades, historias y culturas.

[39] Decolonizar es una palabra no registrada en la Real Academia Española. Conceptualización generalizada en el movimiento de Educación Popular y en el movimiento feminista para referirse a la «descolonización» (Castro-Gómez, 2017; Guelman, 2014; Lario, 2020; Knobloch, 2020) y «despatriarcalización» (Montes, P., 2012).

> En círculos académicos de América Latina se afirma la tesis de que el propósito central de una "teoría decolonial" es la denuncia del eurocentrismo. Se piensa, además, que la "descolonización" de las ciencias sociales, el arte y la filosofía radica en recuperar el conocimiento ancestral de las comunidades indígenas o afro-descendientes (Castro-Gómez, S., 2017: 249-272).

La decolonización es la problematización concienciada de las relaciones de poder, implica «desnudar las dinámicas que fortalecen una estructura de poder» (Uriona, P., 2012: 40). En América Latina la decolonización es un proceso pendiente. En algunos países se caracterizaron por «un limitado pero real proceso de homogeneización colonial (racial), como en el Cono Sur (Chile, Uruguay, Argentina), por medio del genocidio masivo de la población aborigen» (Quijano, A., 2014: 821).

En el ámbito de la academia se pondera un modo o método de hacer las cosas, trae consigo un «modo de inculcación» (Bourdieu y Passeron, 1986: 87) que los/las investigadores/as concretizan en sus trabajos. La sinceridad de estos procesos en la investigación en ciencias sociales se convierte en un aspecto a expresar por parte del/la investigador/a. Al presentar esa opresión, se libera de ella y colabora en la liberación de otros.

> La escultura de lo social que se hace desde las ciencias sociales involucra un efecto especular y espontaneista que queda atrapado en el figuracionismo sociológico. El vector que a la vez niega y afirma dicha mirada escultórica es la potencialidad de las ciencias sociales de poner en valor la expresividad que anida en esas formas de dominación. Proceso que se abre y cierra en la sedimentación de pareceres sobre lo que el mundo es y debería ser. Así, en-medio-de esta dialéctica, se abre la posibilidad de re-entender el dictum de las ciencias sociales de ser una construcción colectiva que bosqueja y navega las potencialidades del desplazamiento entre la escucha, el habla y la creatividad del que hace ciencia, de los saberes sedimentados y de la apertura a los nuevos modos de expresión que anidan en las porosidades de la tensión con lo real, espontánea y horrorosamente aceptado (Scribano, A. y Sena, A., 2009).

Por otro lado, la emergencia social genera experiencias comunitarias que perfilan un paradigma propio, sus saberes podrían reorientar la mirada escolar de la Universidad del Trabajo de Uruguay. La administración de la educación «es una decisión de contenido político y no puede ser zanjada solo por razones de eficiencia y eficacia»(Franco,1996: 15). La población participante se reconoce en su calidad y aspira a cambiar procesos no adecuados. Es una perspectiva integral y multidimensional de la problemática, reconoce el desarrollo social y la importancia que tiene la participación de las comunidades.

Desde esta investigación, se reconoce que los actores involucrados, tanto docentes como estudiantes tienen situaciones socioeconómicas con similitudes, les permite en algunas experiencias desarrollar empatía. Un proceso de «deconstrucción» (Hernández, 2019b) permite a la educación popular tomar diferentes denominaciones, según el contexto en que está inserta, como determinante o como dispositivo impulsor de sus propuestas. En Argentina, Puiggrós (1983) y Pineau (1993) comprenden las significaciones según el momento del país: (a) primer período de formación de la nación, como la homología entre educación popular e instrucción pública, (b) un segundo período de complementariedad donde proliferan las propuestas pedagógicas para atender la inmigración y la exclusión y (c) un tercer período donde toma significación conjunta con el relato político partidario del momento, unido a la fuerza movilizadora de las organizaciones civiles.

Puiggrós (1983) profundiza sobre un antecedente ligado a la Revolución Francesa, el Discurso de Campomanes, «Discurso sobre la Educación Popular de los artesanos, y su fomento» (Rodríguez, 1775). Dado que el contexto histórico impulsaba la educación oficial homogeneizadora, visualizó una actividad artesanal con necesidades formativas específicas. «La educación, o por mejor decir el abandono, con que se cría a los artesanos, ha firmado este sistema común, contrario a las artes» (*ob.cit.*: §. III). En apariencia tiene una construcción creativa, podría convertirse en un antecedente freireano, la educación tiene como principal objetivo la «humanización» (Freire, 1987: 32), o ser el preludio del nacimiento de la educación pública.

Los fundadores de la educación pública rioplatense[40] tuvieron encuentros que impregnaron sus obras (v. Rubens, J y De Proenca, L. , 2011), *La Educación Popular* (1849) de Domingo Faustino Sarmiento en Argentina y la *Educación del Pueblo* (1874) de José Pedro Varela en Uruguay. Estas obras magistrales son las principales fuentes de las grandes reformas educativas de una educación laica, gratuita y obligatoria.

En una entrevista a Freire, Alfonso Torres (s.f.) le pregunta sobre qué es hoy para él la Educación Popular y él dice, «yo añadiría que para mí se da y puede darse dentro del espacio escolar» (Freire en Torres, A., s.f.: 123). La amplitud del ámbito conlleva a pensarla como cultura o educación oficial, donde los límites de una y de otra se disuelven. Puede darse una cooptación de la educación popular por parte del sistema formal oficial, solo sobrevive la que es funcional al sistema. La mirada freireana permite problematizar esta cooptación, los saberes de una y otra educación. Puiggrós (2004) presenta el aporte freireano como: (a) rupturista, reconoce saberes en todas las personas, (b) una pluralidad alentadora de nuevas inscripciones y (c) nace una nueva investigación en educación, una comprometida, crítica.

> Fue Paulo Freire quien aportó la crítica que más rédito ha dejado, en vistas a producir alternativas al modelo de vínculo pedagógico instalado por la modernidad latinoamericana. Su denuncia constituyó una ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que contiene el sistema educativo moderno. Efectivamente, este último se apoya en la unicidad de "saber" y "educador" e identifica al educando con la famosa "tabula rasa". Freire define el quehacer de uno y otro como funciones impersonales, lo cual habilita el intercambio cultural entre el campesino brasilero y el maestro. Al otorgarle valor a los saberes adquiridos por el educando en su medio cultural, ubica a la relación educativa fuera del laberinto teórico que presenta el reproductivismo, cuando reduce la educación a la imposición de la cultura dominante. Freire redobla su valorización positiva de la educación y la vincula con la prospectiva: enseñando y aprendiendo pueden

[40] Rioplatense se refiere a los márgenes del Río de la Plata.

> adquirirse saberes que permiten imaginar y construir futuros (Puiggrós, 2004: 10).

Para imaginar otra educación oficial en Latinoamérica, se debe conocer el rol histórico de Estados Unidos en la dominación latinoamericana, una amenaza recurrente para los derechos humanos y para las democracias. Sus gobiernos se caracterizan por una expansión imperialista, basada en el control de los recursos que necesitan, para ello, instalaron dictaduras y gobiernos fallidos, garantizándose el acceso a estos recursos. La libertad existente en los gobiernos democráticos no le ofrecían las condiciones pretendidas, el Plan Cóndor (MPF, s.f.) fue una de sus estrategias. Una organización trasnacional para erradicar los gobiernos opositores por medio del terror, la muerte y desaparición de miles de ciudadanos/as. En este contexto de despojo y precarización, los pueblos resisten, forjan propuestas emancipadoras, nacen nuevos movimientos sociales y alianzas trasnacionales de lucha por los derechos humanos de todos y todas.

En este entramado, un aporte significativo es la definición ética de la Educación Popular desde la mirada de José Luis Rebellato, «ética de la liberación y la pedagogía de poder» (Rebellato, 2000). La primera se refiere a una conceptualización de ética ontológica, basada en la caracterización de la práctica de educación popular, comprometida con los menos privilegiados. La segunda se refiere a la relación de poder existente entre educadores/as y educandos/as.

El aporte de Rebellato (2000) comprende reflexiones a tener en cuenta, orienta la observación en la centralidad de la cultura. Ella le permite abrir un espacio de discusión ideológica, en el cual los sujetos formulan su resistencia a través de la imaginación y elaboración de alternativas populares. Uno de sus objetivos es «no caer en la tentación del espontaneísmo, el educador tampoco debe caer en la tentación de la manipulación» (Torres, R., s.f.: 121). La problematización del quehacer del educador también nos lleva a visualizar las formas en la relación educativa.

La mirada de una Educación Popular Liberadora tiene la necesidad de reivindicar el aspecto emancipador, en una formación educativa sostenida en las pedagogías de la emancipación. Un punto de partida para el diseño de cualquier proceso formativo, algo ineludible para entender el por qué de la formación. En la órbita institucional escolar uruguaya algunos programas y proyectos orientan en esta línea, a veces impulsados por los propios jóvenes[41], dinamizando las fronteras.

Este Río de la Plata surge como escenario de otras investigaciones de educadores populares, donde el interés está en la transdisciplinariedad del campo desde la intervención estatal, una «visión transpedagógica» (O'Donnell, J., 2018). La integración de todos los saberes tiene relación con la «pronunciación del mundo» (Freire, 1987: 105), una forma de crear conocimiento con justicia social.

Al mismo tiempo, es importante destacar las Jornadas «Educación Popular, Alternativas y Prospectivas Pedagógicas en América Latina en el siglo XXI» de 2013 en la Universidad de Buenos Aires donde se analiza la obra de Domingo F. Sarmiento[42]. «La publicación de la obra homónima[43] de D. F. Sarmiento (1849) puede considerarse un hito que planta la idea liberal unitaria de educación popular, construyendo un discurso hegemónico sobre la educación» (Abritta, 2013). Al analizar los orígenes de la educación popular en el cono sur se identifican dos obras significativas, la de Paulo Freire y la de Domingo Sarmiento. Las definiciones de educación popular son distintas, el primero basa su obra en una educación emancipadora, con una ética comprometida con los menos privilegiados y en el segundo, existen grandes similitudes entre educación popular e instrucción pública. Un comportamiento similar sucede en Uruguay, entre la mirada freireana y la obra «Educación del Pueblo» (Varela, 1874). Una discusión analizada en *Sentidos en educación popular 2003-*

[41] Fondo de Iniciativas Juveniles financiado por el Ministerio de Educación (Spinelli, N. y Martínez, B. 2020).

[42] Fundador de la educación pública argentina, de carácter obligatorio para niños/niñas y adolescentes. Durante su presidencia (1868 y 1874) accedió a la educación la mujer y los menos privilegiados.

[43] *De la Educación Popular* (Sarmiento, 1849).

2013: Análisis pedagógico de género y prospectivas (Hernández, A., 2021a). La instrucción formal y la educación popular anidan conceptualizaciones colonizadas, creadas en los mismos contextos con diferentes objetivos.

Canclini (1995: 31) plantea:

> por proyecto emancipador entendemos la secularización de los campos culturales, la producción autoexpresiva y autorregulada de las practicas simbólicas, su desenvolvimiento en mercados autónomos. Forman parte de este movimiento emancipador la racionalización de la vida social y cl individualismo creciente, sobre todo en las grandes ciudades.

Esta investigación se basa en: (a) reconocimiento de los saberes de los participantes, (b) los investigadores son participantes, (c) enfoque freireano, (d) los contextos son condiciones intervinientes, no determinantes y (e) utiliza la denominación educación popular reconociendo que eso no implica su concreción.

> Al mismo tiempo, la existencia de medios de comunicación al interior de un programa de autoeducación orientada, pone a disposición de los educandos un vehículo para expresarse y, en esa práctica de autoexpresión, afirmarse, descubrir sus propias potencialidades y capacidades: en palabras de Freinet, "adquirir conciencia de su propio valer". En todas las experiencias de educación popular, esta práctica de la autoexpresión se ha revelado siempre como un motor fundamental del crecimiento y la transformación de los educandos. La "ruptura del silencio" es un momento clave de los procesos educativos. El participante que, quebrando esa dilatada cultura del mutismo que le ha sido impuesta, pasa a decir su palabra y construir su propio mensaje (sea un texto escrito, una canción, un dibujo, una diapositiva, una obra de teatro, un títere, un radio-socio drama, etc.), en ese acto de comunicar lo a los otros se encuentra consigo mismo y da un salto cualitativo en su proceso de formación (Kaplún, 2001: 34).

En las prácticas de educación popular, los sujetos cuestionan las formas del poder e intentan construir contrahegemonía. En ámbitos diversos, crean proyectos educativos dentro del sistema educativo, con inéditas relaciones subjetivantes. Por otro lado, las prácticas de (auto) educación popular en Chile impulsadas desde la sociedad civil, permitieron analizar algunas concepciones educativas.

> Se observa también que la «auto-educación popular» ha operado concurriendo, en un mismo terreno social e histórico, con la «educación popular» desplegada por el Estado como parte de una lucha política contra la pobreza, la inmoralidad y la marginalidad. Esta concurrencia ha sido menos tensional y competitiva de lo que podría creerse (Salazar, 1996: 2).

Desde estas miradas cabe preguntarse si la educación debe estar centrada en este futuro imaginado o debería problematizar el presente, dirigiendo otras acciones educativas. Existe un primer grupo de autores que estudian la educación desde enfoques funcionalistas no críticos: Parsons, Schultz, Davis y Moore, Inkeles; desde la mirada weberiana: los credencialistas (Collins y Thurow). El segundo grupo apuesta a generar estrategias para abordar un presente desde la mirada de los mismos actores, considera el contexto sociohistórico. Por ejemplo, los enfoques marxistas: (a) reproducción: Bourdieu, Passeron, Bernstein; (b) correspondencia: Bowles y Gintis; (c) resistencia: Althusser, Baudelot, Willis, Foucault, Giroux, Zeichner, Freire y (d) los enfoques interpretativos: Young, Keddie, Whitty. Esta última clasificación pone énfasis en la definición del contexto como una variable a dilucidar. La educación surge en esa relación sociohistórica, en un contexto y desde una significación de sujeto. Guevara (2012: 317) analiza dos sujetos, el comunitario y el popular, «el sujeto popular y el sujeto comunitario están íntimamente relacionados en la modernidad, con la cultura, el trabajo, el compromiso, la forma de control y poder que ejerce el sistema imperante, la publicidad y los mitos creados». La educación comunitaria y la educación popular tienen prácticas compartidas, la primera abarca todo el trabajo comunitario y la segunda, es un subgrupo de la primera. La ética comprometida con los menos privilegiados es una práctica de educación popular y de educación comunitaria. Las prácticas de educación popular desde una significación freireana en el aparato estatal no parecen sostenerse.

Desde una perspectiva latinoamericana sobre el desarrollo, la lucha de clases es visibilizada por Fernando Cardoso y Enzo Faletto (2005: 203), «el Estado en un nivel más amplio expresa la imposición de una clase o de una alianza de clases sobre otra u otras». Sus análisis recorren varias realidades latinoamericanas a fines de los sesenta, la dominación de clase es una constante, atraviesa modos de ser y de estar.

Capítulo 2. Educación Formal en Uruguay

La educación formal alude al sistema educativo, estructurado y organizado; ofrecida en escuelas, universidades u otras instituciones educativas, con un currículo reglamentado por normas y regulaciones. Si pensamos en la obra Facundo o Civilización y Barbarie (Domingo Faustino Sarmiento, 1845) Sarmiento indaga en los conflictos que emergieron en Argentina una vez conseguida la Independencia política en 1816. Allí piensa la antinomia entre civilización y barbarie. En su obra lleva a cabo un análisis crítico de la cultura argentina.

> Nosotros, empero, queríamos la unidad en la civilización y en la libertad, y se nos ha dado la unidad en la barbarie y en la esclavitud. Pero otro tiempo vendrá en que las cosas entren en su cauce ordinario. Lo que por ahora interesa conocer, es que los progresos de la civilización se acumulan en Buenos Aires solo: la pampa es un malísimo conductor para llevarla y distribuirla en las provincias, y ya veremos lo que de aquí resulta (Sarmiento, 2018: 52).

En Argentina, su principal reformador Domingo Faustino Sarmiento, visibilizado desde una impronta civilizatoria, «se puede afirmar que Sarmiento comprende la Educación Pública y popular como el primer fundamento para certificar a una nación el lugar de republicana y civilizada» (Rubens, J. y De Proenca, LL., 2011: 130), comprendió que para llegar a esa sociedad ideal, necesitaba de la educación oficial. Cada gobierno de turno intentó

dejar su impronta política en la educación formal, para ello generó las reformas, generalmente sin la participación de los docentes, de los estudiantes y de las familias. Las grandes reformas generadoras de la educación pública surgieron del trabajo de los reformadores, en el Río de la Plata tuvimos a Domingo F. Sarmiento en Argentina y a José Pedro Varela en Uruguay. Son elaboraciones propias de los reformadores, luego de sus viajes por Europa, EE.UU. y Latinoamérica. Al valorar el aporte de Sarmiento «se observa en ese entusiasmo de los resultados de la educación, principalmente la educación del pueblo, la influencia del iluminismo francés, del liberalismo inglés, y, principalmente, de las ideas positivistas de Comte y sus derivaciones» (*Ibíd*.).

El reformador uruguayo Varela, basó su propuesta en la secularización, laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación desde una perspectiva civilizatoria. «Es por medio de la educación del pueblo que hemos de llegar a la paz, al progreso y a la extinción de los gauchos» (Varela citado en Ardao, s.f.: IX). En un documento elaborado para la discusión el Consejo de Educación Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública presenta a la educación formal como: «La escuela entonces se convirtió en el lugar privilegiado de legitimación de la razón instaurada como forma de control social» (Salvá, N., Ramos, M. y Verges, V., 2007).

La historia de la Educación Formal se circunscribe al sistema escolar y su dominio reproductivista va mucho más allá de sus fronteras. La construcción de una sociedad diferente es la meta, la educación es el medio. El patrón cultural dominante de cada coyuntura enraíza la estructura social donde su statu quo permanece arraigado. De diversas formas ese patrón dominante guarda los privilegios para una élite, son los hacendados, terratenientes, comerciantes los que ocupan los lugares de decisión. «La formación de una ciudadanía letrada fue central para el desarrollo de los estados nacionales latinoamericanos del siglo XX, pero esta ciudadanía no fue pensada en términos plurales» (Dussel, 2004: 17).

Cuando llegan las democracias se plantea un modelo de sociedad con mayores garantías en derechos humanos, la riqueza sigue estando en las mismas manos. Según un estudio reciente de Piketty (2014: 639) «el mercado y el voto no son más que dos formas polares de organizar las decisiones colectivas: tendrán que inventarse nuevas formas de participación y de gobernanza». En este contexto, ¿cuál debería ser el rol de la educación formal para problematizar estos procesos históricos, de «contrademocracia» (Rosanvallon, 2007)?.

La revisión de estos procesos se enlaza a un análisis de la pedagogía de la liberación y de la dependencia en relación con las pedagogías críticas. Aportes de Carr y Kemmis (1988) y Dewey (1953) ponen en discusión el modelo escolar imperante, ofrecen salidas descolonizadas, donde los educadores son investigadores. Un aporte reciente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019) uruguayo identifica los mejores niveles educativos en los mejores contextos socioeconómicos.

> Es necesario que las políticas sociales y la educativa en particular consideren el efecto negativo de la segregación territorial sobre la segregación socioeconómica y cultural de las escuelas. Tender a revertir este fenómeno contribuirá a un sistema educativo con mejores y más equitativos desempeños (INEED, 2019).

Una situación donde la enseñanza no logró revertir las desigualdades sociales, algo que en 2004, Dussel visualizó:

> Es decir, a los alumnos que provienen de hogares con alto nivel educativo, probablemente les vaya mejor independientemente de la acción de la escuela. Este indicador, entonces, no describe qué sucede en la escuela ni qué impacto tuvo la enseñanza; y en ese sentido, corre el riesgo de reproducir la pirámide cultural y social que se busca revertir con las políticas igualadoras, porque se tenderá a priorizar a los que obtienen buenos resultados que son, de alguna manera, los ya favorecidos en la sociedad (*ob. cit.*: 10).

Otra arista es la profesionalización del profesorado como una necesidad continua.

> Los educadores necesitan actualizarse en sus áreas de especialización, pero sobre todo redefinirse como sujetos de un escenario educativo en el cual han perdido el lugar de depositarios de todo el saber. La construcción del vínculo dialógico que genialmente aconsejó Paulo Freire, requiere que cambien de manera profunda (Puiggrós, 2013: 17).

La acción y la reflexión de las prácticas son acciones simultáneas, problematizadoras de los procesos pedagógicos, una reeducación continua.

> La identificación de la maestra con la tía, que ha sido y continúa siendo enfatizada principalmente en la red privada de educación en todo el país, equivale casi a proclamar que las maestras, como buenas tías, no deben pelear. no deben rebelarse, no deben hacer huelgas. ¿Quién ha visto a diez mil tías haciendo huelga, sacrificando a sus sobrinos, perjudicándolos en su aprendizaje?. Y esa ideología que presenta la protesta necesaria de las maestras como una manifestación de desamor hacia sus alumnos o de irresponsabilidad de ellas como tías, se constituye como punto central en el que se apoya gran parte de las familias con hijos en escuelas privadas. Pero esto también sucede con familias que tienen a sus niños en escuelas públicas (Freire, 2002: 10).

Dos estadios[44] sobre la movilización docente en Uruguay: uno vinculado a una mirada conservadora donde la movilización no pertenece al ejercicio ciudadano; otro estadio, donde los educadores con identificación como clase trabajadora, reivindican sus derechos, incluyen el derecho a una educación de calidad por parte de todos. Para el tránsito hacia problematizaciones del primer estadio es necesario que la labor de enseñar se identifique con un modo emancipador, problematizador de las políticas educativas trasnacionales y nacionales.

[44] Estadios hace referencia a una etapa de un proceso dinámico, distinto de estado que es estático.

En la década de los noventa afloraron los mismos intereses utilizando como estrategias el endeudamiento de los países con el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Banco Mundial, en la implantación de gobiernos neoliberales. La filosofía de este modelo imprimió la liberación del mercado como una necesidad, otorgándole el rol ejecutor al aparato estatal. Un modelo de desarrollo centrado en estrategias extractivistas[45], donde los países con gobiernos fallidos entregaron sus recursos a la cúpula multinacional.

El gobierno argentino durante la presidencia Menem (1989-1999) intentó cumplir con todos los mandatos del Banco Mundial, entre ellos:

> "Reducir oferta educativa", "proporcionar educación de acuerdo a las libres demandas de la población", "reducir la inversión pública en educación y lograr la máxima eficiencia de los programas estatales residuales", "volcar los programas residuales hacia aquellos sectores de la población en los cuales la inversión resulte más redituable en el corto plazo en relación al control social", "disminuir al mínimo la masa de docentes y establecer la libertad de mercado para su contratación, eliminando los convenios colectivos de trabajo" y "descentralizar los sistemas escolares derivando la responsabilidad educativa a instancias locales y comunitarias, y excluyendo a los organismos de mayor nivel gubernamental" (Puiggrós, 2004: 22).

Los paquetes de medidas son similares a las que se aplicaron en el resto de Latinoamérica, la prioridad era endeudarse con el Fondo Mundial, para que otros, por medio de este banco, adquirieran el control de los recursos de los países endeudados. En este contexto se ponderó la relación de costo/beneficio, la educación no se visibilizó como un aporte para el desarrollo del país. El modelo neoliberal instaló una mirada sobre la educación formal basada en el costo sin la relación del beneficio social. Una mirada cortoplacista, donde el aparato estatal como agente de mercado no puede malgastar sus fondos, el destino deben

[45] Practica el extractivismo «El extractivismo es definido como la explotación de grandes volúmenes de recursos naturales, que se exportan como commodities y generan economías de enclave (localizadas, como pozos petroleros o minas, o espacialmente extendidas, como el monocultivo de soja o palma)» (Wagner, L. 2020)

ser mejorar infraestructura para el mercado. La precarización de la educación formal pública se transformó intencionalmente en un sistema anquilosado, sin capacidades de transformarse. En sustitución a esta precarización, se desarrolló la educación como mercancía en ámbitos privados.

Una alternativa educativa se consolida, la educación popular, se alimenta de las significaciones vertidas por las experiencias, un «magma» (Castoriadis, 2005) histórico intersubjetivo latinoamericano. El paradigma emergente de las acciones sociales comunitarias «se sustenta en el principio de equidad según el cual, para superar las diferencias, debe tratarse desigualmente a quienes son socioeconómicamente desiguales (acción afirmativa o discriminación positiva)» (Franco, 1996: 18). En cambio, el aparato escolar bajo la dirección de cada gobierno de turno, imprime la homogeneización, impide el surgimiento de espacios con capacidades de autoreformulación, la autonomía. Las organizaciones comunitarias tienen mayor flexibilidad en sus programas socioeducativos, logran acompasar los desafíos barriales, toman decisiones desde un diagnóstico del contexto in situ.

En Uruguay, el movimiento social vinculado al reconocimiento de etnias no dominantes tiene como principal meta que el gobierno uruguayo, ratifique el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos originarios. El imaginario eurocentrista vigente en Uruguay, al ponderar la clase dominante blanca, protegiéndola, desprotege a las demás clases y etnias, no posibilita la problematización del mito. Una de las etnias originarias con mayor reconocimiento es la Charrúa, identificada por algunos grupos como desaparecida en la Matanza de Salsipuedes; otros, visualizan en este hito solo su desaparición física. Existen dificultades para reconocer la interculturalidad originaria, tanto en ámbitos académicos como escolares. Las presencias interculturales se concretizan cotidianamente, sin embargo, se manifiestan en minorías o grupos periféricos, con tipologías como tribus urbanas, contraculturas o subculturas. La visibilización de la interculturalidad es un proceso pedagógico, necesita mediación, el orden hegemónico obnubila los procesos que no están bajo su orden.

Las organizaciones son aquellas que no poseen gran poder de obnubilación de procesos interculturales, alientan la diversidad y la integración. En cambio, las instituciones son concretizaciones del poder hegemónico, sus expresiones homogeneizadoras excluyen cualquier proceso que no se acomoda. La marginación social está vinculada a la marginación económica, los estereotipos, preceptos influyen en los aprendizajes. Según el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019) «desde el lado de la demanda, los motivos de deserción en educación media son variados: cuestiones económicas, búsqueda de empleo, maternidad precoz, responsabilidades de cuidados familiares, entre otros». Engloba un conjunto de aspectos vinculados principalmente a las condiciones socioeconómicas precarias, obstaculizan el acceso a la educación oficial. La responsabilidad estatal está obnubilada, no aparece la adecuación del sistema escolar como una debilidad, la cuestión es socioeconómica.

En este sentido, la metáfora de la educación como motor del progreso tiene cada día más evidencias de su carácter ideológico neoliberal. La educación no posibilita la movilidad social; en el estudio de Faletto (1993), observa que el nivel educativo podría no ser condición suficiente de la clase social, «presentan un rasgo de extrema importancia, que es la incongruencia de su status ocupacional con su status educacional, ya que por lo general poseen un alto nivel de educación, pero a la vez solo acceden a bajos ingresos» (*op. cit.*: 170). Existen otras condiciones intervinientes que determinan el lugar social, podría ser que «los saberes ocupan un campo estratégico y son elementos de tácticas variables. Son discursos-fuerza» (Foucault, s.f.: 8). Los saberes contenidos en la escolarización no son los mismos que en la educación, las personas que están excluidas del primer proceso inevitablemente lo están del segundo, pero los que están excluidos de la educación, podrían no estarlo de la escolarización.

Un aspecto singular en los procesos de desvinculación escolar es la etnicidad, las personas excluidas tienen determinadas características, pertenecen a etnias subordinadas. Los patrones históricos de acceso a la educación ponderan la etnia blanca y de sectores

sociales privilegiados. En Uruguay, dada la postergación de la población afrodescendiente, el parlamento dictó leyes para garantizar el ejercicio de sus derechos, no ha tenido el mismo comportamiento para la población descendiente de etnias originarias. Se aprobó en 2013 la ley Nº 19122 (Poder Ejecutivo, 2013) para «reparar los efectos de la discriminación histórica» que han sufrido los afrodescendientes.

Es una estrategia facilitadora de procesos sociales, poniendo el acento en este componente étnico. Podría ser impulso para develar la existencia de otras etnias, complejizando[46] la etnicidad[47] como factor de desigualdad social. Las formas del racismo histórico en Uruguay imposibilitan la difusión de la ley, el sistema educativo como aparato estatal busca controlar los disentimientos, ponderando el modelo europeísta y el relato sobre la ascendencia uruguaya en la etnia blanca dominante, producto de la colonización. En Uruguay, una investigación comprobó que, uno de cada tres uruguayos tiene un bisabuelo indígena (*cfr.* Sanz, M., 2005) y en una instancia de autoidentificación con pueblos originarios el diez por ciento reconoce tener antepasados (*cfr.* Censo Nacional, 2011). La organización de esta descendencia aparece reivindicada por la mediación de asociaciones civiles, no existen comunidades indígenas en territorio como en el resto de Latinoamérica.

El aparato estatal, como promotor de los derechos humanos necesita revisar sus estructuras discursivas. Necesitan repensar las brechas de desigualdades imperantes. Distintas formas de lo escolar son profundizadas por los modelos neoliberales en toda América Latina, obstaculiza el acceso a la educación formal a innumerables personas. Algunas comunidades escolares intentan revertir los procesos de exclusión, impulsando propuestas (v. Hernández, 2010). Estas estructuras sociales de exclusión están inmersas en un entramado no problematizador sobre sus comportamientos, ponen en vigencia la discriminación cultural y étnica. Una clase dirigente con origen en el capitalismo y otras basadas en la posesión o no de bienes, donde la clase no poseedora «asocia sus intereses a los de los poseedores» (Faletto,

[46] Complejizar es la acción de problematizar.

[47] «Carácter distinto de una etnia» (RAE). En este trabajo se utiliza para referirse al entramado de etnias como categoría de estudio.

1993: 168), desea pertenecer a esa clase. Se convierte en una reivindicación de clase, desencadena desigualdad para obtener legitimidad.

Este abordaje problemático implica desarrollar algunas interrogantes, abordar sus marcos teóricos y conocer sus contextos. Las distancias sociales o estratificaciones sociales se enfocan en perversos procesos de desigualdad histórica, donde las políticas públicas son inexistentes, omisas o ineficientes. La sociedad pasa a concebir ese orden simbólico como parte de la cotidianidad y no se interpela sobre él, pasa a ser parte de lo que viene dado, se normaliza esa estructura social. La distribución por clases de los privilegios, de quienes históricamente venden su fuerza de trabajo y de quienes no acceden a la educación, suele ubicarse en las mismas clases. Una subalternidad histórica, interseccionalizada por clase y etnia, plantea que «la pobreza tiene rasgos criollos» (Torrado, 2002).

Al poner en eje la visualización de las subalternidades en «¿Puede hablar el subalterno?» (Spivak, G. y Giraldo, S., 2003) entre blancos y otros nominados de etnias *inferiores*, aparecen las relaciones de poder históricas. Este mundo normalizado ejerce «violencia simbólica» (Bourdieu y Passeron, 1981: 45) sobre las personas, determina el ejercicio de sus derechos. En busca de esa superación de las jerarquías, las personas que de alguna forma se sienten aisladas, no consideradas o no pertenecen a la clase privilegiada en un lugar, tienden a emigrar, detectan las condiciones favorecedoras.

Otro aspecto a considerar es la mercantilización de la educación, la educación formal pierde legitimidad cuando formula sus programas y planes en función de los intereses del mercado, la educación debe inscribir otras salidas para desarrollar una ciudadanía activa. Si en realidad es cómplice de estos intereses, el objetivo estará en construir sumisión y no ciudadanía, serán «consumidores» (Canclini, 1995) de políticas, «la única obligación del ciudadano es comprar, es ser un consumidor» (Giroux, 2014). La legitimidad de la educación formal está basada en su carácter oficial, no tiene carácter performativo emancipatorio.

> Pero también para esto – sobre todo para esto – necesitamos una oposición consistente al programa neoconservador de privatización educativa; porque es la propia posibilidad de construir respuestas (y nuevas preguntas) dirigidas a mejorar nuestra educación la que se ve comprometida si el sistema educativo se convierte en un mercado o un casi-mercado de proveedores que compiten con ofertas segmentadas según nivel socio-económico (le llaman "descentralización"), burocracias tecno-administrativas que organizan costosas mediciones y rankings (le llaman "evaluación"), educadores precarizados que han sido destituidos de su lugar de autonomía intelectual y libertad pedagógica y convertidos en técnicos administradores de protocolos estandarizados de medición de aprendizajes (le llaman "calidad"), y familias que son concebidas como clientelas que hay que fidelizar (Dufrechou, H., Jauge, M., Messina, P., Oroño, M., Sánchez, E., y Sanguinetti, M., 2019: 9).

Las organizaciones privadas, habilitadas para el ejercicio de la educación formal en Uruguay, son onerosas, necesitan reducir su competencia. A través de algunos representantes en el parlamento, intentan incidir para que la educación pública estatal no sea una opción deseada para las familias. Recién en 2016, logran constituirse en una organización. «En Uruguay, Eduy21[48] tiene las características de un poderoso frente cívico empresarial que, consciente de su poder, presiona en la actualidad para obtener compromisos de gobierno por parte de todos los partidos políticos» (Dufrechou *et al*, 2019: 10). En Uruguay, si una familia desea que su hijo/a tenga acreditada la educación solo puede ir a la educación estatal o a las organizaciones privadas habilitadas, la acreditación de la educación en casa o por medio de organizaciones barriales no es legal. Las organizaciones privadas habilitadas reciben una exoneración de impuestos por realizar esta actividad, unas amparadas en el artículo 69 de la Constitución (Constitución ROU, 1967) y otras, al amparo del artículo 5 de la Constitución, por ser instituciones religiosas.

[48] «La organización Eduy21 surgió en 2016 para abogar por el cambio educativo en Uruguay. Esto ocurrió meses después de que dos de sus referentes, Fernando Filgueira y Juan Pedro Mir, renunciaran a sus cargos como subsecretario y director de Educación en el Ministerio de Educación y Cultura. En mayo de 2018 se presentó públicamente un Libro abierto con propuestas para generar las transformaciones o al menos iniciar discusiones para lograr un gran acuerdo educativo que incluyera a diversos actores políticos y sociales.» La Diaria (6/1/2022).

Uruguay tiene una definición constitucional de libertad de culto, la fuerte tradición católica producto de la colonización continúa en sus estamentos políticos. Como grupo de presión se encuentra la Iglesia Católica, con determinados privilegios históricos no revisados, sostienen posturas desfavorables para el ejercicio de los derechos humanos, ralentiza la emancipación ciudadana. Uruguay es un país laico que habilita la enseñanza en algunas instituciones religiosas. Algunas de ellas, colaboran en sostener la religión católica como tradición uruguaya. Sus contenidos pueden estar secularizados siguiendo la normativa jurídica exigida para su habilitación, aunque no alcanza a todas las actividades. Existen procesos de reapropiación de espacios secularizados que intentan la integración de la religión a la educación, la «desecularización» (Espinoza, J., 2017). Con esta mirada de convivencia educativa entre religión y enseñanza, se inician procesos formativos con una conceptualización integral del sujeto.

Una estrategia educativa para la revisión de procesos de exclusión necesita definirse desde la deconstrucción como base restituidora de derechos, las poblaciones excluidas históricamente tienen determinadas características. Es un proceso pedagógico, implica mirar la inclusión educativa en sus concretizaciones, en sus acciones, en los modos de hacer educación. Algunos avances al respecto fueron impulsados por los movimientos sociales: los derechos de las mujeres, de las minorías étnicas y del grupo LGTB+. Al problematizarse las representaciones tradicionales, se posibilita la inclusión socioeducativa, las relaciones de poder son visibilizadas. El patrón cultural dominante inicia, procesos de desmantelamiento; en otra velocidad, el sistema escolar oficial se reorienta.

Capítulo 3. Diálogos entre organizaciones populares y la Universidad del Trabajo de Uruguay

3.1. Mirada contextual

El análisis de las continuidades y discontinuidades existentes entre el imaginario histórico de la Universidad del Trabajo de Uruguay y su contexto presentan algunos encuentros y bifurcaciones. Una mirada sostenida vinculada a la Revolución Industrial, en apariencia se profundiza con las nuevas reformas, por ser una universidad del trabajo, guarda el imaginario que le dio origen, la formación en oficios para *menores infractores*. La sociología histórica permite visibilizar y descolonizar imaginarios instituidos como prácticas cotidianas en el subsistema escolar de referencia. En sus inicios la enseñanza en oficios en Uruguay estuvo vinculada a el encarcelamiento, uno de los fundadores de la Universidad del Trabajo de Uruguay, sostiene: «el antiguo erróneo concepto del trabajo, lo hizo considerar como inferiorizante y castigo. Su enseñanza a los niños y jóvenes, recibió interpretación correctiva y así funcionó hace sesenta años nuestra antigua Escuela de Artes y Oficios» (Arias, 1947: 48).

En esta investigación, identificar los procesos formativos de interlocución, Educación Formal y Educación Popular desde la perspectiva de la sociología histórica permite comprender ciertas regularidades (Simondón, 2008; Ansaldi y Giordano, 2012). Procesos de colonización que se hacen expresión cotidiana en la violencia de género y en el análisis pro consumista de las nuevas tecnologías. Estas expresiones merecen reconfigurarse, desde otras metáforas (v. Lakoff y Johnson, 1998), en un encuentro o diálogo de los saberes formales y populares con objetivos de emancipación.

Los roles de la educación formal y de la educación popular deben problematizarse desde la identificación del «orden» (Ansaldi y Giordano, 2012) dominante, visualizando las prácticas que instalan en la cotidianidad educativa. El orden mundial instala determinadas prácticas sociales por medio de la globalización, en el contexto uruguayo la implementación del programa global One Laptop Per Child (OLPC), facilitó el acceso a un computador, principalmente para familias que sin este programa no habrían podido tenerlo. Se le denominó Plan Ceibal, estudiantes de primaria, secundaria, profesorado y docentes recibieron computadores de manera gratuita. Según Canclini (2004: 73) «los incluidos son quienes están

conectados, y sus otros son los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión». Esta mirada presenta, que la marginación podría verse incrementada o no, en función del acceso que tuvieran las personas a la conexión tecnológica. Si se tuviera una definición positivista[49], con la entrega de los computadores se estaría revirtiendo algunas condiciones de exclusión. Si se adoptara una definición humanista, cabría preguntarse, ¿cuáles son los grupos más privilegiados en la conexión?. Por ejemplo, si se aplicara la tipología de Canclini (1995) respecto de las políticas públicas a la conexión, ¿son *Consumidores o Ciudadanos*[50] conectados?. Un nuevo entramado sociotecnológico emerge, conocer su operatividad, el cambio en los comportamientos y las prácticas sociales que genera son aspectos significativos para reconocer, quienes resultan desfavorecidos y por qué.

Al complejizar la tecnología en relación a los mundos que crea, se podría identificar cuales son las prácticas generadoras de equidad y si la «matriz institucional del orden vigente» (Ansaldi y Giordano, 2012: 18) permanece inalterable. Tanto la educación formal como construcción institucional histórica como la educación popular en sus aportes emergentes, necesitan deconstruir estos mundos. Ambas educaciones tienen posiciones firmes históricamente, al presentarse un nuevo elemento en la realidad social impulsan acciones. Algunas de ellas coincidentes con el relato de dominación, «se identifica que las propuestas pedagógicas responden al aparato estatal y les resulta muy difícil cuestionar la «pedagogía de poder»(Rebellato, 2000)» (Hernández, 2019c: 422).

Este disciplinamiento instalado por medio de la Educación Formal, busca sistemáticamente reformularse en los nuevos escenarios.

> Históricamente, las luchas por el poder se han resuelto de tres maneras: 1) los nuevos aspirantes a ocuparlo desplazan, empleando todos los medios disponibles, a quienes han venido detentándolo; 2) quienes están en el ejercicio

[49] Basado en los hallazgos del autor

[50] El nombre de la obra de Canclini (1995) es *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización.*

> del poder derrotan, cooptan, contienen o destruyen a sus oponentes contestatarios; 3) los grupos o bloques en pugna por el poder - los que lo poseen y los que pretenden tenerlo - resuelven la contienda mediante una redistribución pactada del poder.
>
> > Cada uno de esos desenlaces, a su vez, puede tener diferentes manifestaciones. En todos los casos, el orden es organizado por el Estado, que es quien lo contiene y da forma política y social mediante la instauración y la vigencia de instituciones adecuadas a tal fin (Ansaldi y Giordano, 2012: 30).

En este recorrido sociohistórico sabemos que los espacios de educación popular parten de la propia realidad y experiencia de los sujetos, y que se caracterizan por su carácter dinámico y motivador. Con ello se pretende promover la atención del grupo, posibilitando la participación, y el diálogo. En consecuencia, a partir de la afirmación del inexcusable carácter educativo de esta educación y de un análisis del lugar de la educación institucional en la vida escolar, se traducen modos de poder imperantes y difusas prácticas culturales de resistencia.

> La comparación con la ”vida escolar” es inevitable, no porque la escuela sea formal – efectivamente lo es, en sus elementos estructurales - sino porque ya no alberga, sobre todo cuando se extendió a los estratos populares, la riqueza de sus espacios y tiempos no formal. Por eso, la necesidad y la importancia de recuperar estos espacios y tiempos en otras instancias de la sociedad, como las que revela el libro. En este aspecto, la colección representa una significativa contribución (Favero, 2007).[51]

En las experiencias seleccionadas para este estudio, existe una articulación entre dos miradas escolares distintas y antagónicas en algunos aspectos. Las conceptualizaciones de lo popular y lo formal u oficial influyen en las definiciones que tiene esta articulación, existen algunas investigaciones sobre la Educación Popular vinculada al poder formal oficial. Un

[51] «A comparação com a <vida escolar> é inevitável, não porque a escola é formal – efetivamente o é, nos seus elementos estruturais – mas porque deixou de abrigar, sobretudo quando foi estendida para as camadas populares, a riqueza de seus espaços e tempos não-formais. Por isso, a necessidade e a importância da recuperação desses espaços e tempos em outras instâncias da sociedade, como os revelados no livro. Sob este aspecto, a coletânea representa significativa contribuição» (Favero, 2007).

grupo de profesores actuando como asesores de la cámara de diputados en Argentina impulsó estudios sobre Educación Popular en vinculación con México, con el objetivo de desenmarañar su conceptualización en cada contexto (v. Rodríguez, L., 2013). Las dinámicas sociohistóricas que acompañan a la Educación Popular (v. Vigil, 1989) son inescindibles de la interpretación que se hace de sus diferentes relatos.

Un contexto que tiene vinculación con los modelos neoliberales, desencadenaron la mercantilización de la enseñanza, privando de su acceso a los menos privilegiados. «La solución que propusieron fue transformar las estructuras y la organización de los sistemas educativos, mediante la lógica de la libre competencia del mercado» (López Guerra, S. y Flores, M. , 2006: 3). Latinoamérica tiene una historia compartida al respecto, en el contexto del Consenso de Washington, se crean leyes para que los padres puedan elegir la educación para sus hijos/hijas. ¿Si una familia es pobre cuáles son las libertades que posee?.

> Políticas de Estado que involucren a las regiones en el mediano y largo plazo deberían facilitar la reconexión de zonas que comparten pasados, condiciones económicas y culturas, pero están distanciadas por circunstancias políticas muchas veces carentes de actualidad (Puiggrós, 2005: 12).

La desconexión entre las políticas radicaliza las desigualdades y con ellas la exclusión. La homogeneidad de políticas arbitra a la conexión, como un punto de partida común. Tanto en el encuentro como en el desencuentro, las miradas impulsadas tendrán que ser revisadas, descolonizando la reproducción. Una incursión decolonizadora se inicia con el movimiento social de la Educación Popular, enraizado en los sesenta en contextos de alta vulnerabilidad social. La finalidad de desnaturalizar ciertas estructuras sociohistóricas surge como forma de visibilizar la exclusión. Se resignifican espacios y escenarios, desde la mirada freireana. El olvido por los menos privilegiados, negándole el acceso a la alfabetización, motivó en Freire (1970) la creación de un dispositivo decolonialista de la educación.

Una alfabetización crítica, tiene inscripciones en Latinoamérica: (a) visibiliza la intencionalidad del modelo social impulsado por los gobiernos, (b) emerge un nuevo paradigma como una nueva forma de mirar las disciplinas y las prácticas educativas, (c) una revisión del sistema escolar está en curso y (d) la educación popular es ponderada como una salida para los menos privilegiados. El aparato estatal con una inercia burocrática costosa e ineficiente es el blanco de las quejas de todas las clases sociales, desmantelarlo es una salida con alto costo político para la fuerza política que lo promueva. Los mantos colonialistas reivindican su statu quo, intentan impedir el surgimiento de propuestas liberadoras. El inicio de procesos problematizadores de los lugares sociales, es parte de develar el *techo,*[52]para mujeres, campesinos y campesinas, indígenas y afrodescendientes.

Un esfuerzo cotidiano del movimiento de educación popular arrima fuerza a un Estado democrático, al posibilitar propuestas que disminuyan las distancias sociales. La problematización definida como romper ese «desanclaje» (Giddens, 1993: 28), se inicia con un conjunto de procesos visibilizadores. En la mirada de Castel (2006: 478) la salida «no es menos Estado» [ni] «más Estado», es justamente con una intervención oportuna, eficaz, que tenga impacto en la disminución de las desigualdades sociales. A partir de una educación descolonizada que permita visibilizar las discriminaciones históricas, emergerán las opresiones. Tanto Freire (1970) al evidenciar la no llegada del Estado a determinadas poblaciones, como Castel (2006) al reconocer que la importancia no está en ampliar la estructura estatal, desmantelan el mito que el aparato estatal nació para servir al prójimo, a quien realmente sirve es al que está más próximo, «protección cercana» (*op. cit.*: 33). La ética que debería sostener el aparato estatal tiene una dimensión en la «determinación de comportamientos de atención al prójimo» (Rosanvallon, 2012: 327).

Por otro lado, lanzarse hacia un redimensionamiento del Estado, reinterpretando su lógica, podría ser una forma de encontrarlo socialmente, de juntar seres humanos diversos y

[52] Significación utilizada en perspectiva de género por «techos de cristal»: metáfora para referirse a las limitaciones o desigualdades históricas de género existentes.

estructura, por medio de una articulación de prácticas, ponderando saberes en pro de objetivos deconstructivos y liberadores, interrogándose sobre:

(a) ¿Qué historia rodea a la construcción del Estado que no le permite ver?.

(b) ¿Tendrá esto algo que ver con la estratificación social, con la clase dominante que gobierna o será una imbricación de la dinámica institucional del Estado?.

(c) ¿Los sectores que son vulnerados tienen alguna correlación en cuanto a su etnicidad, o sea los que históricamente han sido vulnerados han sido grupos étnicos distintos o son siempre los mismos y qué relación tiene esto con la mirada académica que se tiene de este fenómeno?.

Este mundo de subalternidades presenta determinados conocimientos, invisibiliza otros, solo mediante su problematización se puede realizar un acercamiento a lo oculto. El discurso instituido en las reformas latinoamericanas se basan en la creación de un proyecto a imagen de Europa, sin la misma autonomía. El aparato estatal es producto de la colonización, como lo es la escolarización latinoamericana. Los movimientos sociales cuestionadores intentan «desligarse de la cooptación por parte del aparato estatal hacia las experiencias pedagógicas liberadoras como continuidad histórica, ofrecen relatos alternativos de interacción comunitaria» (Hernández, 2019c: 422).

> Sin duda, estamos en una encrucijada: aceptar una sociedad sometida enteramente a las exigencias de la economía, o construir una figura del Estado social a la medida de los nuevos desafíos. No se puede excluir el consentimiento a la primera alternativa. Pero se correría el riesgo de que el precio sea el derrumbe de la sociedad salarial, es decir, de este montaje inédito de trabajo y protecciones que ha costado tanto imponer (Castel, 2006: 24).

La correspondencia entre las exigencias de las personas y las del mercado parecen unificarse, las primeras son dirigidas por las segundas, se produce un desarraigo social. Las políticas sociales afirmativas o de transferencia, con un componente problematizador podría evitar el desarraigo. La ponderación de la integración étnica, la interculturalidad como un

nuevo orden o entramado simbólico, desmontaría las subalternidades que imprime el mercado.

Ante esta nueva realidad, es necesario cambiar las estrategias para que las políticas estatales puedan alcanzarlos e intentar revertir esa exclusión. Podría ser posible a través de un esfuerzo primero de imaginar el escenario como ejercicio, para luego dirigir acciones hacia él. Una relación con la conceptualización *Imaginación Sociológica* (Mills, C., 2000), la cual estructura un lugar de objeto de estudio para la problemática, como ejercicio investigativo. El relevamiento, a partir del reconocimiento por parte de la sociedad civil de las experiencias liberadoras, presenta la acumulación de saberes sistematizados.

Al problematizar la representación de Estado que se impulsa, se visibilizan las miradas políticas en conflicto. En un aparato estatal reproductor, las desigualdades sociales no posibilitan la igualdad de acceso a la formación, en cambio en contextos comunitarios si se la posibilita. El pasaje de lo comunitario a lo global estatal es el puente para orientar la educación formal, hacia nuevos objetivos. Esta mirada dignificadora de la educación, desde la conceptualización de sujeto sinérgico, se vincula a una «configuración específica de prácticas que no se encuentran en todas las colectividades humanas» (Castel, 2006: 34).

> Desde los años 70, en varios trabajos, algunos autores hemos sostenido una posición crítica al reproductivismo y a la "desescolarización". Disentimos con la visión dicotómica de la realidad, con el concepto de ideología equiparado a "falsa conciencia", con la reducción del papel de la escuela a una mecánica reproducción de un programa ideológico dado. Esas posiciones, según nuestra opinión, negaban la complejidad del proceso de transmisión de los saberes y el papel del sujeto pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje. Nuestra disensión abarcaba tanto un registro teórico como otro de orden histórico- político vinculado con las singularidades del sujeto latinoamericano. Ambos registros estaban vinculados, porque el latinoamericano no es especial por el hecho de ser complejo, sino por la especificidad de los contenidos y de las formas de articulación de esa complejidad (Puiggrós, 2004: 9).

La especificidad visualizada en la articulación popular-formal está vinculada con la ética educativa, tiene puntos de encuentro. Cada ámbito se inspira desde una disciplina pedagógica, pedagogía de la dependencia o pedagogía liberadora, los mediadores y facilitadores tienen roles protagónicos en el logro de una asertiva articulación. Un reconocimiento de esta participación en las decisiones podría posibilitar un diseño futuro de la articulación distinto, un diálogo propio. Una complejidad en favor de obtener un panorama más amplio sobre el problema, sobre cómo se articula en cada entramado. Confronta diseñadores y pueblo, teoría y realidad, «la práctica educativa es una teoría del conocimiento puesta en práctica»(Freire en Orozco *et al.*, 2000).

3.2. Miradas ética y epistemológica

«Para navegar en las redes dinámicas y aprender a aprender en un mundo agitado tenemos que dejar de intentar encajar el mundo dentro de un estrecho marco teórico y disponernos a pensar las prácticas y practicar el pensamiento en las situaciones reales de vida. Si dejamos los manuales y nos atrevernos a ver con nuevos ojos podremos crear nuevos territorios para aprender a aprender en un mundo de cambios vertiginosos» (Najmanovich, 2008)

Existen algunos puntos de encuentro entre la Educación Popular y la Educación Formal, sin embargo se sostienen en formatos diferentes. Sus ámbitos, historias y reformulaciones permiten distinguirlas, vincularlas a definiciones epistemológicas y corrientes educativas desiguales.

El aporte de Virno (2003) permite identificar inscripciones fordistas y postfordistas, las primeras son aquellas propuestas escolares que definen lo productivo como lo que está abocado al trabajo específicamente y, las segundas, consideran las potencialidades productivas del ser humano aún cuando no está en el trabajo. Estas construcciones socioproductivas incorporadas a los ámbitos escolares, determinan lo productivo y lo

improductivo, lo que debe ser objeto de enseñanza y el lugar que tendrá cada persona en la sociedad.

Los aportes significativos de Paulo Freire, Carlos Núñez y José Carlos Mariátegui, ponen de relieve el rol transformador de la educación, una definición deconstructiva que problematiza las construcciones socioproductivas. Visualizan en el pueblo potencialidades emancipadoras, mediante la educación, para la participación y el acompañamiento pedagógico. En Latinoamérica, la Educación Formal está ligada históricamente a la institucionalidad; en cambio, la Educación Popular centra su pensamiento y sus prácticas en los sujetos a partir de los procesos críticos y transformadores horizontales.

Una mirada plausible de la deconstrucción de dogmas, con significaciones libres de la colonialidad[53], podría observarse desde las «epistemologías del sur» (De Sousa Santos, B., 2018). Sus raíces éticas se centran en evitar la estructuración conforme a modelos, intentan dotar a sus investigadores de libertades en el campo. Cada subjetividad es un imaginario, una expresión de un complejo entramado de significaciones, un «magma» (*op. cit.*: 100). Atraviesa a todos los individuos, si se indaga sobre las significaciones existentes en una experiencia concreta donde interactúen diferentes modelos educativos.

La Educación Popular propone una mirada intercultural, centrada en el respeto por las miradas de los participantes de las experiencias educativas.

> El director de una institución pública latinoamericana destinada a la educación indígena llegó a una comunidad ofreciendo colaboración de antropólogos, lingüistas, etc. para resguardar la cultura popular y evitar la penetración de la cultura del consumo. Los indígenas le respondieron que ellos han desarrollado saberes que les han permitido reproducir su cultura desde hace 500 años. Pero ahora necesitan aprender computación e inglés, pues no quieren seguir siendo

[53] Colonialismo como categoría de estudio.

> folklóricos y marginados. Agregaron que la mejor manera de conservar su lengua, sus rituales, sus creencias, es siendo ellos mismos protagonistas del proceso inevitable de articulación intercultural (Puiggrós, 2004: 19-20).

En este estudio, el trabajo colaborativo de referentes y de los participantes es un proceso de desaprendizajes[54] y aprendizajes. En un diálogo de la Educación Formal con la Educación Popular, puede visualizarse la hermenéutica de la Educación Formal como estructura posibilitadora de este proceso. La mirada sobre la participación de los actores en los logros educativos parece consolidarse, se impulsa la creación de los consejos de participación, integrados por estudiantes, docentes y autoridades de las instituciones escolares. «Debemos evitar utilizar a la ligera la lengua de esos actores en nuestras propias explicaciones» (Latour, 2002: 36).

3.3. Situar los diálogos

Algunos procesos formativos articulados posibilitan condiciones dialógicas. De alguna forma, organizan las demandas comunitarias y disminuyen las distancias entre los diferentes sujetos. La articulación entre organizaciones populares y la educación oficial tiene ciertas desesperanzas, debido a la cooptación que ejerce el aparato estatal de las condiciones de las organizaciones populares. Por ejemplo, al referirse a la inversión en el sistema escolar, es un «despilfarro económico y un engaño y frustración para un alto porcentaje de la población» (Gutiérrez, 1982). Esta expresión, manifiesta la pérdida de credibilidad existente en el sistema escolar, problematizando la mirada instalada en los procesos formativos articulados.

En este sentido, la búsqueda por la redefinición del saber posibilita la emergencia de nuevos escenarios, habilita y amplía la mirada para la creación hacia nuevos horizontes. El reconocimiento del saber en sectores populares permite la integración del saber, visualizar una episteme distinta. La nueva definición del saber, donde aquellos que no poseen méritos

[54] Producto de desaprender.

oficiales son sujetos creadores, permite pensar la obtención de conocimiento y la participación en la investigación, desde un lugar socioacadémico distinto.

Las coyunturas opresoras exigen mirar hacia un paradigma humanista, revisar la mirada de humano dada por el mercado y la ciencia. Al recorrer definiciones científicas y significaciones populares uruguayas, se visualizan indicios de un sujeto creador, problematiza su mundo de significancia. Los regímenes de invisibilización pasan a ser cognoscibles en un esfuerzo de aprendizajes. Este escenario redundaría en claridad para entender la conceptualización global de la investigación en su carácter performativo[55] emancipador.

La dimensión ético-política de la Educación Popular está implicada en una centralidad por los menos privilegiados, donde etnicidad y despojo son aspectos que convergen frecuentemente. Las culturas de pueblos originarios advierten la opresión de la cultura dominante, sus comunidades son desposeídas de tierras y de saberes ancestrales. En Uruguay son reivindicadas por organizaciones sociales y populares.

La construcción de sujetos con autonomía (Freire, 2008) implica, en este escenario educativo, focalizar la mirada en experiencias de Educación Popular en Uruguay, que hacen frente a debilidades del sistema educativo actual (Albistur, 2009). Dialogan con su medio comunitario a partir de la problematización y el rescate de los saberes. Esta perspectiva crítica de *educar*, se contrapone a los objetivos del modelo actual de educación, donde el conocimiento está en las instituciones y es hacia donde los jóvenes y adultos deben dirigirse. En cambio, las experiencias de Educación Popular, desde la perspectiva de Freire (1987), dialogan críticamente con el contexto cultural, visualizan el autoritarismo, la marginación y la exclusión como opresiones sociohistóricas.

[55] Carácter de dar forma a algo en una dirección determinada.

Ahora bien, si estas formas del poder hegemónico, no fueran las únicas *formas* [cursivas añadidas], si existiera otras, vinculadas, por ejemplo, al poder popular, qué comportamiento tienen. El título «Educación Formal» alude a esa significación institucional donde los énfasis por las formas las hacen exclusivas de ella. La connotación formal lleva consigo una significación cultural de legítima de «legitimidad» (Barreiro, 1976: 106), por ser conforme a las formas del sistema, menospreciando el aporte de otras experiencias educativas.

En el diálogo de las educaciones, otro insumo problematizador es el estudio de Franco (1996) sobre *Los Paradigmas de la Política Social en América Latina*. Analiza cada modelo de desarrollo, el rol del aparato estatal y las innovaciones emergentes en relación con las capacidades de atender los desafíos sociales. Cada modelo de desarrollo sostiene una concepción, la educación se presenta en diferentes ámbitos: familiar, aparato estatal, en las instituciones escolares y en las organizaciones comunitarias. En determinados momentos, el aparato estatal impulsó «la educación básica, concebida como el canal fundamental para trasmitir valores nacionales y un idioma común» (*ob. cit*.: 10). En otros ámbitos emerge una nueva educación, con distintas capacidades, en programas sociales e implementadas por organizaciones locales.

De ese modo, hay que destacar la influencia de la mirada ética de la liberación y de la «pedagogía de poder» (Rebellato, 2000) como un componente para el análisis educativo. La Educación Formal se nutre de algunas orientaciones educativas populares, concretizadas en varias reformas. En Uruguay tiene su mayor representación en el año 2007, una propuesta articulada Educación Formal-Educación Popular, con el plan de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Universidad del Trabajo de Uruguay (v. UTU, 2007). Algunas de las conceptualizaciones utilizadas en el plan, pertenecen a la mirada de la Educación Popular, reconocen la pluralidad del sujeto y el respeto por el rol educando. Una universidad del trabajo vinculada a una concepción del ser humano como factor de producción, en apariencia no podría posibilitar la creación y visualización de procesos educativos problematizadores.

Una confrontación similar a la planteada por De la Torre (2001), pueblo y oligarquía con sus formas respectivas dieron lugar en Latinoamérica a movimientos populistas, «el pueblo representa la encarnación de la verdadera nación que antagónicamente confronta a la oligarquía»(*ob. cit.*: 190). Ligados fuertemente a definiciones políticas por los menos privilegiados, donde la democracia, como valor, es más ponderada si se da a través de la participación popular. En contextos locales de injerencia extranjera en los problemas internos de los países, los pueblos se movilizan para presentar su disconformidad y presionar para su ajuste.

El reconocimiento a las raíces históricas que atraviesan las políticas educativas no es diferente de las raíces que nos atraviesan como sociedad y «la capacidad de innovación está diseminada en toda la sociedad y debe aprovecharse» (Franco, 1996: 13). Al pensar en nuestra actualidad como una construcción sociohistórica que moldea nuestra forma de ver y sentir al mundo, explica de alguna forma la postergación en toda América Latina, de ciertos grupos, como los indígenas y los afrodescendientes. Esta discriminación latente hasta el día de hoy, tiene su base en esa construcción y poder recentrar la mirada, podría ser posible si se diseñara las políticas educativas desde una verdadera perspectiva de género, incluyendo en ese ser mujer, las demás condiciones reales que la atraviesan. El encuentro con la perspectiva de Educación Popular latinoamericana del movimiento feminista se materializa en algunas organizaciones o red de organizaciones, como Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM LAC) y Juntas Asociadas (JASS). Sus acciones impulsan el reconocimiento de corresponsabilidad por parte de los gobiernos y organizaciones dominantes.

Las políticas públicas continúan jerarquizando el rol histórico de la mujer como educadora, depositando en ella la responsabilidad de la educación, pensando que, si las niñas o mujeres de hoy tienen buen nivel de instrucción, cuando sean madres, algunas de ellas, cuidarán la educación y salud de sus hijos e hijas. Esta acción del aparato estatal no favorece la paridad, vulnerando los derechos de las madres, de los niños y niñas y de los padres por no otorgarles la corresponsabilidad. El aparato estatal debe definirse entre «las exigencias de la

economía, o construir una figura del Estado social a la medida de los nuevos desafíos» (Castel, 2006: 24). Se perciben mujeres encargadas de un rol tradicional, en experiencias de vida familiar, privada. «Es difícil separar la experiencia pública de la así llamada experiencia privada» (Virno, 2003: 25), estas representaciones constituyen algunas de las condiciones del contexto uruguayo en la que el sistema escolar debe repensar .

Esta perspectiva tradicional de género es la que sostienen varios jueces al encarcelar a madres por no cumplir con las obligaciones de la patria potestad, las mujeres son las únicas responsables de sus hijos e hijas. Una mirada que tiene continuidad en ámbitos escolares, despatriarcalizar[56] el aparato estatal implica problematizarlo, posibilitar espacios para nuevos aprendizajes. La despatriarcalización es

> (a) una estrategia emancipatoria, de denuncia de la desigualdad y discriminación en todas sus formas, cuyo punto de llegada debe ser la transformación de un modelo socioeconómico-político injusto; y (b) un ejercicio de reorganización horizontal de los pactos relacionales y de desarticulación del poder en tanto esquema relacional opresivo basado en la desvalorización de las diferencias y en el tratamiento estratificado, jerárquico e injusto de las mismas (Uriona, 2012: 41).

Las formas de la Educación Popular y la Educación formal deberían dirigirse hacia procesos liberadores desde una perspectiva de género transformadora, ponderando la «despatriarcalización» (*Ibíd*.) del modelo histórico. Otro aspecto a deconstruir en esta articulación son los programas de formación profesional creados para cubrir las ineficiencias de las políticas públicas. Al no poder garantizar un nivel de ingresos mínimo el aparato estatal, busca que los jóvenes ingresen al mercado laboral de forma temprana. Una continuidad del modelo uruguayo en España se consolida con la formación profesional dirigida a formar trabajadores desde una edad temprana (v. Programa pluriregional del Gobierno de Canarias 2014-2020, 2020). Este antecedente colabora para una aproximación

[56] Despatriarcalizar: Referido a la defensa de los derechos humanos de las mujeres y de los grupos LGTBI busca desmantelar las estructuras del patriarcado que oprimen y violentan sus derechos.

en la definición de que estos modelos de formación profesional corresponden a políticas internacionales de formar trabajadores cualificados, aún antes de ejercer ciudadanía. Tienen edad para trabajar, no para elegir a sus representantes, una contradicción intencional, basada en la necesidad de la sumisión de los trabajadores para evitar costos laborales y conflictos a los empresarios.

Estos modelos escolares neoliberales son justificados socialmente por las necesidades que padecen las personas, no reciben la suficiente problematización. Al ser dirigidos en Uruguay a jóvenes y adultos con alta vulnerabilidad social, no existe una interrogación sobre la lógica detrás y sus resultados. No existen otras propuestas pedagógicas adecuadas para esta población, la propuesta de la educación formal del ciclo básico no posee acompañamiento pedagógico ni unidades didácticas coordinadas semanalmente en conjunto por todos los profesores. Estas pocas condiciones son sustanciales para articular y organizar los saberes en función del contexto y sentires de los estudiantes. La construcción de condiciones para el diálogo Educación Popular y Educación Formal, es un proceso innovador en Uruguay.

La legitimidad del relato oficial opera para la definición de las acciones impulsadas por cada uno de los gobiernos, con influencia de los medios de comunicación masiva o la «anticultura» (Eco, 2012). Los pueblos movilizados logran ciertas inscripciones en sus gobiernos como en los extranjeros, la política interna comienza con la globalización y es en ella donde también los pueblos se manifiestan. La construcción de pautas hacia un modelo educativo descolonizado y popular para Uruguay, implica considerar las miradas de jóvenes, adultos y estudiantes, con un aporte de sus referentes territoriales e institucionales.

Las articulaciones entre la Universidad del Trabajo de Uruguay y las organizaciones sociales y/o populares en el periodo 2009-2014 son diversas. En 2007 nace un plan educativo, la Formación Profesional de Base (FPB), impulsado por un colectivo docente, el cual acoge la demanda educativa no cubierta por el sistema educativo actual. A partir de la descentralización de la figura del profesor como único poseedor de conocimientos, el

colectivo docente acuerda la unidad didáctica que se dará en la semana. En estas coordinaciones del espacio docente integrado, se resignifica el modelo de educador/a, el contexto se convierte en la oportunidad.

La Unidad didáctica integrada es el motor motivacional de los aprendizajes. Por ejemplo, si la orientación es mecánica, el taller es el núcleo fundamental de interés para los estudiantes y las demás asignaturas al girar en torno a él, se aseguran su atención. Tienen formación ciudadana con objetivos centrados en la inserción sociolaboral en la orientación cursada, una alfabetización socioproductiva.

Al ser de agrado para los estudiantes el área, todo lo que sea sobre ella, les interesa. Los beneficiarios son los jóvenes y adultos que han quedado fuera del sistema y desean estudiar, culminando su nivel de educación básica. Los equipos docentes formulan proyectos para dar respuestas a las necesidades educativas, las cuales se identifican en un diagnóstico consensuado del contexto. Hacia 2009 el plan Formación Profesional básica incorpora una nueva modalidad educativa, la comunitaria, en articulación con organizaciones sociales y/o populares.

En la modalidad comunitaria, el rol educando presenta algunas singularidades: (a) es a partir de sus intereses la planificación didáctica, (b) la afectividad es parte del currículo a definir en las coordinaciones, (c) la implementación de la formación es en la comunidad donde viven, (d) está dirigido a jóvenes y adultos que no pudieron finalizar sus estudios básicos y (e) se crean estrategias para acompañar estos procesos educativos, de sostén socioafectivo.

> En consonancia con una educación que quiere ser tal -y por tanto formativa y no meramente informativa, suscitadora de "criticidad" y creatividad- el modelo de comunicación tendrá que ser participativo, "dialógico" y multidireccional; concebir al educando -según el feliz neologismo acuñado por Cloutier- como un emirec; esto es, como un sujeto comunicante, dotado de potencialidades

> para actuar alternadamente como emisor y receptor de otros emirecs poseedores de iguales posibilidades; facultando, pues, no solo para recepcionar, sino también para autogenerar y emitir sus propios mensajes (Kaplún, 2001: 45).

En el proceso pedagógico aprende el estudiante y el docente, necesitan visualizarse de esta forma para desarrollar potencialidades y librarse de los preconceptos tradicionales sobre los roles. Al mirar las posibles inscripciones de diálogo entre la Educación Popular y la Educación Formal, se hace un esfuerzo por romper las fronteras y transitar hacia la comprensión de las propuestas formativas articuladas con performatividad emancipatoria. En la conceptualización «plataforma cívica» (Villasante, 2002: 142-143) el contexto influye de forma notoria en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, identificar el entramado significativo en esta propuesta de articulación de las dos educaciones, puede aportar a repensar prácticas educativas dialoguistas.

3.4. Situar organizaciones

3.4.1. Organizaciones populares

Las organizaciones que se autodefinen populares toman postulados de la perspectiva de la Educación Popular latinoamericana, aunque no logran desprenderse de definiciones heredadas del productivismo y del neoliberalismo. La Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) como institución escolar representa la educación formal, se nutre históricamente de algunas de estas definiciones, no ha logrado problematizarlo. Por eso la historia institucional y su imaginario social merecen ser revisados, para entender cómo esto toma forma metodológicamente, en la interacción que tienen con organizaciones populares.

Los mundos de significancia de las experiencias impulsadas por organizaciones barriales, populares, conlleva culturas mediadas por la territorialidad, los contextos y la

globalización. Algunas de ellas logran problematizar las relaciones de poder, las acciones vinculadas al paradigma dominante, al colonialismo, construyen su desarrollo a partir de una mirada descolonizada.

> Proceso de maduración de las organizaciones populares atraviesa por diversas etapas, donde se dan posturas verticales, personalistas y antidemocráticas que traban su desarrollo y fortalecimiento". Las dirigentes tienden a reproducir con frecuencia las relaciones de poder y el autoritarismo insertos en el modelo social hegemónico y; por esa vía, a distanciarse de las bases (Kaplún, 2001: 122-123).

Algunas de las organizaciones territoriales emergen - la mayoría de las veces - para dar respuesta a una problemática social que las interpela.

> Otro factor problemático reside en las relaciones, generalmente conflictivas, entre las organizaciones populares y las autoridades representantes del Estado. A medida que aquellas adquieren conciencia y madurez política, rechazan las prácticas gubernamentales meramente asistencialistas y teñidas con frecuencia de proselitismo partidista y pugnan por afirmar su autonomía, su derecho a ser escuchadas y participar en las decisiones, su accionar autogestionario (Kaplún, 2001: 123).

Intervienen en los comunitarios, diversas organizaciones sociales, algunas con mayor permanencia: instituciones escolares primarias y secundarias, dependencias de diversos ministerios que tienen actividades en el territorio, clubes barriales, comisiones vecinales y los municipios. Existen también, organizaciones espontáneas, las personas se organizan para atender un problema puntual, problematizan su realidad y elaboran salidas, no se institucionalizan. Los espacios de participación tienen distintas amplitudes en las organizaciones, algunos son muy restringidos, está previamente estipulada la calidad de la participación; en otros, donde las personas están habilitadas para desarrollar los mismos roles, la calidad mejora.

En este estudio se realiza una distinción entre instituciones y organizaciones, las primeras son estructuras permanentes con funciones adjudicadas; las segundas, son configuraciones organizativas con objetivos definidos por los grupos que las integran, tienen algunas estructuras mínimas, necesarias para su funcionamiento. Al respecto, según una reciente definición de Norma A. Paolini y Julieta Odriozola (2019: 11):

> Las organizaciones desarrollan actividades continuas o más o menos continuas y permanecen en el tiempo. La intención de quienes crean o fundan una organización es que crezca, se desarrolle, se transforme adaptándose a los cambios y perdure a través de los años.

Esta conceptualización considera que los seres humanos se organizan para construir estructuras; por ejemplo, si un conjunto de vecinos se organizan porque les preocupa el acceso a la educación por parte de los jóvenes y adultos de su barrio, no constituiría según esta definición, una organización.

Al mirar específicamente las organizaciones populares, un aporte sustantivo es el de Alfonso Torres (2006):

> Entre la acción manifiesta y la silenciosa resistencia, los subalternos generan -desde su propia iniciativa o la de agentes externos- una variedad de formas organizativas desde las cuales articulan voluntades y esfuerzos para hacer frente a la resolución de problemas comunes o para hacer viables proyectos y utopías compartidas.

Algunas conceptualizaciones de organizaciones al no contemplar la diversidad de entramados, situaciones, poblaciones, contextos e intereses que llevan a las personas a organizarse, niegan su existencia, su valor y poder. Una cuestión que podría tener origen en

el velo disciplinario de una ciencia o podría remitirse a la intencionalidad de desvalorizar las acciones colectivas populares.

3.4.2. Universidad del Trabajo de Uruguay

Esta investigación centra el estudio en los procesos articulados entre el aparato estatal escolar y las organizaciones sociales uruguayas, toma como centro de referencia la Universidad del Trabajo de Uruguay. Las articulaciones se concretizan en varios planes - estructuras procedimentales y de contenidos con determinado perfil de egreso - en diferentes momentos históricos, entre ellos, el plan de Formación Profesional Básica con modalidad comunitaria a partir del 2009.

La interacción comunitaria se centraliza en el trabajo territorial, desde las potencialidades implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los/las estudiantes. Como producto de este proceso educativo, los/las estudiantes acreditarán la enseñanza media básica, el primer nivel de enseñanza secundaria. Al ser una propuesta, los actores y actoras sufren la exigibilidad[57] socioproblemática de articular sus acciones para lograr los objetivos. En el discurso explícito, en el plan con modalidad comunitaria, la problematización de las realidades es el medio para lograr los acuerdos cotidianos.

La inclusión en el Plan de Formación Profesional Básica fue objeto de estudio de algunos autores, presentan «una innovación histórica en el campo de las políticas educativas en Uruguay al subsidiar agentes educativos privados para el desarrollo de una función pública» (Fernández y Alonso, 2010: 14). Al subsidiar a agentes privados, el aparato estatal entiende que son las organizaciones adecuadas para llevar adelante esa política educativa. Se han capacitado, tienen experiencia en propuestas articuladas.

[57] Es un término utilizado para definir la exigencia continua, el carácter ontológico que tiene en algo.

En 2007, se crea este plan bajo la dirección de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), una institución escolar desde sus inicios vinculada al aparato productivo del país, formando en oficios, una concretización histórica ligada a la demanda empresarial. En nuestra investigación se remira esta formación, complejizándola, el objetivo no debería estar en formar masa obrera, sino en educar. Un objetivo ponderado en otros contextos históricos al problematizar la educación formal.

> Los sectores de izquierda sostenían que la descentralización de los "campus", la vinculación con el medio productivo, la conexión entre las instituciones terciarias y las universidades y la introducción de títulos intermedios, entre otras características del nuevo modelo universitario, necesariamente favorecerían los intereses empresariales, a costa de los objetivos pedagógicos. Rechazaban una educación productivista, pero no presentaban modelos alternativos viables, de modo que en los hechos terminaban sosteniendo la antigua universidad napoleónica. Por otro lado, el sector empresarial privado intentaba sacar provecho de las reformas, usando la capacidad pública instalada para educar e investigar en dirección a sus intereses particulares (Puiggrós, 2004: 11).

Dicha institución, asume lineamientos ligados a la Pedagogía de la liberación y pedagogía de la dependencia, toman cuerpo en el mundo de significancia de los participantes. Algunas de las propuestas educativas miran sus prácticas desde la mirada liberadora, podrían estar deconstruyendo el modelo tradicional. Es posible, inscribir otras realidades, al proyectar procesos socioeducativos dignificantes, en cuanto son liberadores y no reproductores. Esta mirada política tiene resistencia entre aquellos que desean continuar el modelo exclusor, donde los futuros trabajadores y trabajadoras no obtienen saberes más allá de la tarea práctica.

La Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) tuvo como primera población destinataria de su formación a la minoridad infractora y aunque en el proceso ha extendido sus propuestas a otras poblaciones, se le adjudica un valor peyorativo con ese contexto. Este imaginario se profundiza al existir centros de encarcelamiento de jóvenes en la dictadura en uno de sus actuales edificios, el «Centro de Observación Nº 1 del Consejo del Niño, Instituto

Álvarez Cortés, espacio que hoy ocupan la Escuela Técnica (UTU) de Malvín Norte y el Club de Baby Futbol ALUMNI» (Caras y Caretas, 8-5-2023). La Escuela Técnica de Malvín Norte guarda en sus paredes, impresiones de los jóvenes encarcelados allí (v. Hernández, 2010), esta carga cultural comienza a problematizarse a medida que los estudiantes actuales son objetos de cánones del pasado.

Esta creencia sobre la institución Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) durante muchos años, fue parte del imaginario social cultural de la sociedad uruguaya, hasta hoy se ven algunos indicios de él. Una «fraternidad» (Anderson, 1993: 25) imaginada y sentida, sustenta algunas «nostalgias» (Ganduglia, 2009: 94) de algo no vivido o rememoraciones de lo vivido, intervinientes para la toma de decisiones.

Segunda parte

METODOLOGÍA

Capítulo 4 Metodología

En la definición metodológica, se consideran los aportes vinculados a la creatividad, integración y diversidad. Feyerabend (1997) propone un camino contra el método, desmantelando la metodología científica conocida, impulsa lineamientos desde la creatividad y ajustándose al contexto sociohistórico concreto. Siguiendo sus planteamientos se plantea:

- En primer lugar, aprender de lo cognoscible: (a) implica conocer desde otros lugares, (b) definir la ética en la investigación, a partir de las rutinas, de los aprendizajes y, (c) caminar hacia ciertos senderos que pautan el actuar como sujeto investigador; desde una mirada, un método, y unos resultados. En esta primera aproximación, se pueden advertir algunas limitaciones y contradicciones entre las definiciones cognoscibles propias y el mundo de significancia de las experiencias.

- En segundo lugar, la participación en la adquisición de este conocimiento, no ponderándolo como científico, sino como saber, otorga una politicidad distinta, restituyendo un conflicto que ya se considera olvidado en el mundo de la ciencia, el de las luchas de poder y clase. Esta mirada contraparadigmática rompe una estructura de poder donde la clase científica tradicional, se autodenominó poseedora del conocimiento, desvalorizando otros saberes. La episteme es algo a conquistar y ahora otros, fuera de ese paradigma tradicional pueden alcanzarla, tremenda hazaña. El paradigma actúa como encuadre de una *realidad* para la ciencia, sus métodos y sus resultados, son en función de él. Entonces, al cambiar de encuadre, lo que se alcanzará será diferente.

El objetivo de la tesis es reconocer y analizar las subjetividades en vinculación con la perspectiva de la educación popular, plasmar los saberes de los participantes como

construcción socioeducativa y afectiva, en un momento histórico entre 2009 y 2014. Este proceso, involucra una sistematización de datos, a partir del relevamiento de testimonios documentales, sistematizaciones de las prácticas pedagógicas, memorias y otros documentos. Los casos de estudio involucran experiencias comunitarias impulsadas desde un proceso interinstitucional entre el Ministerio de Desarrollo Social, la Universidad del Trabajo de Uruguay, el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación Primaria y las organizaciones populares.

Resulta importante señalar que las diversas experiencias formativas tienen debilidades al momento de reconstruir su memoria. «El análisis de la historia creo que acá no tenemos nada somos bastante [risas] en eso somos bastante haraganes, ¡no!, para documentar y escribir cosas de experiencias y eso, es un déficit que tenemos tremendo» (Davyt, E., Director General de UTU 2012-2015[58]).

De acuerdo con lo argumentado, no resulta difícil advertir que uno de los principales desafíos de la educación popular es la sistematización de las experiencias, aprender y difundir sus estudios, sus historias y contextos. Las formas de construcción de la sistematización son diferentes, mediadas por los contextos y los saberes de los participantes, un paso esencial para aprender, conocer los desaciertos y aciertos. La sistematización como construcción colectiva liberadora, está basada principalmente en la educación popular. Principalmente recuperamos los aportes de Jara (1994, 2001), quien plantea la necesidad de desarrollar una mirada ética liberadora recuperando la sistematización de los propios participantes.

Al revisar las conceptualizaciones sobre sistematización de Gagneten (1987) y de Jara (1994) se plantea que es una construcción propia de las experiencias, con el objetivo de comunicarlas. Esconden aspectos reproductivistas y liberadores que hacen necesario su problematización continua. «El grado de permeabilidad existente en toda estructura»

[58] El cargo de Director General es la máxima jerarquía en la Universidad del Trabajo de Uruguay. En parte del período de estudio de esta investigación Davyt era el director general.

(Gagneten, 1987: 4) es la oportunidad para los trabajadores sociales, como una grieta del sistema que permite a otros trabajar. «Ubicar las tensiones o contradicciones» (Jara, 1994) es una forma de sistematizar donde se reconoce que existen intereses en pugna, un ejercicio de creación colectiva que permite problematizar las realidades. En esta investigación se consideran insumos sustantivos las sistematizaciones de los/las participantes de las experiencias: estudiantes, educadores/as, profesores/as y funcionario/as.

En el contexto rioplatense, surge un aporte significativo de la sistematización como metodología, en la obra de Gagneten (1987) «Hacia una metodología de sistematización de la práctica». Es un trabajo orientado hacia las prácticas socioacadémicas de los estudiantes de la Carrera de Trabajo Social, con una mirada descolonizada. La propuesta identifica cuatro componentes de las prácticas: «"culturales dominantes" , "populares subalternos" , "populares de resistencia" y "culturales alternativos"» (*op. cit.*: 22). La posición tomada en este estudio permite la identificación de prácticas emergentes con componentes populares y alternativos que traen consigo una tradición de componentes dominantes. Algunos docentes, educadores y vecinos posibilitan la problematización de estos componentes, inician una traducción cultural.

La traducción cultural cobra importancia (v. Hernández, 2021b), los estudiantes visibilizan otra forma de enseñar, que otra educación es posible, una que los integra. Se sienten ciudadanos/as valorados/as, aceptados, sujetos de derechos. Se debilita la definición histórica del sujeto como objeto, donde su voz era suplantada, no era un relato propio, cercano a la definición de la «educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto» (Freire, 1970: 34).

En esta investigación, los objetos de investigación son los procesos formativos articulados, ligados al plan de Formación Profesional Básica modalidad comunitaria, donde sus sujetos impulsan configuraciones liberadoras.[59] Un «sujeto de la educación popular no puede ser concebido como un elemento externo a ese Estado, sino como un activo

[59] Liberadora o Educación Popular o Pedagogía liberadora.

participante, mediante su consenso o su disidencia» (Puiggrós, 1983: 37). Los excluidos no existen, existen otros, con comportamientos y miradas difíciles de comprender desde el paradigma dominante. Por ello en esta investigación se inicia un ejercicio hacia la identificación de sus significaciones, como una de las formas de contribuir a la educación popular.

En este camino se relevan sistematizaciones de los centros de Formación Profesional Básica comunitarios, tanto elaboradas por los estudiantes como por educadores y docentes[60]. Se las nomina[61] sistematización puesto que se trata de una práctica que «permite ir encontrando las pistas, vacíos, continuidades y discontinuidades en el trayecto que se va recorriendo» (Jara, 1994: 81). Una trayecto que implica diferenciar cuales son sistematizaciones propias de las comunidades y cuales son institucionales, los relatos ofrecen información para ello. En el período objeto de estudio 2009-2014, algunos comunitarios tuvieron actividades en todo el período, y otros de forma discontinua, la modalidad comunitaria inicia en 2009.

Como ya se mencionó, algunas de las experiencias no poseen sistematizaciones, esto se podía deber a la reciente implementación de la modalidad comunitaria en el plan de Formación Profesional Básica, en 2009, o a la no visualización de la comunicación de la experiencia como una necesidad. El proceso en la sistematización se impulsa desde la necesidad de difundir las vivencias, de dar a conocer un relato propio, que en algunos casos es adquirido producto de la problematización. Existe un proyecto sociocultural del Ministerio de Desarrollo Social que impulsa el desarrollo de las sistematizaciones.

4.1. Estrategia metodológica

[60] Aparece educadores y docentes, porque en este plan existe una figura singular en toda la educación pública que es la del educador/a, realiza un acompañamiento socioafectivo y pedagógico de los sentires de los/las estudiantes.

[61] Se utiliza nominación para diferenciarlo de denominación, la primera es una definición propia y la segunda heredada.

La metodología definida es cualitativa, con una orientación de investigación-acción, desde un enfoque sociohistórico. Es cualitativa porque toma en profundidad las miradas de los/las participantes, con orientación de investigación-acción porque son ellos/ellas los que configuran la propia investigación. Cada comunidad educativa analiza su realidad, define acciones, entre ellas, comunicarla por medio de una sistematización. Según Sirvent y Rigal (2014: 7, 8):

> La IAP es un modo de hacer ciencia de lo social que procura la participación real de los sujetos involucrados en la misma, con el triple objetivo de:
>
> • generar de modo colectivo un conocimiento crítico sobre la realidad,
>
> • fortalecer la capacidad de participación y la organización social de los sectores populares, y
>
> • promover la modificación de las condiciones que afectan su vida cotidiana.
>
> Las experiencias de la IAP se apoyan en la noción de participación real, entendida como la incidencia de la mayoría de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana.

En el modo investigativo de cada estudio se delimita el alcance de la episteme, las reflexiones y las posibles inscripciones, la perspectiva teórico-política seleccionada es una guía reflexiva. En nuestra investigación los métodos participativos (Gagneten, 1987; Selener, D., 1996; Jara, 1994-2001; Segovia, 2004; Mejía, 2006 y Cantero, 2007) posibilitan conocer los saberes de las comunidades, sus significaciones, creaciones y aportes. Al construir con flexibilidad metodológica se posibilita visualizar los alcances de las significaciones en cada contexto y experiencia. En un avance, reconocer donde están las ponderaciones de cada experiencia, podría disminuir la «violencia simbólica» (Bourdieu y Passeron, 1981: 45) ejercida por el estudio.

Es desde un enfoque sociohistórico, porque se analiza la existencia de las continuidades y discontinuidades históricas de la mirada productivista, en los procesos

formativos articulados, entre la Universidad del Trabajo de Uruguay y las organizaciones sociales y/o populares. Es necesario distinguir estas construcciones, «para identificar las relaciones de poder y el conjunto de determinantes sociales que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje» (Newman, J., 2000 citada en Scribano, 2008: 192)[62]. En esta dignificación de saberes en las miradas de los/las participantes, se intenta constituir los modos de hacer utilizados en sus experiencias, principalmente los que tengan vinculación con la educación popular.

De la información se desprende que los procesos formativos articulados entre la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) y organizaciones populares, con permanencia territorial, son los denominados comunitarios. Fueron implementados a partir de la creación de la modalidad comunitaria en 2009, en el marco del Plan de Formación Profesional Básica creado en 2007. Procesos vigentes desde el 2009 (Cuadro 1) en algunas escuelas técnicas y agrarias en evolución creciente de grupos. Producto de mi vida personal en algunos de los espacios que esta tesis analiza, se identifican las experiencias seleccionadas, existe mayor participación del barrio, en algunas comunitarias, procesos muy diferentes a los iniciados con el plan de Formación Profesional Básica en 2007. En la primera modalidad implementada del plan, la cursada se realizaba estrictamente en las instituciones educativas, las actividades con organizaciones barriales son puntuales. Como forma de confirmar este juicio se busca información al respecto por medio de un cuestionario y una entrevista a informante calificado.

El trabajo de campo avanza en un primer momento en la delimitación de la población bajo estudio. Al indagar se identifican los grupos del plan Formación Profesional Básica en modalidad comunitaria de todo el país entre 2009 y 2014 (Cuadro 1), son estudiantes mayores de 14 años que realizan una formación para acreditar la enseñanza básica. Optan por este plan por no poder acceder al ciclo básico, que es el curso que tiene continuidad en la secundaria,

[62] «Judith M. Newman (2000) identifica diferentes formas de investigación-acción realizadas por profesores: La *investigación crítica:* Es la investigación guiada ideológicamente. La información obtenida de diversas fuentes (documentos poli-ticos, correspondencia de todo tipo, fuentes periodísticas, trabajo de los estudiantes, etc.) es utilizada para identificar las relaciones de poder y el conjunto de determinantes sociales que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.» (Scribano, 2008: 192)

luego de egresar de la educación primaria. La mayoría de ellos y ellas han estado desvinculados de instituciones escolares, tienen dificultades para sostener la asistencia, vienen de grupos familiares con alta vulnerabilidad social. A la vez, si se detecta que hay estudiantes con estas dificultades se los deriva a este plan, se les recomienda a los tutores o tutoras cuando vienen a inscribir a los estudiantes. Son veintiuna experiencias con un promedio por grupo de quince estudiantes, lo que hace una población aproximada de trescientos quince estudiantes en todo el país.

Una vez identificadas las experiencias, se analizan los relatos de los participantes, se realizan otras entrevistas a informantes clave y calificados, se busca el mundo de significancia que le dan los participantes a cada experiencia. A medida que se avanzaba en el estudio, se identificó importante los aportes de personas que tenían conocimientos significativos: (a) experiencia en cargos de máxima jerarquía en la educación uruguaya, (b) supervisaron la implementación de la modalidad comunitaria y (c) son referentes comunitarios.

En un segundo análisis de los testimonios, se elaboran diversas categorías, correspondientes a las dimensiones de la educación popular, para identificar especificidades de los participantes. Un registro que permite distinguir cuál es el comportamiento específico visualizado por los participantes con relación a la educación popular, cuáles son los modos de hacer encontrados para su actuación y resistencia. Según Alfonso Torres (2006: 15) son «modos de actuar externo» que les permiten problematizar su mundo, elaborar un registro propio y comunicarlo.

En un primer paso, se visualiza cual es el plan educativo con mirada liberadora entre la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) y la comunidad, a partir de la experiencia docente de quien escribe en esta institución. Con el objetivo de cotejar este supuesto, se realiza la validación de un cuestionario (v. tabla 1) para informantes clave y se confecciona una entrevista en profundidad para un informante calificado (v. pauta, tabla 2). Estas

triangulaciones tienen como objetivo, en este primer momento, circunscribir las prácticas a estudiar.

Otra decisión que acompaña este proceso de delimitación de las prácticas, es conformar un grupo de colaboradores/as, a medida que avanza el trabajo de campo. Los informantes clave vinculados a las prácticas, desde diferentes aristas identifican las experiencias, ofrecen información de contacto de otros informantes, en bola de nieve.

Producto del proceso mencionado y de una nueva triangulación con información proporcionada por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), se identifica específicamente el conjunto de experiencias, para realizar nuestro análisis. Son centros comunitarios que tuvieron actividades en el período 2009 a 2014, experiencias educativas de la modalidad comunitaria del plan Formación Profesional Básica. El período inicial de demarcación de la investigación fue 1984 a 2014 y con la información obtenida a través de los diversos instrumentos, se circunscribe a un período menor entre los años 2009 a 2014, debido a que las experiencias con mayor carga de articulación continua entre Universidad del Trabajo de Uruguay y las organizaciones sociales, suceden en este período.

Se delimita cómo se desarrollará el análisis y qué núcleos temáticos son relevantes a los fines de las preguntas formuladas en la investigación. Se definen dos análisis, uno estructurado con determinadas categorías (Cuadro 3, Anexo I), se interrogan los relatos a partir de las sistematizaciones confeccionadas, como forma de mirar aspectos de la perspectiva de Educación Popular. En otro análisis, abierto y testimonial, se desarrolla una mirada más inductiva, se indaga sobre singularidades de los modos de hacer, apartado *Análisis de testimonios*. Estos dos análisis apuestan a una mirada focalizada sobre la perspectiva crítica esbozada en los relatos.

Las categorías desde las cuales se van analizar esas prácticas (v. Cuadro 3, Anexo I), tienen relación con las dimensiones de la Educación Popular, enraizadas en su performatividad liberadora. Se elabora un registro sobre cuáles son las significaciones correspondientes a cada una de las categorías (v. Cuadros 11 al 23, Anexo I) por cada experiencia. Cuando se habla de práctica se refiere a un proceso pedagógico identificable, la experiencia es del grupo o de los grupos de una comunidad específica. En una comunidad pueden existir varios grupos, los que nos interesa no es la mirada de aula de cada grupo, sino la mirada global sobre esa inserción socioeducativa en esa comunidad.

Para describir los modos de hacer escolares o pedagógicos[63], los caminos y salidas a sus problemáticas, los diagnósticos propios, se consideran las miradas de los participantes, en el contexto y período objeto de estudio (2009-2014). Las sistematizaciones realizadas por los participantes en el período, pertenecen a las experiencias de Formación Básica Profesional con modalidad comunitaria en Uruguay. Una modalidad que tiene por objetivo articular procesos en el territorio para mejora la inserción sociolaboral de los estudiantes. Las instituciones reguladoras de esta articulación son la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) y el Ministerio de Desarrollo Social UTU (MIDES).

Se analizan los contextos sociohistóricos de las miradas vertidas en las sistematizaciones, las continuidades y discontinuidades con relación a las construcciones de dominación, nacionales y globales. A partir de las significaciones de los participantes de las experiencias se intenta definir sus modos de hacer, cuáles son sus prioridades, la mirada educativa, y cómo se autodefinen.

Los relatos de las experiencias de Formación Básica Profesional con modalidad comunitaria entre 2009 y 2014, expresan la articulación entre Universidad del Trabajo de Uruguay, Ministerio de Desarrollo Social y las organizaciones comunitarias, a partir de las

[63] El modo de hacer escolar es el conjunto de acciones que define cada comunidad para atender una problemática, a partir de un diagnóstico. Sí este modo de hacer incorpora acciones problematizadoras, se lo puede denominar pedagógico.

fuentes elaboradas, sus sistematizaciones. Las unidades de información son estas bases de datos secundarias y los datos suministrados por la exploración bibliográfica, el cuestionario, las entrevistas, la observación participante[64] y la colaboración informal (fuentes primarias). Tanto las entrevistas a informantes clave y calificados como la exploración bibliográfica y la discusión sobre el rol del educador/a popular, circunscriben los aspectos ponderados en este rol. Dichos aspectos son evaluados en los modos de hacer de las experiencias, a partir de ellos se analizan los testimonios. Estos instrumentos intentan dar respuesta a la pregunta de investigación sobre la existencia de modos de hacer formativos liberadores en el contexto uruguayo entre la Universidad del Trabajo de Uruguay y las organizaciones populares.

A estos efectos se consideran las miradas de los participantes, de forma de conocer su «universo vocabular» (Huergo, 2003), la interpretación de la realidad es la de quien la habita. Los relatos son expresiones de esa «pronunciación del mundo» (Freire, 1987: 103), contienen las dinámicas sociohistóricas y las estructuras socioescolares.

> El campo de significación del otro, al que necesito escuchar para que mi material sea significativo para él (y así lograr un aprendizaje significativo), está entonces compuesto por dos dimensiones: la dimensión de los saberes y prácticas previas del educando o de mi interlocutor; la dimensión de los lenguajes y códigos propios del educando o el interlocutor (Huergo, 2003: 3).

En el reconocimiento de los saberes del otro, se sustancia la mirada y es a partir de ella que se implica la consideración de sus relatos para esta investigación. Las categorías para significar los modos de hacer, se vinculan a la perspectiva de Educación Popular y las significaciones de evaluación son las de los participantes.

> Por lo tanto, en el reconocimiento del universo vocabular ocurren dos procesos. El primero, de reconocimiento del diálogo cultural que significa que en cada

[64] La observación participante intenta profundizar sobre las miradas de los participantes, se crea un diario de campo.

> práctica subjetiva la comunidad habla, pero a la vez es "hablada"; solo a partir de ahí es posible plantear una acción estratégica. El segundo, de reconocimiento de los interlocutores, como sujetos culturales e históricos. Este tipo de consideración acerca de las prácticas socioculturales y de los interlocutores (como sujetos de esas prácticas) nos permiten situarnos en una posición "política" al momento de delinear y de "pralimentar" nuestras acciones estratégicas de comunicación/educación (Huergo, 2003: 4).

Esta metodología cualitativa parte de las miradas de los participantes contenida en los relatos propios, considera que la construcción social habita en las expresiones humanas. La detección de las significaciones es un anclaje, que permite el análisis de los modos de hacer educativos, la identificación de sus potencialidades con relación a las dimensiones de la educación popular, entre los años 2009 y 2014.

4.2. Centros de Formación Seleccionados

La investigación es producto de un proceso, se consideraron los relatos de experiencias emancipatorias producto de la articulación entre Universidad del Trabajo de Uruguay y organizaciones populares desde 2009 hasta 2014, en Uruguay. En el año 2009 tuvieron actividades (cuadro 1) los centros comunitarios de Barrios Lavalleja y Conciliación del Departamento de Montevideo, junto con el de Empalme, en el Departamento de Canelones. En el año 2010, se incorporan Barrio López del Departamento de Tacuarembó, Nuevo Paysandú del Departamento de Paysandú y Cainsa en Bella Unión del Departamento de Artigas. En 2011 se extiende, a dos comunitarios en el Departamento de Canelones: Aeroparque y Pinar Norte (o Pinar 2) y uno en el Departamento de Maldonado: Cerro Pelado. En 2012, el comunitario Nuevo Paysandú cambia su nominación por «Con los pies en la tierra», y se incorporan dos comunitarios en el Departamento de Artigas: Barrio Cerro Ejido y Barrio Rampla.

En 2013 se extiende en el Departamento de Salto: a los comunitarios de La Tablada y el Ceibal y dos en el Departamento de Montevideo: Km 16 y Santa Catalina; no tiene actividad el comunitario del Barrio Lavalleja del Departamento de Montevideo. Por último, en 2014, se incorpora un comunitario en el Departamento de Montevideo: La Casona y otro en el Departamento de Maldonado: Aiguá. Existen aperturas en otros departamentos, como en el Departamento de Durazno con Las Higueras, en el Departamento de Treinta y Tres con: La Charqueada, en el Departamento de Lavalleja, con: Solís de Mataojo y en el Departamento de Colonia con: Nueva Palmira.

El Ministerio de Desarrollo Social da cuenta de 21 comunitarios a 2014 (Tabla 3).

Tabla 3 *Experiencias de Formación Profesional Básica Comunitaria 2009-2014*

2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brio. Lavalleja (Mdeo.)	Brio. Lavalleja (Mdeo.)	Brio. Lavalleja (Mdeo.)	Brio. Lavalleja (Mdeo.)		
Brio. Conciliación (Mdeo.)	Brio. Conciliación (Mdeo.)	Brio. Conciliación (Mdeo.)	Brio. Conciliación (Mdeo.)	Brio. Conciliación (Mdeo.)	Brio. Conciliación (Mdeo.)
				Km16 (Mdeo.)	Km16 (Mdeo.)
				Santa Catalina (Mdeo.)	Santa Catalina (Mdeo.)
			PAGRO (Mdeo.)	PAGRO (Mdeo.)	PAGRO (Mdeo.)
					La Casona (Mdeo.)
Empalme (Canelones)	Empalme (Canelones)	Empalme (Canelones)	Empalme (Canelones)	Empalme (Canelones)	Empalme (Canelones)
		Aeroparque (Canelones)	Aeroparque (Canelones)	Aeroparque (Canelones)	Aeroparque (Canelones)
		Pinar Norte (Canelones)	Pinar Norte (Canelones)	Pinar Norte (Canelones)	Pinar Norte (Canelones)
		Cerro Pelado (Maldonado)	Cerro Pelado (Maldonado)	Cerro Pelado (Maldonado)	Cerro Pelado (Maldonado)
					Aiguá (Maldonado)
	Brio. López (Tacuarembó)	Brio. López (Tacuarembó)	Brio. López (Tacuarembó)	Brio. López (Tacuarembó)	Brio. López (Tacuarembó)
	Nuevo Paysandú (Paysandú)	Nuevo Paysandú (Paysandú)	Con los Pies en la Tierra (Paydandú)	Con los Pies en la Tierra (Paydandú)	Con los Pies en la Tierra (Paydandú)
			Brio. Cerro Ejido (Artigas)	Brio. Cerro Ejido (Artigas)	Brio. Cerro Ejido (Artigas)
			Brio. Rampla (Artigas)	Brio. Rampla (Artigas)	Brio. Rampla (Artigas)
	CAINSA (Bella Unión)	CAINSA (Bella Unión)	CAINSA (Bella Unión)	CAINSA (Bella Unión)	CAINSA (Bella Unión)
				La Tablada (Salto)	La Tablada (Salto)
				Ceibal (Salto)	Ceibal (Salto)
					Las Higueras (Durazno)
					La Charqueada (Treinta y Tres)
					Solís de Mataojo (Lavalleja)
					Nueva Palmira (Colonia)

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social

Las organizaciones populares que articulan con la Universidad del Trabajo de Uruguay no son organizaciones afiliadas al CEAAL[65] ni a REPEM LAC[66], están integradas a ANONG[67]. Varias de estas tienen estructurada la articulación a través de contratos de cooperación entre la Universidad del Trabajo de Uruguay y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

Ubicación geográfica

Estas experiencias se distribuyen geográficamente en nueve departamentos del país (v. georeferenciación en Figura 1).

Figura 1 Mapa georeferencial de experiencias Formación Profesional Básica Comunitaria



[65] CEAAL Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
[66] REPEM LAC Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe
[67] ANONG Asociación Nacional de Organizaciones No Gubernamentales Orientadas al Desarrollo

Fuente: Mapa político de *Revista Raíces*.[68]

La evolución sobre la incorporación de nuevos territorios en la modalidad comunitaria presenta un proceso continuo ascendente. El mapeo de los grupos en territorio se concentra en los departamentos de Montevideo, Canelones y Maldonado. En 2014 el grupo de Formación Profesional Básica Comunitaria de Barrio Lavalleja en el Departamento de Montevideo, no aparece en funcionamiento y Pagro[69] se define como otro grupo, no pertenece al plan Formación Profesional Básica comunitaria, sino al plan Ciclo Básico (información obtenida por funcionarias). Las experiencias seleccionadas son veintiunas: dieciséis estudiadas, cinco -Las Higueras (2014), La Charqueada (2014), Km. 16 (2013), La Casona (2014) y Santa Catalina (2013)- no se obtuvo acceso a sistematizaciones propias.

4.3. Trabajo de campo: observación y entrevistas

La observación participante está ligada a la inmersión en las realidades de las experiencias. El registro o diario de campo sobre esta observación participante intenta considerar las miradas de los participantes sobre las propuestas formativas articuladas. Del cruce de miradas y saberes entre informantes clave, informantes calificados y participantes se desprenden algunos puntos comunes y otros disímiles.

La observación participante permite dilucidar in situ las propuestas formativas desde el accionar propio. Al tomar contacto con algunas personas, se produjo cierta incomodidad, reactividad, por lo cual se decidió dar prioridad al análisis del contenido de las sistematizaciones, producción socioeducativa en el período seleccionado. La memoria es

[68] Este mapa ha sido modificado al ubicar los íconos graduación en él. Su fuente original sin esta modificación es Revista Raíces. https://www.raicesuruguay.com/raices/departamentos.html [consulta 27 julio 2019]. Nota: La colocación del icono «graduación» hace referencia a los departamentos donde están ubicados los centros comunitarios, es elaboración propia.

[69] Parque de Actividades Agropecuarias (Pagro).

producto de lo vivido, la memoria que tenemos de una experiencia cambia con otras experiencias. Se considera significativo relevar información sobre lo vivido por los participantes en el período 2009-2014.

En la concreción de este relevamiento se implementan otros instrumentos para la obtención de la información, entre ellos, el cuestionario[70] y la entrevista[71]. El cuestionario con formato estándar se aplica para la identificación de los procesos formativos articulados. En las miradas de los interlocutores, se observan posibles inscripciones socioeducativas, vinculadas a la configuración sociopopular formativa, propia de la articulación, con significancia heredada y propia. Se realizaron entrevistas abiertas en profundidad y entrevistas semiestructuradas. Se presenta lo expresado por los informantes entre comillas. Cada una de las entrevistas tiene un número y se adjuntan los archivos de audio en forma digital, Anexo I.

Se apeló a la información institucional del Ministerio de Educación, de la Presidencia de la República y de la propia Universidad del Trabajo de Uruguay. De la primera institución mencionada se obtuvo información en unas semanas, de la segunda se obtuvo la respuesta afirmativa, no incorporó nueva información y de la última institución, se solicitó a varias jerarquías con respuesta negativa y por último se apeló al procedimiento reglamentado por la «Ley sobre el derecho de acceso a la información pública» (Vázquez, T. *et al.*, 2008), igualmente no se obtuvo información. Sí, algunos actores y actoras de esta última brindaron su apoyo y dieron información.

Como ya se planteó anteriormente, una vez identificadas, las experiencias se trazan con base en la identificación del poder instituyente en Educación Popular, la búsqueda por la obtención de información desde la mirada de los participantes. Es una jerarquización de sus

[70] Aplicación de una serie de preguntas a un número finito de personas con el objetivo de delimitar las experiencias a estudiar.

[71] Aplicación de una serie de preguntas a informantes clave con el objetivo de rescatar los saberes obtenidos en las experiencias y a informantes calificados con el interés por consolidar sus alcances en la teorización.

expresiones sobre las fortalezas y debilidades de los procesos formativos, tanto en el desempeño de roles educando/a como educador/a, referente social, funcionario/a y docentes. Cada uno de ellos participa desde su rol en el campo de las intersubjetividades, aportando al mundo de significancia de los procesos formativos. En el relevamiento de sus miradas se considera uno de los principios de la Educación Popular, conocer para analizar y sistematizar. Para ello se toman las sistematizaciones, las cuales contienen entrevistas realizadas por sus participantes, se triangula con cinco entrevistas a informantes claves y calificados (v. Cuadro 7, Anexo I) y la observación participante.

La sistematización se presenta como un proceso pedagógico donde los participantes investigan sus realidades, contextos, demandas e intentan definir fortalezas y debilidades. En la primera definición sobre el objeto de estudio, luego de la prueba piloto del cuestionario, se hace un recorte del periodo a estudiar. En una segunda instancia, a partir de las sistematizaciones, se reconoce el aporte de los participantes (estudiantes, docentes, funcionarios, educadores, directores y otras autoridades) el proceso comunicador y los modos de hacer que tienen sus experiencias. El diario de campo se constituyó en una herramienta importante para sistematizar información de diversa índole, por ejemplo, la ofrecida por los colaboradores, informantes clave, informantes calificados e informantes. Se participó de encuentros de educadores/ras de la modalidad comunitaria, de los cuales se tomaron anotaciones. En el caso del cuestionario, solo se hizo un proceso de validación (v. tabla 1), los participantes lograron circunscribir específicamente las experiencias emancipatorias articuladas. En síntesis, las técnicas de relevamiento de información son, observación y análisis de documentos, cuestionario y entrevista.

En el análisis de las sistematizaciones e indagaciones exploratorias, los aportes de los colaboradores fueron sustanciales[72], debido a algunas limitaciones de acceso a la información. La figura siguiente es la resolución adoptada por el Consejo Directivo Central.

[72] En el cuadro aparecen sus iniciales como forma de reconocer su participación.

Figura 2 Resolución Consejo Directivo Central



Expediente N°: 2018-25-4-005303

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo, 26 DIC. 2018

ACTA 86
RES. N° 120
Exp. 2018-25-4-005303

VISTO: La solicitud de acceso a la información pública formulada en las presentes actuaciones por la Sra. Ana HERNÁNDEZ ante el Consejo de Educación Técnico Profesional, al amparo de la Ley N°18.381.

RESULTANDO: Que la peticionaria solicita se informe sobre los FPB (Formación Profesional Básica) comunitarios, cuáles funcionaron desde su inicio hasta el año 2014.

CONSIDERANDO: I) Que la Asesoría Letrada señala que la presente solicitud no ha sido deducida ante el *"titular del organismo"* (Art. 13 de la Ley N°18.381), la cual no puede ser encuadrada en la Ley de Acceso a la Información y por tanto, no serían de aplicación ni los plazos ni los apercibimientos establecidos en ella.

II) Que en virtud de que el Consejo de Educación recabó y adjuntó la información solicitada, no existen obstáculos para proporcionarla a la interesada.

ATENTO: A lo expuesto;

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACION PÚBLICA, RESUELVE:

Encomendar a la Asesoría Letrada expida la información solicitada por la Sra. Ana HERNÁNDEZ, al amparo de la Ley N°18.381.

Pase a la Asesoría Letrada para su conocimiento, notificación de la interesada y diligenciamiento de la información solicitada.

SECRETARIA GENERAL

Presidente

A 86 RES. 120.pdf Folio n° 37

El ingreso al campo supuso algunas negociaciones, sospechas por parte de la institución Universidad del Trabajo de Uruguay, que llevaron a acciones en algunos

momentos perjudiciales para la investigadora. Es una investigación sobre procesos que involucra la acción de esta institución, no se impulsa desde las autoridades y esto produce incertidumbre sobre las acciones futuras que podría desencadenar. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021b) «en educación secundaria los docentes titulados representan el 69,8% y en educación técnica alcanzan tan solo el 46,1%». La educación técnica se refiere a los docentes que trabajan en la Universidad del Trabajo de Uruguay, en las escuelas técnicas. Es una institución escolar que no alcanza a tener la mitad de sus docentes con título de profesor, igualmente se los habilita a enseñar.

Respecto a la investigación como actividad pedagógica, no forma parte de la cotidianidad, por lo que no es parte del imaginario. La investigación tiene una conceptualización distinta, ligada a un proceso administrativo de investigación jurídica sobre determinados hechos fuera de las reglamentaciones (estatuto, ordenanzas, circulares y resoluciones del Consejo). Las investigaciones se realizan fuera de la institución, por lo que al saber de la existencia de esta, se sintieron movilizados/as, necesitan de la mirada de las autoridades. Un mundo cotidiano normalizado, una «fraternidad» (Anderson, 1993: 25) histórica que obstaculiza el desarrollo de esta investigación.

El poder opera de diversas formas, a través de las miradas de algunos jerarcas y funcionarios/as, los procedimientos administrativos no siempre garantizan el acceso a derechos, por ejemplo, en la solicitud de acceso a la información pública a la Universidad del Trabajo de Uruguay. Fuera de estas fronteras institucionales hay apertura a la información. Indudablemente, algunas personas al desvincularse formalmente de la institución, se sienten libres para expresarse, para dar su opinión, la vigilancia deja de operar, ya no tienen miedo de que los perjudiquen de alguna forma. Algo que también puede relacionarse con la opresión manifestada por los estudiantes de la modalidad comunitaria.

La sistematización podría ser un peldaño emancipador. En la búsqueda de sistematizaciones de las experiencias, se presentan algunas dificultades. Existen experiencias

que tienen publicadas sus sistematizaciones, al indagar entre autoridades y referentes se presentan ciertas incertidumbres sobre los aspectos que deseo mirar sobre estas experiencias. Al identificarse que esto podría tener un alcance mayor, perjudicando el acceso a material bibliográfico, se decide desestimar las experiencias que no tienen sistematizaciones y continuar trabajando con las demás. Podría ser que la carga de la palabra investigación juega en consonancia con los saberes que se podrían obtener, debido a que institucionalmente se la vincula con investigación administrativa[73]. Para disminuir la incidencia de este obstáculo, se deja de contactar a nuevos informantes, se circunscribe la indagación a informantes clave y colaboradores/as, un grupo contactado con disposición.

Cuestionario

Al iniciar un proceso de validación del cuestionario se identifica claramente cuáles son las experiencias con mayor carga articuladora con las organizaciones sociales y populares. El proceso de validación se aplica a tres personas, las cuales están identificadas por sus iniciales de nombre y apellido en la Tabla 1.

Tabla 1 *Prueba piloto de validación de Cuestionario*

Participantes	**Rol**
VH[74]	funcionaria
MV	docente
DG	docente

Fuente: Elaboración propia.

[73] Proceso jurídico institucional dirigido a verificar si hay irregularidades y sugerir sanciones.
[74] Se utilizan solo sus iniciales.

El formato del cuestionario apela a la identificación de las experiencias, triangulando con la observación participante (v. Tabla 4).

Tabla 4 Pauta del Cuestionario *Identificación de Procesos Formativos articulados*

1. ¿Qué conocimiento tiene sobre procesos formativos coordinados entre UTU[75] y organizaciones sociales y/o populares? 2. ¿Conoce algunas otras actividades socioeducativas realizadas entre UTU y organizaciones sociales y/o populares? Sí ……. No Cuáles…….. 3. ¿Dónde se desarrollaron cada una de estas formaciones articuladas? …….. 4. ¿Cómo se llamaron esas formaciones? ¿Quiénes participaron? Indique si sabe cuáles fueron los roles que cada uno desempeñó. Nombre de la formación Nombres de los participantes Roles que desempeñaron …… …… …….. 5. ¿Cómo se enteró de estas actividades formativas articuladas? 6. ¿Usted participó en algunas de estas actividades? Mencione el nombre de la formación y el rol que desempeñó ……. ……..
Cierre

Fuente: Elaboración propia

En el proceso de validación del cuestionario se identifican las experiencias formativas articuladas, un conocimiento que se verifica y complementa con la información obtenida a través de las entrevistas y de la observación participante. Existen varias experiencias formativas articuladas entre la Universidad del Trabajo de Uruguay y la comunidad, algunas

[75] Universidad del Trabajo de Uruguay

de ellas son puntuales, no tienen continuidad. El objeto de estudio son las experiencias formativas articuladas con modalidad comunitaria en el Plan de Formación Profesional Básica, entre 2009 a 2014.

En el caso de las entrevistas en profundidad (v. Cuadro 7, Anexo I) se apunta a un diálogo fluido, por eso en algunas se entrevista con una guía (Tabla 2) las preguntas presentadas en el cuadro de categorías e indicadores (v. Cuadro 3, Anexo I). Las entrevistas semiestructuradas toman una pauta (v. Tabla 5) con el objetivo de obtener información concreta sobre aspectos como: la significación de participación, de tecnología y de conflicto en la identificación del modo de articulación.

En este contexto investigativo, las entrevistas a informantes calificados ofrecen información desde otro lugar, afirmando procesos indagados por otros entrevistados o desde la aplicación de otras técnicas. Dos de los informantes calificados tuvieron actividades durante el período objeto de investigación (2009-2014) en la Universidad del Trabajo de Uruguay y un tercer informante fue jerarca de otro subsistema educativo uruguayo.

Tabla 2 Pauta Entrevista en profundidad a informante calificado ED

1. ¿Conoce procesos formativos articulados entre UTU y organizaciones sociales y/o populares con pedagogías liberadoras en el período 2007-2014?
No Sí, ¿en qué sentido de lo liberador, de lo articulado?
Continúa en parte B
Parte A
2. ¿Cómo surgen estas propuestas formativas? …..
3. ¿De qué forma interviene en la propuesta formativa la organización social y/o popular? …….
4. ¿Qué potencialidades les reconoce en:
• apropiación tecnológica ……...

• participación (en qué se abre la participación, a quiénes y cuándo) …….   • memoria histórica, ¿existe un espacio para el análisis de la historia? …….   • conciencia crítica …….   • mirada de género, ¿hay diferenciación de roles con base en el sexo?, ¿existen espacios para la problematización? …….   5. Desde su mirada, ¿estos estudiantes al egresar tienen las capacidades y habilidades necesarias para abordar el siguiente nivel educativo? …….   6. ¿Desea realizar alguna apreciación o precisión? ……..   Parte B   ¿Qué procesos formativos de UTU tienen alguna vinculación sostenida con organizaciones sociales y/o populares? Sigue en la pregunta 2
Cierre

Fuente: Elaboración propia

Entrevistas semiestructuradas

A informantes calificados

Existen informantes con trayectoria académica en Educación Popular, en exploración e investigación, vinculados a organizaciones regionales. Esta calidad de informante se sustenta en la mirada de Jara (2001). A la vez, existen informantes calificados vinculados a la historia y evolución de la Universidad del Trabajo de Uruguay.

La definición de informantes clave se hace basándonos en la vinculación que existe entre las experiencias educativas seleccionadas y los informantes. Se delimitó la importancia de obtener información de informantes clave con la idea de saber cuáles son las experiencias

significativas, si es que alguna de ellas está vinculada a la articulación popular-formal. La delimitación de esta lista de informantes se basa en la observación participante, se les aplica una entrevista siguiendo una pauta (v. Tabla 5).

Tabla 5 *Pauta Entrevista para informantes clave UTU*

Datos personales y profesionales
Nombre
Edad
Actividad actual
Periodo en que trabajó en UTU
Roles que desempeñó
Experiencias significativas en lo que respecta al diálogo de UTU con la comunidad (en las que participó)
¿Cuáles fueron estas experiencias?
Experiencia 1.....
Cuando (período).....
Método
El proceso de esta experiencia, describe las articulaciones
Puntos principales
Género
La distribución por género: autoridades y participante, indicar: sexo, clase social, grupo cultural y nivel educativo.
Tecnología
¿Qué dispositivos tecnológicos se emplearon?¿Quiénes los ejecutaron?
¿Cuál fue, según usted, la inclusión cultural más significativa?
Imaginario
¿Cuál sería la metáfora de esta experiencia?
Comentarios
Comente cualquier momento que a usted le parezca pertinente

Experiencia 1

Participantes

Nombre

Rol

Datos para contactarlo

Muchas gracias

……

4.4. Análisis

A partir de la información obtenida se analiza la información circunscribiendo la atención a cuatro categorías: participación, conciencia crítica, valoración del plan y evaluación del contexto sociohistórico, desde la perspectiva de Educación Popular con proyecciones de género. Para ello se confeccionan cuadros que puedan aunar en esa dirección (v. Cuadro 3, Anexo I). Estas categorías permitirán poner en centro el poder instituyente liberador que puedan tener las prácticas, realizar una comparación entre experiencias por medio de la confección de estadios (v. Cuadro 17, Anexo I) y aplicación de atributos (v. Cuadro 18, Anexo I) .

En una primera etapa, se vincula las miradas de los participantes con aspectos o categorías de la perspectiva de Educación Popular, detectando las significaciones que le corresponden a cada categoría. En la segunda etapa se miran los relatos en toda su amplitud: análisis de testimonios, sin centrar la mirada en aspectos fundamentales, sino en la totalidad de significación que ofrece el relato. En el encuentro de relatos o en la singularidad se mira la complejidad de las experiencias.

Análisis por categorías

En este análisis se prioriza la información obtenida por cada categoría, a la vez características de la Educación Popular: participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa, conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica, miradas sobre los saberes de educandos/as por parte de los educadores/as y los integrantes de la organización social y valoración del plan (v. Cuadro 3, Anexo I). Estas categorías tienen indicadores que ponen el centro en determinados ítems sobre las categorías, cada una puede mirarse desde diferentes aspectos (v. Cuadro 3, Anexo III).

Cada una de las significaciones están contenidas en un registro (v. Cuadros 5 al 21, Anexo I) por cada experiencia. Este análisis estructurado presenta en su globalidad una caracterización (v. Cuadro 4, Anexo I).

A partir de las significaciones detectadas de cada categoría se pueden agrupar estadios de intervención (v. Cuadro 17, Anexo I) donde cada experiencia se propone problematizar o trabajar en algunas experiencias, el aula, el debate, el relato o la propuesta.

Análisis de testimonios

Se procura detectar algunas significaciones de continuidad o discontinuidad histórica. Para ello, a medida que se estudian las miradas de los participantes se intenta visualizar los distintos relatos. Estos podrían dar cuenta de sus modos de hacer pedagógicos, como es su accionar para lograr los objetivos sustanciados en los relatos. En el análisis, se identifican aspectos ligados a modos de hacer decolonizados, que singularizaron[76] aspectos del proceso preindividuado (Simondón, 2008) instalados en la «multitud» (Virno, 2003) o mirada histórica de la Universidad del Trabajo de Uruguay.

[76] Otorgar singularidad implica deconstruir aspectos preindividuados.

Con una orientación basada en el estudio de Pardinas (1999: 106) al analizar las expresiones de los participantes, se estudia sus significaciones por medio de un «"análisis cultural" y "de significado"» (*op. cit.*: 106). Sus significaciones dan cuenta de su mundo sociohistórico, algunas reproductivistas ligadas al imaginario de la Universidad del Trabajo de Uruguay, otras referencian al mundo adulto y otras son propias de las comunidades. Son testimonios, aportes, analizan la educación vivida, rescatan algunas formas de accionar, que vinculan al relato oficial, adulto o propio.

En los subsiguientes capítulos se recogen las significaciones mencionadas y se intenta adquirir el mundo de significancia global de cada experiencia. La ponderación de la afectividad «*Hay que tener el valor de volver a estudiar»* (graduado del FPBC[77] Hortícola, Sistematización de la Comisión Vecinal de Cainsa en la Graduación), «*las cosas se llegan y se logran»* (Comisión de Seguimiento FPBC[78] Cainsa, Sistematización de la Comisión Vecinal de Cainsa en la Graduación) (**Capítulo 5**), la oportunidad de estudiar como problematización de la institucionalización «*es una institución, una señora institución»* (educadora, Red Pinar Norte[79], Sistematización FPBC[80] Pinar Norte, Anexo II) (**Capítulo 6**), la visualización del/la educador/a como posibilitadores «*o sea, que perfectamente los podemos sacar adelante»* (Docente de taller, Sistematización Barrio Lavalleja 2) (**Capítulo 7**), la mirada dialéctica «*con los pies en la tierra, haciendo camino al andar»* (Docente de FPBC[81] Ceibal-Yatay Salto, Sistematización FPBC[82] Ceibal Yatay 1[83]) (**Capítulo 8**) ponen en eje modos de hacer propios, de resistencia como el trabajo en red y la sistematización como proceso pedagógico (**Capítulo 9**). Cada uno de estos capítulos atiende una o más dimensiones de la perspectiva de

77 Formación Profesional Básica Comunitaria

78 *Ibídem.*

79 Es una red que nuclea varias organizaciones e instituciones de Ciudad de la Costa en Uruguay, su nombre Pinar se lo debe al nombre de uno de los balnearios, norte es el lado de la avenida que está, Ciudad de la Costa está dividida entre sur y norte de la Avda. Giannastasio, otras ciudades se dividen por el lado de la Ruta Interbalnearia.

80 Formación Profesional Básica Comunitaria

81 *Ibídem.*

82 *Ibídem.*

83 Sistematización realizada entre algunos participantes de este grupo, intervienen estudiantes y profesores/as.

Educación Popular, las experiencias son fuentes creadoras o concretizaciones de sumisión. La visibilización de aspectos instituyentes de perspectiva liberadora en cada una de las experiencias tiene amplitudes y formas diversas. Se pueden categorizar como experiencias centradas en el trabajo de aula, en proceso de transformación a nivel del lenguaje: debate y relato y con un nivel de mayor concreción liberadora: la propuesta **(Capítulo 10)**.

Las categorías seleccionadas toman aspectos o dimensiones de la Educación Popular, ponderan la participación de los participantes y el desarrollo de capacidades emancipadoras. Estas capacidades se obtienen por medio de la participación y del desarrollo de una conciencia crítica sobre su mundo, sus saberes y el plan que cursan. La participación en el diseño y en el análisis, construye aprendizajes colectivos o «aprendizaje dialógico» (Vitón, 2012: 194). La «conciencia transitiva» (Freire, 1970) o «comprensión crítica» (Torres, A., 2011: 92) con perspectiva diacrónica y sincrónica tiende a desarrollar una «alfabetización crítica» (Vitón, 2012: 189).

La producción cultural de cada uno de los centros de Formación Profesional Básica comunitario expresa su imaginario, ligada a una coyuntura sociohistórica. Al realizar entrevistas en las investigaciones se está adquiriendo información en un momento presente, en algunos casos en referencia a un momento pasado. Con respecto a este último se hace alusión en esta metodología. Las rememoraciones obtenidas de los entrevistados sobre un momento pasado están impregnadas de la experiencia propia seleccionada y del momento posterior a ella, hasta este momento presente.

Entre las imágenes interiores del sujeto investigador, se considera la incorporación, decodificación y codificación de los saberes de los participantes, las intersubjetividades y lo propio de la academia. El mundo experimentado pasa a ser parte de las subjetividades, para conocer el mundo de las experiencias comunitarias, se necesita problematizarlo, como un avance hacia la exposición de los intereses que se trasladan a la investigación.

En la descripción de los modos de hacer de las experiencias, se considera la exploración, la «coherencia ética» (Hernández, 2019a), si al definirse desde la perspectiva liberadora, sus prácticas, lo confirman. Al profundizar en la descripción de estos modos singulares, se intenta comprender el entramado de interacción popular-formal. Las expresiones de los participantes como objeto de estudio, dan cuenta del mundo de significancia, significaciones referentes a los procesos pedagógicos (v. Cuadros 5 a 21, Anexo I) en una coherencia entre el «discurso y la acción» (Torres, R. M., s.f.: 122). Los valores adoptados por cada categoría tienen lugar en una hoja de registro, recomendado por Icart, Fuentelsaz y Pulpón (2000), donde se comprueba la correspondencia de categoría y sí se generan nuevos aspectos significativos en las interacciones formativas.

Al obtener información sobre los procesos de cada categoría se realizan aproximaciones. En la dimensión humanista o creadora se forjan saberes a partir de procesos propios de indagación, con capacidades organizativas como forma de trascender generaciones. Un capital sistematizado que permite la reflexión para ellos/ellas mismos y mismas como para otros que deseen conocer su experiencia. Esto pondera a la Educación Popular desde un rol investigativo con un método. En la dimensión política se intentan rescatar aproximaciones sobre la mirada de participación y en la dimensión pedagógica se rescatan aspectos sobre la conciencia crítica y el lugar del saber.

Tercera Parte

ANÁLISIS DE TESTIMONIOS

Capítulo 5 La oportunidad de estudiar

En este apartado se realiza un recorrido por las experiencias. En éste se analizan algunos testimonios, visualizando puntos comunes y singularidades. Una mirada problematizadora del acceso a la educación por parte de los participantes, muestra -en la modalidad comunitaria-, condiciones posibilitadoras, condiciones de oportunidades. Identifican contextos pasados de frustración y presentes de oportunidades, creando formas de «estar con el mundo» (Freire, 1970: 37). En este nuevo posicionamiento, sus roles cambian, advierten en el pasado y presente algunas discontinuidades. La educación adquiere otras perspectivas para ellos/as, toman conciencia del «ser inacabado» (*op. cit.*: 38) que los habita. Imaginan nuevas salidas, y alternativas. La esperanza, en ese transitar educativo, les permite otras formas de mirar y pensar. Una apuesta a la esperanza cercana planteada por Freire (1987: 106) «esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero». En esos procesos de aprendizajes se requieren de la esperanza crítica, y de la lucha por mejorar las condiciones de enseñar y aprender.

En la sistematización sobre los centros de Formación Profesional Básica (FPB) comunitarios, se recorren las experiencias vigentes hasta el año 2011 (v. Sistematización FPB *Recorrida Puntos de Encuentro).* Los participantes visualizan la oportunidad de estudiar, ponderado por sus profesores y educadores como por sus familias. Estos referentes se convierten en mediadores pedagógicos, intentan que los estudiantes visualicen esa oportunidad, que la aprovechen.

> La familia (sector informal), por su lado, ha sido siempre la principal prestadora de atenciones sociales, incluso la principal educadora, y muy paulatinamente fue siendo sustituida por el Estado y otros agentes sociales. Sin embargo, su papel continúa teniendo fundamental importancia, pese a lo cual

> no suele ser tomada en cuenta en el diseño de los programas sociales (Franco, 1996: 5).

Este es el primer paso para que los estudiantes vuelvan a la educación formal. La mediación realizada por la organización popular se basa en el encuentro sincero con el/la estudiante, para escucharlo/la y guiarlo en un proceso de crecimiento y autovaloración. Es una mediación no opresora, intenta liberar al estudiante del miedo a ser protagonista de sí mismo.

> Yo iba al liceo y no me gustó (…) y ta fui al centro morel y la asistente social del centro morel[84] me decía que me tenía que anotar a estudiar. Y bueno ta [pausa] me anoté para cocina (...) al principio no quería porque decía que no me gustaba, pero después que conocí a mis compañeros y a la profe, me gustó el curso y bueno ta seguí, casi todos nos conocemos, nos anotamos todos en un mismo curso, porque todos (…) nos conocemos, con los de electricidad nos conocemos ya es, allá en el liceo tenía que conseguir compañero y yo que se sino te gustaba un compañero te lo tenías que seguir fumando porque, acá es como somos tipo más un grupo, tratamos de estar siempre todos juntos, la profesora es más (…) una compañera más de nosotros, nos pone límites, pero también nos deja lo que en el taller nos expresamos como nosotros queremos, la profe no nos dice tienen que hacer esto y tenemos que hacer eso, podemos conversar entre nosotros, a veces escuchar música, es una compañera más ya (Estudiante de Gastronomía FPBC[85], Barrio Lavalleja, Sistematización institucional FPB *Recorrida Puntos de Encuentro*).

> Estos vecinos, también había junto con los vecinos de esta cooperativa había un que dictaba cursos que se llama centro Morel, que esta en esa zona, que está inserto en esa zona, es un centro que contaba con educadores sociales, con algún sociológico, creo que Ubal[86] también venía de ese centro. También estaba implicada de la parroquia (Uriarte, A., egresado de UTU,

[84] Organización social de apoyo socioeducativo.

[85] Formación Profesional Básica Comunitaria

[86] Ubal al que se refiere podría ser Marcelo Ubal, uno de los entrevistados, trabaja junto a la Directora Rita Ferrari en el Programa de Planeamiento Educativo de la Universidad del Trabajo de Uruguay cuando inicia la modalidad comunitaria. Tenemos experiencia en este ámbito.

> Coordinador docente Unidad de Apoyo al estudiante y al egresado, UTU, Entrevista).

Estos testimonios presentan algunas fortalezas respecto a las posibilidades y agrado de estudiar. También la satisfacción de encontrarse en ese lugar y de conocer nuevas formas de estudiar, donde son apreciados y respetados, en una nueva forma de enseñar. En este proceso, «alfabetizar es sinónimo de concientizar» (Freire, 1970: 17), adquieren una nueva lectura de las diferentes posiciones generando confianza en la propuesta educativa.

Las consideraciones otorgadas al pasado escolar conciernen a evocaciones relacionados a desolaciones por los trayectos en las instituciones escolares. La educación pasa de ser algo impuesto a una elección deseada, un *continuus*[87] de aprendizajes donde los estudiantes aprenden a «saber cómo actuar para la consecución de los fines» (Dewey, 1953: 193). Elaboran las circunstancias desfavorables, lo que les permite ver oportunidades, aproximada a la concepción freireana de «parto» (Freire, 1987: 39).

> A mi familia le gusta, yo hace tres años que no estudiaba, entonces ta, como que los sorprendió, yo ahora vengo acá, llego a mi casa, estoy todo el día pensando en esto, a mi abuela le gusta, más que no vivo con mi madre vivo con mis abuelos, les gusta. A lo primero hacía unas cosas y no me salía bien [risas], pero después ta me salieron sí, ta ahora tenemos la prueba, me tocó alfajores de maicena y la verdad que me gusta (estudiante de Gastronomía FPBC, Barrio Lavalleja, Sistematización institucional FPB *Recorrida Puntos de Encuentro*).

En este testimonio la percepción que tiene la estudiante de la valoración otorgada por la familia se vincula a un anhelo propio. Su búsqueda por condiciones favorables al estudio en vinculación con la afectividad se concretizan. Existe un reconocimiento de su familia por la mejora, apoya para que continúe estudiando. Un acontecer distinto, dado «el conocimiento

[87] Continuo deriva del latín continuus, se utiliza porque el término continuo no logra expresar lo mismo en esta frase.

y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella» (Freire, 1987: 34) Otro aspecto significativo, es la centralidad que toma la propuesta educativa en la cotidianidad de la estudiante.

Algunos participantes docentes visualizan la importancia de la propuesta educativa en la afectividad y reconocimiento por ellos. Dos docentes del Barrio Lavalleja lo expresan en esos sentidos (v. Profesor de Electricidad, FPBC[88] Barrio Lavalleja, Sistematización institucional FPB[89] Recorrida *Puntos de Encuentro* y Docente de taller en Sistematización Barrio Lavalleja 2). En un segundo momento, las estudiantes reconocen las potencialidades de la Formación Profesional Básica Comunitaria en: (a) la horizontalidad entre docentes y estudiantes, las relaciones de respeto transmitido en el trabajo pedagógico, (b) el desarrollo del compañerismo y (c) el reconocimiento de ser aceptados en su diversidad e integralidad.

> Cuando yo era chico iba a un club de niños, ahí donde estaba estudiando, entonces vino el coordinador de ahí, como yo hacía una semana que había abandonado el liceo, él fue y me avisó que había un estudio y le dije que sí. A la semana pareció aburrido, pero después con los meses me fui acostumbrando, y ahí seguí (estudiante, Sistematización FPBC La Tablada).

El reconocimiento de una interacción grupal alienta procesos de aprendizaje sobre el taller en sí y sobre la construcción de vínculos. Este nuevo conocimiento de sí mismos en esa interacción posibilita su continuidad educativa, garantizando el acceso a la educación. La mirada de los estudiantes sobre sí mismos, como constructores de esa realidad, los sitúa de forma esperanzadora sobre su futuro. Las invitaciones de los educadores a participar en los espacios educativos y la aceptación de los estudiantes implica el inicio de experiencias inéditas Inician un conocimiento sobre sus aprendizajes, para Dewey (1953: 197) «estar informado es estar situado» y para Freire (1970: 41) «seres situados» son los que problematizan su mundo.

---

88 Formación Profesional Básica Comunitaria

89 Formación Profesional Básica

Los espacios posibilitadores de reconocimiento de «las potencialidades del saber popular a partir del enriquecimiento de las prácticas del pueblo» (Palma, 1992: 12) deberían considerarse, como espacios pedagógicos donde emergen saberes ignorados por las comunidades.

La alegría de educarse en espacios creativos, los hace reconocerse como *Sujetos en Movimiento* (Villasante, 2002) protagonistas, en su propio tiempo, habitado por transformaciones. Las sensaciones de opresión, frustración y desesperanza parecen revertirse. La afectividad recibida, alienta el deseo de continuar en el curso, «la profesora es más (…) una compañera más de nosotros» (estudiante de Gastronomía FPBC, Barrio Lavalleja, Sistematización institucional, FPB Recorrida *Puntos de Encuentro*). Una situación que podría estar vinculada con la mirada de Freire (1969: 55) «todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos». En esa libertad para expresarse es donde se encuentran reconocidos en esa diversidad.

El rol de la profesora, desde la mirada del estudiante, tiene implicancias positivas y significativas en comparación con las experiencias anteriores. A la vez, la profesora, manifiesta «solidaridad con ellos» (Freire, 1987: 41), y cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este «ser para otro» (*Ibíd.*) implica el reconocimiento, de los profesores, a los estudiantes. Se puede observar un inicio de transformaciones en esa relación educador-educandos, en esas experiencias de «una inquebrantable solidaridad» (*op. cit.*: 106).

> Es este choque entre un ayer diluyéndose, pero queriendo permanecer, y un mañana por consustanciarse, lo que caracteriza el tránsito de un tiempo anunciador. Se verifica, en estas fases, un tenor altamente dramático en los cambios de los que se nutre la sociedad. (Freire, 1970: 46)

Otros participantes tienen miradas similares sobre los modos de hacer en estas propuestas formativas. Los/las educadores/as y profesores/as sostienen modos de relación ligados a la contención y el afecto, como dispositivos para el desarrollo formativo. «Necesitas mucha paciencia, dedicación, dedicación (...) quererlos, es lo más importante quererlos, si no hay un docente que no los quiera a ellos, puede ser el mejor docente que no les llega, ellos necesitan que los quieran» (Profesor de Electricidad, FPBC Barrio Lavalleja, Sistematización institucional FPB *Recorrida Puntos de Encuentro*). La experiencia comunitaria es uno de los espacios pedagógicos, donde se constituyen como sujetos, «es difícil decir dónde termina la experiencia colectiva y dónde comienza la experiencia individual» (Virno, 2003: 25).

En la planeación de los programas y planes educativos no se incorpora el debate sobre la afectividad, como ineludible para la continuidad educativa. En las trayectorias: (a) cada estudiante enfrenta las diversas situaciones educativas con las herramientas que posee (b) la lucha por la aceptación o reconocimiento de los estudiantes es parte de la cotidianidad institucional. Ésta invita a ser repensada en el currículo, (c) el reconocimiento de la afectividad y su relación con la dimensión pedagógica en las posibles afectaciones en los diferentes trayectos educativos.

La educación para ser transformada necesita de los actores, y afectaciones duraderas para crear vínculos que conmuevan su vida cotidiana. Así lo plantea el profesor de electricidad, si los estudiantes identifican un desconocimiento de sus trayectorias, su mirada impacta negativamente en los aprendizajes. También lo contrario, es importante tener en cuenta estos rasgos para poder pensar y actuar en las practicas profesionales. Esta comunicación del docente es «un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa» (Freire, 1987: 102-103).

La «amorosidad» (Freire, 2002: 9) es una capacidad que debe tener el docente para que los estudiantes se apropien de las propuestas, redundará en un mejor acceso a la

educación. Las familias se sienten reconfortadas al señalar que sus hijos e hijas acceden a la educación, advirtiendo nuevos horizontes educativos.

> Ellos aquí vienen estudian, no se sienten presionados y al mismo tiempo vienen con buenas notas, o sea el esfuerzo que hacen es recompensado y además ya les da otra mira para el futuro, ellos ya más o menos saben que es lo que quieren hacer, incluso uno de mis hijos que era el que menos quería estudiar en este momento ya me anunció que quería terminar todo el liceo y ven que tienen perspectivas de aprobar, un curso con esfuerzo, pero tampoco algo que les exija lo que no pueden dar y al mismo tiempo, perspectivas para poder más adelante trabajar y seguir estudiando para poder ir avanzando en su vida (madre de estudiante FPBC Pinar 2, Sistematización institucional, FPB Recorrida Puntos de Encuentro).

La madre de uno de los jóvenes entiende como la experiencia de uno de sus hijos incita al hermano a estudiar. Siente agradecimiento con quienes impulsan esta propuesta socioeducativa. Al facilitar el acceso a la educación de sus hijos, ella señala los cambios de trasformación, sustanciales provocados. Las diversas familias destacan los logros y cambios propuestos por la institución. Se destaca la lucha de madres por imaginar un presente y un futuro cargado de ilusiones significativas ofrecidas en las diferentes propuestas colectivas. En las miradas de los participantes, la modalidad comunitaria no solo es una propuesta educativa, es un cambio social transformador, principalmente porque centra la tarea en aquellos sujetos olvidados por el sistema escolar.

Los vecinos se sienten responsables de la realidad, impulsan instalaciones en su barrio para que los jóvenes tengan acceso a la educación. Presentan solicitudes pensando en la creación de instalaciones, en territorios distanciados de los lugares que habitan en la actualidad. Los motivos son variados, uno de ellos es alejar las miradas de vecinos que estigmatizan experiencias que se consideran diferentes a lo que tradicionalmente se mencionan como escolares *exitosos* o *exitosos escolares*, fracaso escolar, y /o abandono escolar. «Digamos que la escuela debía ser el lugar porque si bien nos brindaban otros

lugares tenemos que sincerando[90] los jóvenes no quieren los adultos cerca, esta todo bien, pero hay que tenerlos más lejos» (vecino del Barrio Conciliación, Sistematización institucional, FPB *Recorrida Puntos de Encuentro*).

Una educadora de otra experiencia dirige la mirada sobre la necesidad de los estudiantes de no interactuar con los adultos debido a «una cuestión de mucha presencia comunitaria» (educadora, FPBC Aeroparque, Sistematización institucional, FPB *Recorrida Puntos de Encuentro*). Esto podría deberse a diferentes formas de interpelaciones cargadas de prejuicios y miradas que dilatan los modos de *ser más*. Estos testimonios expresan disrupciones importantes a tener en cuenta, en pos de libertades para intentar vidas nuevas e imaginadas, en presentes educativos centrados en códigos culturales generacionales.

Conciliación y Aeroparque son experiencias en contextos barriales de alta vulnerabilidad social que tienen puntos de encuentro con relación a la mirada que interpretan de los estudiantes. La elección del lugar se fundamenta desde esta mirada interpretativa de los estudiantes. Según lo planteado, los lugares de instalación, los elige la comunidad educativa: vecinos, potenciales estudiantes o sus familiares. Podría darse una sustitución de la comunidad educativa como se dio en el Comunitario de Pinar 2, la solicitud de instalación fue realizada de otra forma.

Además es importante destacar, también, que la selección de los lugares presenta algunas diferencias, aunque eso no impide que haya estudiantes para la propuesta educativa. Al existir propuestas en su barrio, favorece la inscripción y la asistencia educativa. Esta mirada coincide con los postulados freireanos de la Educación Popular, no son los estudiantes los que deben buscar donde estudiar, sino que la propuesta debe llegar a ellos. Una mirada coincidente con la significación «las cosas se llegan y se logran» (Comisión de Seguimiento FPBC Cainsa, Sistematización de la Comisión Vecinal de Cainsa en la Graduación).

[90] [sic] corresponde sincerar.

Los estudiantes presentan necesidades educativas y la tramitación, se encuentra también, en sus saberes. Se caracterizan por ser grupos pequeños de jóvenes y adultos, diferente a la realidad de otros grupos de la Universidad del Trabajo de Uruguay. Esta, les permite -a los docentes- tener un mayor acercamiento. Presenta una dinámica comunicativa fortalecida por el acceso educativo en la comunidad donde viven. Adopta una forma de interacción y modo de «estar con el mundo» (Freire, 1970: 37) enriquecido, relacional.

Otros actores como las autoridades gubernamentales, son los que coordinan este plan, ofreciendo charlas sobre la modalidad comunitaria, entre ellos el Ministro de Desarrollo Social.

> Acá nosotros no estamos dando nada, que no sea un derecho de la gente a tener, estamos devolviendo, ese derecho devolviendo digamos que todos tengan las mismas posibilidades de educarse y las mismas posibilidades de llegar a insertarse en la vida social futura de manera igualitaria (Olesker, O., Ministro de Desarrollo Social, Sistematización institucional, FPB *Recorrida Puntos de Encuentro*)

Este testimonio plantea la educación como posibilidad, significación que podría vincularse a las conceptualizaciones de: (a) Dufrechou *et al.* (2019: 9) sobre «la propia posibilidad de construir respuestas (y nuevas preguntas) dirigidas a mejorar nuestra educación», un entramado ciudadano, dinámico y emergente, con similitudes a la conceptualización de Duschatzky (1999: 105) «la escuela constituye una posibilidad», es parte del entramado; (b) Kaplún (2001: 45) sobre «emisor y receptor de otros emirecs[91] poseedores de iguales posibilidades», como una definición comunicativa de educando; (c) UNESCO[92] (2005) sobre Interculturalidad, porque es en este entramado posibilitador donde

[91] «Emirecs» (Cloutier citado en Kaplún, 2001: 45), un sujeto definido desde sus capacidades comunicativas.

[92] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

las personas tienen la oportunidad de convivir y compartir con otros; y (d) Foucault (2011: 237) «un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso», existe una definición intencional de incluir a unos y excluir a otros.

Por su parte, el Director de Infamilia del mismo ministerio, rescata[93] la importancia del encuentro «es parte de lo queremos hacer en estos encuentros, recibir, intercambiar información», «6300 están en los FPB, de los cuales 200 o 300 están en fpb[94] comunitarios» (Sistematización institucional FPB *Recorrida Puntos de Encuentro*). El Presidente de la Administración Nacional de Educación Pública presenta un discurso de mayor amplitud.

> Hoy aquí teníamos a los vecinos, a los estudiantes, a los padres de los estudiantes, además un conjunto de instituciones, que están pudiendo su mejor esfuerzo, el desafío de la educación no son desafíos que no puedan abordar si no es a partir de poderosas alianzas interinstitucionales, es una muestra de que ese es el camino (Sistematización institucional, FPB *Recorrida Puntos de Encuentro*).

Existe apoyo interinstitucional para la Formación Profesional Básica. Esta propuesta educativa, concretiza anhelos educativos de muchos actores. Cada una de estas autoridades visualiza, en el plan, un logro, la solución a una demanda histórica de la sociedad, la educación para todos. Tiene continuidad con la mirada de las alianzas educativas internacionales, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990)[95] y con la Declaración Universal de Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948.

> El primer paso consiste en identificar, de preferencia mediante un proceso participativo que involucre a los grupos y a la comunidad, los sistemas tradicionales de aprendizaje que existen en la sociedad y la demanda real de servicios de educación básica, ya sea en términos de escolaridad formal, ya sea en programas de educación no formal (Pauta de Acción 10 de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, 1990).

---

93 Es el término utilizado en Educación Popular, cuando algo se resignifica o se trae al presente, se lo rescata.

94 Formación profesional básica

95 Desarrollada en Tailandia.

Este movimiento social que habita desde la perspectiva comunitaria y desde las instituciones educativas, posibilita el surgimiento de estas propuestas en Uruguay, para adolescentes y adultos olvidados por nuestra sociedad. Al contrastar esta expresión de la conferencia con la formación profesional básica se visualiza la concreción de deseos, de generar a partir de la participación ciudadana una propuesta educativa participativa. La Formación Profesional Básica se expresó con los aportes de diversas personas, profesionales, técnicos y comunidad vecinal. Ella se caracteriza por ofrecimientos cercanos a la expresión de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990).

Los acuerdos interinstitucionales se suscitan, de forma diacrónica a la conferencia, en 1990. A partir de ella, se generan propuestas fuertemente inclusivas para poblaciones con alta vulnerabilidad social, programas frecuentes en Latinoamérica y en España. En Uruguay, la formación profesional básica tiene lugar en 2007 (UTU, 2007). En otro nivel de acuerdos, surge el compromiso de los participantes: estudiantes, padres, vecinos y organizaciones sociales por la inclusión educativa, más allá de lo formulado en el plan de Formación Profesional Básica de 2007. En algunas experiencias, el compromiso de los profesores, educadores y directores, abarca tiempos de la vida personal[96]. Acompañan a los estudiantes en su proceso hacia el egreso, articulan actividades con organizaciones sociales para apoyar estas prácticas. Algunas de estas experiencias reconocen los saberes populares, lo que permite considerarlas cercanas a la conceptualización «prácticas del pueblo» (Palma, 1992: 12).

En el año 2009, cuando inicia la modalidad comunitaria, uno de los responsables territoriales de Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social, Guillermo Delgado, presenta su mirada al respecto.

[96] Vida personal se refiere al espacio donde no se desarrollan actividades vinculadas al centro comunitario. El compromiso implica pensamientos, desarrollar estrategias y sentires que van más allá del tiempo laboral pautado, generalmente.

> Yo les voy a contar la experiencia de Canelones[97] con Colonia Nicolich que convenia[98] con UTU[99] y se hace un acuerdo para que esta misma experiencia que se desarrollaba dentro de los muros de la UTU, pudiera desarrollarse fuera de los muros, en este caso es una zona que no contaba con UTU y surge de una alta demanda de los vecinos y de los propios jóvenes que culminaban sus estudios primarios y la única opción que tenían era concurrir al liceo y las UTU le quedaban a varios kilómetros de distancia. Muchas veces no era fácil para ellos acceder, de esta forma se hace un convenio con UTU y con una de las escuelas primarias de la zona que tenemos en Empalme Nicolich y se logra que a partir de las cuatro y media, cinco de la tarde, cuando se retiran los alumnos de la escuela, se genere, nosotros les decimos la escuela se transforma a partir de las cinco de las tardes en UTU. O sea, desde la cinco de la tarde hasta las diez de la noche asisten profesores de UTU, están participando cuarenta jóvenes de Empalme Nicolich y de la zona alrededor que no estaban participando ni en la UTU ni en el liceo y están realizando en este caso de gastronomía. Es un curso que acredita, son cursos semestrales. En esta situación, los jóvenes que son mayores de 15 años sin límite de edad, una vez que culmina la formación en gastronomía, tiene la opción de continuar sus estudios tanto en un cuarto[100] de UTU como en un cuarto año de liceo (Delgado, Espacio Abierto, 7-5-2009[101]).

Este testimonio recoge la vivencia de un centro comunitario donde los vecinos identifican la problemática educativa y se organizan para encontrar soluciones. Emerge la modalidad comunitaria como una salida viable, dado los contextos de los jóvenes de esta localidad. La realidad planteada puede ser coincidente con las realidades de otras experiencias comunitarias de Formación Profesional Básica. Los vecinos identifican una necesidad educativa distinta, con estudiantes en un contexto singular. La identificación colectiva del contexto, es una característica de los modos de hacer educación popular.

---

97 Canelones es el nombre del departamento donde se encuentra la localidad de Colonia Nicolich. Uruguay tiene 19 departamentos. Canelones es el departamento más poblado después de Montevideo.

98 *Convenia* lo pronuncia sin tilde, palabra registrada en la RAE con tilde. El testimonio la utiliza como sinónimo de convenido, dado que hay un convenio interinstitucional.

99 Universidad del Trabajo de Uruguay.

100 Cuarto año

101 Espacio Abierto es un programa de televisión, en esta fecha se entrevista a Mario Delgado Aparaín, escritor y gestor cultural uruguayo.

En el año 2015, en uno de los encuentros de educadores/as comunitarios/as[102], organizado por las autoridades, se realizan diversas presentaciones: de estudiantes, de educadores/as y de algunos/as coordinadores/as. Las autoridades presentan nuevas miradas sobre los territorios, ponderan la red como estrategia para el sostenimiento del tejido social. Esta construcción dirige de alguna forma, las acciones futuras de los educadores y educadoras. Su uso en el lenguaje es una estrategia política, si tiene concretizaciones habita en la realidad.

En este encuentro, una de las autoridades, presenta la coordinación interinstitucional como una estrategia territorial colectiva, «estamos tratando de diseñar, junto con CODICEN[103], con el Ministerio de Educación y Cultura, una estrategia mucho más fuerte y más amplia que habla de territorios socioeducativos» (Graña, Director Nacional de Promoción Sociocultural del MIDES, en Tercer Encuentro de Educadores y Educadoras del FPB[104] Comunitario, UTU-INAU[105]-MIDES[106]). En el lenguaje se intenta acoger la pluralidad como estrategia comunicacional, no hay excluidos.

En este sentido, resignificar el territorio se convierte en el punto de partida para pensar cualquier propuesta educativa, los saberes están en los territorios, primero deben ser visibilizados y problematizados. Las significaciones de los participantes de las experiencias dan cuenta de los saberes, de las interacciones en los territorios, un mundo de significancia que merece ser pensado. En su problematización y en el reconocimiento del trabajo en red como sostén, se aprende a desarrollar acciones y actividades posibilitadoras de la continuidad educativa.

---

102 A partir de la Formación profesional básica de 2007 se crea una figura nueva en la institución Universidad del Trabajo de Uruguay, el educador o educadora, vinculada al acompañamiento pedagógico y socioafectivo de los estudiantes para el logro de su egreso en el plan. Acá no se refiere al educador o educadora conocido en sinónimo de profesor/a, docente o maestro/a.

103 Consejo Directivo Central, es el órgano de máxima jerarquía en la Administración Nacional de Educación Pública.

104 Formación Profesional Básica

105 Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

106 Ministerio de Desarrollo Social

Existe un trabajo conjunto entre la Universidad del Trabajo de Uruguay y el Instituto del Niño y del Adolescente en Uruguay (INAU), coordinaciones posibilitaron un tercer encuentro. Estos son algunos testimonios:

> Este es el tercer encuentro nacional de educadores que participan de experiencias comunitarias. Nosotros tenemos muchos educadores a nivel nacional que trabajan dentro de las escuelas técnicas y otros educadores que trabajan en centros de barrios, liceos, clubes de niños, en diferentes lugares que están por fuera de la escuela técnica y eso lo que nosotros consideramos como experiencias comunitarias. Se invita a estos educadores a participar y compartir sus experiencias. Son educadores que vienen tanto desde lo que hace a UTU, o sea, que son, por decirlo de alguna forma, contratados por UTU[107], y tenemos también educadores contratados por INAU[108] y otros que vienen desde el MIDES[109]. Todos ellos tienen la tarea de trabajar junto con jóvenes, familias y la comunidad, de estudiantes que acuden a los diferentes fpb comunitarios de diferentes orientaciones (Claudia Rodríguez, Sistematización institucional, Tercer encuentro de educadores/as del FPB Comunitario).

> Es un espacio de reflexión, donde todos los educadores de todo el país, desde las distintas modalidades que tiene UTU, trabajo que hacemos con INAU, con MIDES. Solamente "educadores UTU"[110] tiene un espacio para pensarse en las prácticas (Virginia Verderese, Sistematización institucional, Tercer encuentro de educadores/as del FPB Comunitario).

Estos testimonios presentan a educadores según la institución que financia sus cargos, escuelas técnicas u organizaciones vecinales. Con puntos de encuentro y diferencias, la supervisión de las actividades articuladas está a cargo del mismo grupo directivo. Las fronteras están delimitadas, una mirada basada en la pertenencia a la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) o en trabajar fuera de ella. El encuentro de una gramática escolar tradicional, -una tarima donde coordinadores/as se dirigen al público- es un aspecto que presenta un trazado organizativo de aula tradicional.

---

107 Universidad del Trabajo de Uruguay.

108 INAU Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

109 MIDES Ministerio de Desarrollo Social

110 Educadores UTU lo presenta como una clasificación de los educadores, existen otros educadores que no son de UTU en este encuentro.

Los educadores aspiran a que los estudiantes no se desafilien de la escuela, implementan diversas estrategias para evitarla. Sus expresiones sostienen una mirada singular de la educación, con énfasis en la responsabilidad de la planificación de las prácticas, una concientización para evitar el voluntarismo.

Otra característica del primer testimonio, refiere a los estudiantes como jóvenes, sin advertir la presencia de adultos en el comunitario. Esta invisibilización podría deberse a que la figura de estudiante está vinculada a jóvenes. Una mirada que podría ser cercana al aporte de Kaplan (1992: 27) «las categorías que el docente posee de sus alumnos operan de algún modo en su trato con ellos» éstas, de algún modo, inciden en los procesos del enseñar y aprender .

Al mirar cada una de las sistematizaciones surgen relatos singulares y de encuentro, tradicionales y liberadores. En el grupo del Barrio López del Departamento de Tacuarembó (v. Sistematización FPBC[111] Barrio López 1) las potencialidades se centran en la integración, aceptación del otro y del trabajo en equipo. Estas confluyen para facilitar la continuidad educativa de personas que tienen una desafiliación del sistema educativa de más de 30 años. «Tengo 44 años y puedo hacer el ciclo básico en gastronomía» (estudiante, Sistematización FPBC Barrio López 1).

En otro centro comunitario de Barrio López crean su propia sistematización, problematizando su mundo a partir de las *Señales*[112](Sistematización FPBC Barrio López 2 *Señales*). Al profundizar su mundo cotidiano, ponderan: (a) algunos valores olvidados, (b) la oportunidad de dar a conocer su relato, (c) la importancia de la comunicación en sus vidas , y (d) el presente desde la felicidad y la amistad vivida. Es una significación de felicidad singular ligada a lo colectivo, un inicio problematizador de la «felicidad paradójica»

111 FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

112 Señales es el nombre dado por los estudiantes a la sistematización.

(Lipovetsky, G., 2007: 13-16) buscada en el consumo individual, un flagelo creciente de la sociedad actual.

En el proceso cotidiano, los estudiantes se reconocen como creadores de sus realidades, con capacidades de incidencia. La «capacidad de optar» (Freire, 1970: 45) es atinente a los seres humanos, desarrollar esa capacidad desde un proceso de concienciación está ligado a la mirada crítica de educar desde la educación popular. La posibilidad de formar seres humanos críticos, no sumisos, intentan derribar las «prescripciones que le son impuestas» (*Ibíd.*).

En el relato de los vecinos de la modalidad comunitaria Cainsa en Bella Unión, Departamento de Artigas, se perciben aspectos similares a la anterior experiencia, la iniciativa la tienen los vecinos. «Surgió de la comisión, la inquietud de que había muchos chiquilines que habían desertado de los estudios, del liceo, de la UTU[113], que no podían estudiar» (Godoy, Comisión de Seguimiento FPBC[114] Cainsa) (Sistematización FPBC Cainsa). Un compromiso que va más allá de gestionar la solicitud del centro comunitario. También implementaron un seguimiento socioinstitucional. Algunas de sus significaciones están ligadas a la formación militar, *desertar* es una expresión recurrente que invita a repensar.

> El educador bancario, en su antidialogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa (Freire, 1987: 107)

Es necesario que «profundicemos ahora en el modo en que estas ideas cobran real sentido para el quehacer docente» (Kaplan, 1992: 27). Para transformar primero debemos problematizar nuestro pensamiento y con él nuestro lenguaje, demandas reivindicadas por el movimiento feminista.

---

113 Esta desafiliación de los y las estudiantes involucra propuestas educativas de UTU.

114 FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

Un diagnóstico realizado por los vecinos que encuentra sostén en la mirada de los/las estudiantes. «Y yo qué sé, es algo que nos cambió la vida, esta oportunidad de volver a estudiar, a poder concluir un ciclo básico ya con cuatro hijos, una casa por cuidar, una familia» (graduada FPBC Cainsa, Sistematización FPBC Cainsa). Este testimonio da cuenta de la oportunidad que representa para una mujer, retomar sus estudios. Los vecinos tuvieron una «intensa fe en los hombres (…) antes de encontrarse frente a frente con ellos» (Freire, 1987: 104) creían en ellos/ellas sin conocerlos.

La desesperanza se desintegra al volver a estudiar, reciben amor y solidaridad de sus compañeros/as (entre docentes y estudiantes) tienen diálogo, en «una relación horizontal» (*op. cit.*: 105). Las mujeres se reconocen con responsabilidades ligadas a una mirada patriarcal de género, son las que cuidan de la casa y de los niños. Muchas piensan en cambios, esos que giran alrededor de otro mundo mejor. A un «choque entre un ayer diluyéndose, pero queriendo permanecer, y un mañana por consustanciarse, lo que caracteriza el tránsito de un tiempo anunciador» (Freire, 1970: 46).

Esta mirada impulsada por los vecinos se extiende a los estudiantes, se sienten parte de un país que los atiende de alguna forma y por eso sienten orgullo.

> No sé, es una oportunidad que el estado hoy nos brindando, que para mí es mucho orgullo, poder venir todas las clases, poder estar, poder aprender todo esto que es lo que me gusta, fui nacida y criada en el campo y es una cosa muy importante para mí. Todo lo que yo aprendo acá, le puedo pasar a mis hijos, me hizo crecer como gente. Es una cosa que a mí personalmente, a mí en particular me hizo crecer como gente (graduada FPBC Cainsa Hortícola, Sistematización FPBC Cainsa[115]).

[115] Participan varios actores y actoras de la sistematización, se desconoce si es impulsada desde las autoridades de la escuela o de los propios actores.

De este testimonio, se desprende un agradecimiento al estado, por brindarle la oportunidad de volver a estudiar. Se libera un proceso de concienciación de su contexto de pasado, presente y futuro, de mundo cognoscible. Un proceso considerado por Freire (1970: 39) como «la raíz del descubrimiento de su temporalidad» que le posibilita deconstruir. En este caso, la estudiante graduada deconstruye el rol de la mujer. Plantea la necesidad educativa como responsabilidad sociofamiliar, donde piensa la posibilidad de estudiar, y las positivas afectaciones en sus hijos.

> Para mí también fue muy importante después de tantos años de dejar de estudiar, tenía solo la escuela y no tuve oportunidad de estudiar, de seguir la secundaria. Y ahora, después de tantos años, tengo 43 años, soy madre de dos hijos, tengo dos nietos y para mí esto fue muy importante (graduada FPBC[116] Cainsa Hortícola, Sistematización FPBC Cainsa).

Este testimonio indica el alejamiento al acceso a la educación. Al mismo tiempo muestra la organización familiar, señalando los logros al acceder a la educación después de años de postergación. Ve la oportunidad de estudiar y lo grafica como una premiación que le da la vida. Esta percepción tiene similitudes con otras mujeres estudiantes que indican representaciones similares y singulares a destacar.

Tanto los vecinos como los/as educadores/as, los/as tutores/as y los/as estudiantes rescatan que no hubo deserción1 en el curso y lo vinculan a la gramática de esta modalidad comunitaria. Admiten esta oportunidad de volver a estudiar como un reconocimiento que hace la Universidad del Trabajo de Uruguay por sus realidades. Sienten la convocatoria -como trabajadoras del campo- en los deseos imaginados en un mejor futuro para sus hijos. Aprecian posibilidades ofrecidas en las vivencias educativas situadas en un mundo mejor.

[116] FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

De este modo, resignifican los ideales, y sus realidades. «Es un lugar de oportunidades donde realmente hay que tener el valor de volver a estudiar. Para mí el FPB1 me cambió mucho, me dio la oportunidad de volver a estudiar, de hacer amigos» (graduado FPBC2 Cainsa Hortícola, Sistematización FPBC Cainsa). La integración como habilidad social está presente, vinculada a una «amorosidad» (Freire, 2002: 9) le permite percibirse como sujeto en desarrollo, es un «ser inacabado» (Freire, 1970: 38).

Esta problematización de la educación se puede vincular con la construcción de una nueva significación de las representaciones. La carga de las palabras, responsabilidad y compromiso implica el aprendizaje de nuevas significaciones. Según Freire (1992: 132) la «lectura del mundo y lectura de la palabra» son «dialécticamente solidarias».

Los testimonios ponderan como parte de sus aprendizajes el desarrollo de la afectividad, una dimensión de la educación que quizás nunca habían visibilizado. Esta problematización de la educación que reciben desde ese lugar del afecto se puede vincular con la construcción de una nueva significación de las palabras. La carga que tenían las palabras responsabilidad y compromiso antes, refiriéndose a un mundo externo, hoy las sienten, el aprendizaje de nuevas significaciones conlleva alfabetización. A medida que aprende la nueva significación, lee el mundo de una forma diferente, según Freire (1992: 132) la «lectura del mundo y lectura de la palabra» son «dialécticamente solidarias». No debería ser solo una característica del rol educador, sino una dimensión pedagógica de la educación, vivir la educación de forma amorosa. Al visibilizarla así, se sienten contenidos, aprenden a querer una educación así y a vivir de esta forma, lo que redunda en su crecimiento como seres humanos agradecidos y solidarios, no equivale a sumisión.

> Darme la oportunidad de poder terminar los estudios, de convivir con todos los compañeros, en unión, o sea saber un poquito lo que es la amistad, esto significo mucho para mí, realmente yo me siento muy orgulloso de mí de haber podido culminar este ciclo, en algún momento si bien lo saben los docentes, capaz me sentí que no lo podía hacer, pero gracias a la fuerza de todos los

> docentes, machacaron y macharon, lograron que hoy no solo yo, sino todos los compañeros pudiéramos terminar el curso y aprobarlo (graduado FPBC[117] Cainsa Hortícola, Sistematización de la Comisión Vecinal de Cainsa en la Graduación FPBC Cainsa).

Este testimonio confirma la confianza otorgada por el educador hacia el estudiante y también la mirada confiada hacia él mismo, destacando la solidaridad y la alegría de poder finalizar lo propuesto. A partir de estas manifestaciones, los/as educadores/as y profesores/as reconocen un entramado educativo, posibilitador, desarrollando roles teniendo en cuenta postulados liberadores: «amorosidad, creatividad» (Freire, 2002: 9), «humildad» (*op. cit.*: 29) y «con respeto al ser en formación» (*op. cit.*: 62).

Uno de los vecinos reconoce la importancia de una articulación territorial, que va más allá de una coordinación, un compromiso mutuo para que los estudiantes continúen en el curso. Este conjunto de acciones tiene como consecuencia el logro de este objetivo. «Haciendo las cosas en conjunto con tanto[118] el pueblo, la UTU[119] como las familias, las cosas se llegan, las cosas se llegan y se logran» (Godoy, Comisión de Seguimiento FPBC[120] Cainsa, Sistematización de la Comisión Vecinal de Cainsa en la Graduación). Este testimonio pone énfasis en lo colectivo como proceso para lograr los objetivos, en un trabajo conjunto de la Universidad del Trabajo de Uruguay y las familias se pudieron lograr. La propuesta educativa arribó al barrio, generalmente son los estudiantes los que salen fuera. El logro es el trabajo colectivo que hizo la comisión de vecinos para que la Universidad del Trabajo de Uruguay trajera esa propuesta al barrio. Del testimonio se desprende un sentido de satisfacción, identificado como necesario para el barrio y luego de varias negociaciones, tenían un grupo de Formación Profesional Básica Comunitaria. Los vecinos se hicieron cargo de un problema comunitario, actuaron como lo plantea Freire (2002: 20):

---

117 *Ibídem*.

118 «Con tanto» es una expresión popular que se refiere al hecho de contar con el pueblo, la UTU y las familias. Contar no en el sentido numérico, sino en referencia al compromiso social. Es una elipsis de las palabras «contando con».

119 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

120 FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

> Solo la conciencia crítica de nuestra responsabilidad social y política en cuantos miembros de una sociedad civil, no para sustituir las tareas del Estado, dejándolo dormir en paz, sino aprendiendo a movilizarnos y a organizarnos para fiscalizar mejor el cumplimiento o incumplimiento, por parte del Estado, de sus deberes.

Los espacios se presentan conectados a través de la demanda vecinal, un ejercicio de ciudadanía. A partir de la organización de los vecinos, por la búsqueda de soluciones, generan salidas para los jóvenes, lo que redunda en beneficios, y logros. El ejercicio ciudadano conduce a nuevos sentidos de educar y búsqueda de los «deslizamientos de sentido» (Duschatzky, 1999). Al solicitar -los vecinos- la implementación de la modalidad comunitaria, ésta posibilita un cambio significativo en el imaginario barrial, transmitidas por prácticas democráticas, creativas y soñadas para los sujetos en cuestión.

El centro de Formación Profesional Básica Comunitario (FPBC) de Cerro Pelado del Departamento de Maldonado (v. Sistematización FPBC Cerro Pelado) tiene actividades como FPBC de Gastronomía en la escuela primaria 107, utiliza el equipamiento disponible en ese horario.

> Cuando me presentaron la propuesta, me preocupó mucho el hecho del cuidado de la escuela que recién se inauguraba, que era todo nuevo, pero realmente no hemos tenido problema, los chicos se han adaptado, se integraron con los niños, me parece bueno que si la escuela tiene todas las condiciones de verdad que ellos necesitan, una buena cocina con sus instalaciones y de esta manera sirve para que ellos se puedan integrar nuevamente a los estudios y tener algo con que defenderse en la vida, la verdad que me pareció regio[121], es toda una experiencia (Directora de la escuela primaria N.°107, Sistematización FPBC Cerro Pelado).

Este testimonio da cuenta de las distintas oportunidades junto al ofrecimiento educativo y posibilidades, presente y futura. También las manifestaciones de temores se

[121] Regio: «Del lat. Regius. 1. adj. real (‖ perteneciente al rey). 2. adj. Suntuoso, grande, magnífico. 3. adj. coloq. Arg. y Ur. Bonito, lindo, excepcional. 4. adv. coloq. Arg. y Ur. Muy bien, excelentemente» (RAE, consulta 1-7-22).

diluyen situándose en la experiencia vivida, ubicando su mirada en la propuesta educativa comunitaria. Del mismo modo se identifican los recursos disponibles para favorecer a los jóvenes en su formación.

Algunos de los profesores de la modalidad comunitaria de Cerro Pelado celebran salir a la comunidad. Asimismo los jóvenes, necesitan acompañamiento y dispositivos para acercarse a los territorios. Esta mirada de las instituciones educativas nos permite repensar los contextos en cuestión y la importancia de la creación de centros comunitarios.

> Yo pienso que está bueno el curso por la evolución que se ve en los chicos, como estaban el año pasado, como están ahora los que están en la UTU[122]. Está buenísimo que la UTU salga y se integre a los barrios, que vaya a los lugares donde los gurises no quieren acceder o no pueden acceder a la educación, y les cuesta más acercarse a la escuela,[123] está bueno que salgamos nosotros a buscarlos, porque ellos están ahí, interesados están siempre, en atender, están como medios abandonados, perdidos en la ciudad, la ciudad es enorme (Profesor de Tecnología, Sistematización FPBC Cerro Pelado).

Este testimonio presenta reflexiones sobre el proceso formativo de los estudiantes de la modalidad comunitaria[124]. Éstas se observan en los efectos educativos llevados a cabo por los acercamientos de la Universidad del Trabajo de Uruguay. La invitación de dicha institución se ve reflejada en las respuestas provocadas en los deseos de participación y en actividades de integración.

> La idea salió de ellos, querían colaborar en instancia del día del niño, para mí salió bárbaro, tomaron la responsabilidad, se apropiaron de los juegos, participaron activamente. Me parece bárbaro que se tejan redes entre instituciones, como está pasando acá (Profesor de Educación Física, Sistematización FPBC Cerro Pelado).

122 Universidad del Trabajo de Uruguay
123 Se refiere a la escuela técnica, o sea UTU.
124 FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

Los últimos dos testimonios docentes presentan articulaciones entre los estudiantes y los niños. Se puede vislumbrar que la autoestima de los jóvenes los impulsó a salir a la comunidad, a crear espacios juntos a los demás. Estos expresan redes entre instituciones, focalizadas en juegos para niños y jóvenes. También puede observarse vínculos en «una zona real y simbólica, donde las personas tienen la posibilidad de desarrollarse como una comunidad» (Referente grupal en el Primer Encuentro Regional de Educación y Territorio, Salto, 2011, v. Anexo II.

Estas particularidades permiten pensar nuevas inscripciones posibilitadoras. Asimismo, los profesores, manifiestan sorpresa, al observar el despliegue de actividades, donde los jóvenes, como protagonistas, viven experiencias exhibiendo los saberes en juego.

> Empezó en realidad hace como más de tres años, a través de los vecinos (…) con la gente de SOCAT[125], del programa del MIDES[126], varias instituciones más, se empezaron a reunir, en asambleas, eran como sesenta, entre vecinos, docentes y gente de la zona, se empezó a trabajar desde todo el sistema educativo (Scarone, A., Municipio Nicolich, Sistematización FPBC[127] Empalme Colonia Nicolich).

Este testimonio centra su mirada en el proceso realizado para conseguir que las autoridades educativas implementaran un centro comunitario en la zona, una necesidad educativa solicitada por instituciones y vecinos. En esta experiencia se evidencia dicha solicitud, tal cual está estipulado en el plan FPBC[128].

En el centro comunitario (FPBC[129]) de Empalme Colonia Nicolich del Departamento de Canelones, la sistematización propia (v. Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich)

125 SOCAT Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial
126 MIDES Ministerio de Desarrollo Social
127 FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria
128 *Ibídem.*
129 *Ibídem*.

las prácticas se situaron en la creación de un Recetario comunitario, también como un proyecto de egreso de estudiantes de Gastronomía.

> Fue una idea que surgió entre ellos en agradecimiento a la comunidad por abrir el FPBC[130], entonces se ideó una forma de traer vecinos del barrio a cocinar acá para ellos y trajeron sus propias recetas, sus propias experiencias, entonces nos habíamos fijado un día que era los jueves, entonces todos los jueves venía un vecino a hacer una receta (Profesor de Taller, Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich).

Éste, se convirtió en un proyecto de la comunidad en el que se reconocían, en los saberes de los que participaban. Fueron sorprendidos por la experiencia vivida, manifestando un sinnúmeros de aprendizajes en una integración etaria y generacional. Algunos estudiantes centran sus testimonios en un aspecto significativo de las experiencias:

> A mí me gustó mucho el curso, me gustaron todos los profesores que están acá, me dieron cantidad de apoyo, ella me dio cantidad de apoyo (graduado, Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich).
>
> Me gustó aparte, era lo que me gustaba, era algo que me atraía, yo tengo pensado el año que viene hacer cuarto de ciclo básico y hacer cocina (graduada, Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich).

Destacan el apoyo como sustancial para graduarse, ponderan la oportunidad que se les brinda con este curso, de hacer lo que les gusta y la felicidad vivida. Nuevamente, hay una referencia a la felicidad, vinculada a la organización colectiva del centro comunitario. Podría ser una inculcación, la felicidad como aspiración educativa, una imposición como lo plantea Lipovetsky (2007: 305) «la búsqueda de la felicidad se impone como norma legítima». Al problematizar la legitimidad del «modo de inculcación» (Bourdieu y Passeron, 1986: 87), podría develar que este sentimiento es uno de los objetivos del modelo bancario. A los seres humanos les desagrada (Lipovetsky, 2007: 307)«responder no soy feliz». Existe

130 *Ibídem.*

un patrón cultural que no lo habilita a hablar de sí mismo en forma negativa, algo inculcado no propio.

Presenta un modo de hacer del centro comunitario y específicamente de estos jóvenes, vecinos/as, profesores/ras y educadores/ras. Los postulados de una pedagogía liberadora, donde el compañerismo y la solidaridad se presentan como aspectos olvidados que despiertan en este proceso educativo. El poder reconocido en la comunicación que realizan les permite visibilizarse en otros escenarios, tomando distancias de los fracasos, una estrategia recomendada por Dussel (2004: 15):

> Finalmente, también debería hacerse especial hincapié en trabajar sobre las percepciones y estrategias frente al fracaso escolar. En primer lugar, volviendo a considerarlo como un problema desde la óptica de las instituciones y los actores involucrados, y no sólo como un dato exterior, natural e inmodificable.

Según la mirada de una estudiante,

> estudiar acá FPB[131] está muy bueno, para los chiquilines, muchos dejan, no vienen, es una experiencia única, en realidad a mí me sirve de mucho, yo soy madre de dos hijos y a veces se me ha complicado para venir a estudiar, gracias al apoyo de mi familia lo he superado (…). Acá es una unión increíble (graduada, Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich).

Este testimonio ubica el apoyo de la familia en los proyectos educativos. Éstos son importantes para sostener la asistencia y regularidad institucional. Ellos, además revierten los procesos de exclusión, afirmando el acceso a la educación. Estas percepciones podrían vincularse con la mirada de Freire (1970: 102) «un profundo amor al mundo y a los hombres». La apreciación del testimonio sobre su experiencia educativa como «unión

[131] FPB Formación Profesional Básica

increíble» (graduada, Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich) ubica una horizontalidad y solidaridad en las relaciones humanas.

Como en otros centros, de la modalidad comunitaria, emerge la centralidad de las mujeres, sus proyectos educativos imaginados, el cuidado de la vida familiar: entre la crianza de los hijos y el sostenimiento en la asistencia y permanencia educacional. Del mismo modo se observa a educadores en la escucha atenta y en relación dialógica para acceder a los saberes arrimados por los estudiantes y con ellos el acercamiento de saberes transmitidos por los educadores.

De acuerdo a la mirada de un estudiante, «sí, como una familia, yo ni en el liceo había vivido esto, ta[132] para mí es una etapa que para mí es nueva» (estudiante, Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich). Esta mirada posibilitadora vislumbra vínculos de reconocimiento singulares, subrayando las diferencias entre pasado y presente escolar. Una experiencia aproximada tuvo Freire cuando comenzó a dar clases donde un estudiante destacó «ahora sé que puedo aprender» (Freire, 2014: 51). Esta experiencia significativa nos exige, revisar las prácticas educativas, las que posibilitan y las otras en discusión. Éstas que permiten reflexionar sobre concepciones, constituyendo procesos en cuestión. Otras experiencias destacan otras voces «provenía de otros profesores que les decían que no eran capaces de aprender» (*Ibíd.*). Deconstruir estos saberes arbitrarios que paralizan la tarea educativa es una de las responsabilidades a repensar.

En este sentido, en el ámbito de la Universidad del Trabajo de Uruguay se distinguen dos formas de enseñanza, una, la recibida por estudiantes en los diferentes cursos y la otra, ofrecida en los centros comunitarios, articulados entre esta institución y las organizaciones populares. Puede observarse a referentes comunitarios en el reconocimiento a la modalidad, como una de las oportunidades educativas y sociales para jóvenes y adultos.

[132] *Ta* es una expresión cultural uruguaya, como elipsis de *está o esta* en algunos casos, en otros se utiliza para chequear el canal de comunicación, como *ta?*, es un modismo cultural.

> Porque antes de esto, estos gurises no iban a estudiar, había toda una generación de gurises por más que hubiera veinte mil cosas no iban a salir del lugar para estudiar (…) Este año otra vez los vecinos nos volvimos a juntar, hemos logrado un cuarto año para el liceo, la UTU[133] nueva que se va a instalar ahí en la ruta 102 ahí al comienzo (Scarone, A., Municipio Nicolich, Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich).

Este testimonio demuestra la organización de vecinos para impulsar la creación de espacios en la modalidad comunitaria desde una organización popular vecinal. Del mismo modo hay un reconocimiento en los escenarios y oportunidades educativas, en la incorporación de estudiantes a los espacios promovidos.

> Empecé el FPB[134] ahora este año y me reenganché porque se trataba de un FPB de deporte y yo amo el deporte, mi idea era hacer profesorado por h o por b no lo pude seguir [...][135], nos llamó la atención porque el estudio fue hacia nosotros y tenemos conocimientos sobre todos los deportes, aprendemos un poco de todo, digamos así (estudiantes del FPBC Grupo B Rampla[136], Sistematización Barrios Cerro Ejido y Rampla 2[137]).

Puede observarse en el testimonio la satisfacción por concurrir al centro y la necesidad de continuar los estudios. También, se percibe sensaciones que habilitan el entusiasmo por ese espacio educativo y emoción en alojar proyectos futuros, a jóvenes que dejaron la escuela, y hoy se encuentran en espacios de Formación Profesional Básica. Asimismo, se advierte las implicancias en las decisiones de estudiar cuando los educadores invitan a participar de instancias pedagógicas. También en las percepciones de jóvenes sorprendiéndose, ante invitaciones y oportunidades para acceder a ese espacio de formación.

---

133 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

134 Formación Profesional Básica

135 Los puntos suspensivos remiten al nombre de la estudiante

136 No se logra individualizar específicamente por persona, se presentan cuatro estudiantes, hay consenso sobre lo que habla cualquier compañero/a.

137 La sistematización 1 es una parte de esta sistematización.

Existe una continuidad en los relatos, sobre *adentro de UTU* y *fuera de UTU,* las fronteras se presentan como estructuras limitantes o escenarios posibilitadores. La búsqueda realizada por la institución para encontrarse con esos jóvenes con deseos de estudiar, tiene similitudes con la mirada de Freire (1987: 46), son «los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos».

Los espacios y los tiempos ofrecidos por las instituciones educativas permiten interpelar la propia realidad. Muchos educadores, en diferentes momentos invitan a jóvenes, a participar de los espacios propuestos por las instituciones educativas, también a comprometerse en la asistencia en las instituciones. En algunos momentos los esfuerzos por convocar a través de diferentes proyectos y programas se traducen en modos diversos, se fortalecen y sostienen, otros se diluyen. Pensamos en diversas razones , algunas económicas otras más cercanas a lo social.

También nos detenemos en aquellos jóvenes, negados a participar de los espacios de Formación Profesional Básica Comunitaria. De allí la importancia de interrogar sobre las resistencias a formar parte de los mismos. El interés por elaborar proyectos cercanos a los intereses de los jóvenes implica grandes desafíos, proyectos educativos necesarios para su configuración.

Los relatos en la sistematización en los centros comunitarios (FPBC)[138] de Barrio Rambla y de Cerro Ejido del Departamento de Artigas ubican a los vínculos en lugares preponderantes, sostenidos por la transmisión de los conocimientos importantes para su formación y continuidad educativa. (v. Sistematización FPBC Barrios Cerro Ejido y Rambla 2).

> Al ser docente de taller[139] tenés ese contacto de tantas horas con el alumno, lo que te permite tener una visión que quizás un docente de una asignatura teórica

[138] FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

> que lo tiene dos horas por semana, no es posible ese acercamiento, esa socialización (Docente de taller, Sistematización Barrios Cerro Ejido y Rampla 2).

Este testimonio reconoce una mejora en el acercamiento con los estudiantes, debido al modo de vinculación y a la insistencia de procesos educativos. También es importante subrayar que la extensión horaria -en el espacio de taller- favoreció relaciones democráticas centradas en lazos respetuosos.

> Yo creo que es la madurez que nosotros le estamos poniendo no, como ya no estamos con tantos jueguitos, tantas cosas bobas que ya, nosotros estamos ahí porque nosotros nos anotamos, nosotros quisimos estudiar, entonces el esfuerzo es de nosotros. Y nos ponemos a jugar y esto, ¿para qué nos anotamos?. Entonces no da, si nos anotamos es porque queremos estudiar, porque queremos seguir, porque queremos ser algo y bueno, los profesores nos ayudan muchísimo, cualquiera uno de ellos es excelente profesor y recompañeros son (…) Yo me imagino consiguiendo un trabajo mejor, me imagino en un futuro mejor para darle algo mejor a mis hijos (estudiante, Sistematización Barrios Cerro Ejido y Rampla 2).

Este testimonio destaca la concientización, acompañadas de interrogantes, en ciertas prácticas y responsabilidades asumidas en el espacio educativo, problematiza el sentido de la educación. «¿Para qué nos anotamos?. Entonces no da, si nos anotamos es porque queremos estudiar, porque queremos seguir, porque queremos ser algo» (estudiante, Sistematización Barrios, Cerro Ejido y Rampla 2). Observamos escenarios educativos y a educadores que acompañan a los jóvenes deseosos de estudiar, mientras imaginan perspectivas de futuros para ellos y sus familias. Esto ilustra en el presente del estudiante la idea de *no son alguien*, una connotación negativa, «es muy difícil para que uno sea, si los otros no son»(Freire en Orozco

[139] El profesor Taller es la persona que desempeña el Taller del grupo FPB en sus dos modalidades. El Taller es el área donde se desarrolla el componente profesional de forma específica. Por ejemplo, Taller de Deporte, de Gastronomía y así todas las demás orientaciones, sustancian el área específica, diferente de las *teóricas* que conectan con el Taller, complementan su trabajo.

et al., 2000). Es necesario la problematización de estas concepciones para repensar ese imaginario en esos vínculos institucionales.

También en este testimonio se considera la confianza establecida entre educador y estudiante «y bueno, los profesores nos ayudan muchísimo, cualquiera uno de ellos es excelente profesor y recompañeros son» (estudiante, Sistematización Barrios, Cerro Ejido y Rampla 2). Es, esa relación, la que provoca nuevos modos de enseñar y aprender «qué es el educador, el educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador, ambos se educan»(Freire en Orozco *et al.*, 2000).

«Yo me imagino consiguiendo un trabajo mejor, me imagino en un futuro mejor para darle algo mejor a mis hijos» (estudiante, Sistematización Barrios, Cerro Ejido y Rampla 2). Observamos movimientos significativos en los jóvenes, anhelando sueños posibles, según Alfonso Torres (2009: 30) «posibilita orientar adecuadamente las prácticas transformadoras (praxis)». Por otro lado pensamos, también, que las problemáticas de los jóvenes pueden estar advirtiendo estigmatizaciones y prejuicios, en relación a ellos y a sus prácticas.

Los estudiantes excluidos en un momento, «estigmatizados y vulnerabilizados por discursos paradójicamente «redentores», adolescentes y jóvenes se miran en el espejo deformante que les tienden los adultos y construyen de ese modo una mala imagen de sí mismos» (Kantor, 2008: 26). Asimismo, al vivir experiencias en los centros comunitarios del plan de Formación Profesional Básica, estos construyen imágenes de si, entre percepciones que posibilitan aprendizajes y otras que no lo son.

«Tengo una nena y cuando no tengo con quien dejarla, ellos me dan la facilidad de llevarla, de atenderla (…) tienen paciencia y están ahí siempre presentes en lo que necesitamos, no solo en el horario de clase» (estudiantes del FPBC[140] Grupo B Rampla).

[140] FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

Este testimonio muestra que las estudiantes/madres son quienes enfrentan diariamente tal complejidad -entre la escolaridad y la maternidad al mismo tiempo-. Asimismo ellas señalan esta singularidad institucional, de apoyo, que motiva dicha continuidad educativa.
La estudiante/madre señala esta caracterización y sus efectos posibilitadores «están ahí siempre presentes» (estudiantes del FPBC[141] Grupo B Rampla). Existen condiciones genuinas que posibilitan la continuidad, que van más allá de las responsabilidades por reglamento[142].

> Te da la facilidad de estudiar más, también el compañerismo que hay y que no son tanto los profesores, tal vez al tener tantos profesores, ya cambia el trato. (…) hizo todo el embarazo (…). Yo, como hasta los[143] seis meses, porque después saltó la barriga.[144] (estudiante FPBC Cerro Ejido, Sistematización Barrios Cerro Ejido y Rampla 2).

Observamos una serie de expresiones alentadoras, en estos espacios. Ellas son las que animan a transitar por ámbitos de Formación Profesional Básica Comunitaria: los modos de vinculación, un número de estudiantes posibles para desarrollos de clases participativas y relaciones interpersonales posibilitadoras. La estudiante realizó el cursado hasta «(…) los seis meses porque después saltó la barriga» (estudiante FPBC Cerro Ejido, Sistematización Barrios Cerro Ejido y Rampla 2). También hay preguntas que son difíciles de responder, sin embargo se pueden acercar algunas reflexiones. Hay deseos de vivir otras experiencias diferentes a las familiares. Posiblemente, también, puedan pensarse en otras estrategias educativas que habiliten la asistencia y permanencia institucional -en prácticas de educación formal o en circuitos de educación no formal-.

> Yo lo que les puedo decir es eso que aprovechen, yo tengo 25 años y dejé el estudio cuando tendría 15 años, me arrepentí, pero eso no adelanté nada (...) Para que vean que nunca es tarde y que reenganchen, yo reenganché y ahora voy a seguir hasta donde me dé.(estudiantes del FPBC Grupo B Rampla[145], Sistematización Barrios Cerro Ejido y Rampla 2)

141 *Ibídem.*
142 Reglamento se refiere al conjunto de normativas, estatutos, ordenanzas y resoluciones que definen el rol docente.
143 El testimonio pronunció *las*, se cambió por *los*, por ser el artículo que correspondía.
144 Algunos puntos suspensivos refieren a los nombres de estudiantes.

En este testimonio la estudiante deja un mensaje para otros estudiantes, la importancia de no abandonar y sus efectos. Del mismo modo escuchamos, las descripciones que obturan la participación en espacios educativos Y con ellas, imaginar posibles programas institucionales para invitar, a otros, a tomar parte.

> Funciona en un lugar independiente de la UTU[146], pertenece a la UTU de Atlántida[147] y queda en Pinamar (…) hemos tenido varias problemáticas porque ya al ser en un lugar independiente tampoco tenemos a veces el apoyo de un adscripto[148], ni director si falta un profesor a veces no tenemos forma de enterarnos. Es como nos tienen aisladitos ahí (…) Estuvimos también mucho tiempo sin profesor de taller (…) Llegó el nuevo profesor que tomó las horas y bueno. Lo que más nos gustó en este año y medio es el compañerismo que se ha formado, la voluntad del grupo de seguir yendo, aunque no teníamos profesor de taller que era lo más importante, como dijo el compañero. Este año llegamos y se nos informó que no teníamos profesor, después de un tiempo que se nos enfermó y seguimos yendo de mañana y la falta de materiales, no nos llegaron los materiales del año pasado, que llegaron a fin de año, se prometen siempre (...) seguimos esperando los materiales y la (…) de mejorar. Se formó un lindo grupo, compañerismo. Está bueno porque también tenemos otras libertades que capaz no tendríamos en una UTU, porque parte hicimos acuerdos, por ejemplo en nuestros recreos, continuar para tener clase de corrido, tener un recreo más largo y no varios cortos. Hay otra relación, también entre los profesores y alumnos, hay mucha más confianza y el respeto también y eso está bueno también, no hay tanto conflicto de repente, si hay, uno se soluciona en el mismo día y ahí, lo mismo, la presencia de adscriptos y observaciones, sanciones como hubieron el año pasado (…) logramos una independencia más responsable, si bien tenemos que presentar quejas o alguna sugerencia a la UTU, profesoras y educadoras[149] y evitar tanto la UTU y eso está, ya que estamos bastante lejos, no tenemos.(estudiantes de Deporte en el

---

145 No se logra individualizar específicamente por persona, se presentan cuatro estudiantes, hay consenso sobre lo que habla cualquier compañero/a.

146 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

147 Localidad al sur del Uruguay donde hay playas.

148 Son profesores adscriptos, realizan un seguimiento de los procesos y registro de las actividades de los estudiantes en articulación con las familias, organizan actividades y acompañan emocionalmente.

149 Profesoras y educadoras no son lo mismo, son cargos distintos, la educadora es un cargo que nace con el plan de Formación Profesional Básica que tiene como función la inserción socioeducativa del estudiante, articulando con las familias, docentes, autoridades, sostén emocional.

> Club Pinamar[150], depende de la UTU Atlántida[151], Sistematización FPBC Deporte Club Pinamar, Anexo II)

En este testimonio se presentan escenarios potentes acompañando procesos centrados en las relaciones grupales. Asimismo, se destaca vínculos de confianza entre educadores y estudiantes, rasgos primordiales en los procesos puesto en juego. Por otro lado los estudiantes realizan comparaciones entre una y otra institucion, describen a la escuela técnica centrando, discursos estructurados y rígidos, y a los centros de Formación Profesional Básica en vínculos de apreciación y consideración hacia ellos.

En esta sistematización los estudiantes plantean posiciones y fragilidades de sus experiencias en el proceso formativo. En lo que respecta a la convivencia entre profesores y estudiantes, al sentirse respetados, y apreciados, su autoestima se fortalece. Al mismo tiempo es importante subrayar, por un lado, la importancia de las relaciones intersubjetivas y por el otro, las diversas dificultades para poder ingresar y sostener la asistencia en las instituciones educativas, por las realidades y contextos complejos. Sería importante, seguir ofreciendo estos Centros de Formación Profesional Básica, también imaginar otros, pensando en aquellos jóvenes, que aún no pudieron ingresar a los circuitos educativos.

«Transito por primera vez y puedo evaluar algunas diferencias con el FPB digamos común tradicional, en el cual tenemos como un sentido de pertenencia del alumno de la zona que se arraiga muy especialmente» (Director de la Escuela Técnica Barros Blancos[152]). Según este testimonio, se observa un ofrecimiento de espacios agradables, de pertenencia manifiesta.

> Me integré este año, yo ya tenía primero aprobado y entré este año. Decidí, yo ya tenía una familia formada, tenía hijos, pero ta[153] quiero terminar el ciclo

150 Organización deportiva
151 Escuela Técnica de la Universidad del Trabajo de Uruguay
152 Este FPBC depende de la Escuela Técnica de Barros Blancos.
153 *Ta* es una expresión uruguaya, podría considerarse una elipsis de *está*, también se considera un modismo cultural con diversos usos.

básico y esta oportunidad en otro lado, no la iba a encontrar, entonces ya que estaba en el barrio, decidí hacerlo (...) Por supuesto es mucho más fácil, se te hace todo más accesible a todo a que está en el barrio, las distancias son más cortas, los tiempos también te dan (estudiante, Sistematización FPBC La Tablada).

Este testimonio incorpora una mirada sobre el convencimiento de las oportunidades educativas, que permiten los significados otorgados. Muchas, pensadas desde la organización familiar -con hijos pequeños- y el lugar que ocupan los espacios: privado y público. También destacando el lugar formativo y la ubicación, permitiendo el rápido acceso, en relación a las distancias y su reconocimiento a espacios de inserción.

Se puede observar, también, - en los espacios de los centros comunitarios - nuevos modos de enseñanza y aprendizaje. En la expresión «las cosas llegan y se logran» (Godoy, Comisión de Seguimiento FPBC Cainsa, Sistematización de la Comisión Vecinal de Cainsa en la Graduación) se percibe otras formas de enseñar, considerando problemáticas en los aprendizajes, también colocando una «intencionalidad política» (Torres, A., 2006: 19; Hernández, 2020).

Capítulo 6 La institucionalización: «es una institución, una señora institución»[154]

La institucionalización constituida sobre una política educativa e interrogada por los jóvenes de los centros de FPBC – Formación Profesional Básica Comunitaria-, sus historias personales vinculadas a logros, desafíos y resistencias. También las distintas formas de identificaciones, en salidas educativas pensadas desde la misma realidad. Algunas relacionadas, con dificultades, otras con determinaciones positivas asumidas junto a los educadores de los centros de FPBC -Formación Profesional Básica Comunitaria-.

En relación al Estatuto Docente:

[154] Lallera, X., educadora, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II.

El estatuto docente establece una forma de promoción basada en la antigüedad docente. El docente, debe permanecer en el subsistema para acceder a ascensos. La evaluación de desempeño es jerárquica, la realiza cada jefatura escolar. Igualmente, cada docente debe seguir los lineamientos de los directivos para obtener el puntaje que corresponda. Esto permitirá elegir la institución educativa que le interese. La evaluación jerárquica y formal - una vez al año - es una herramienta normativa del aparato escolar que, no ofrece potencialidades posibilitadoras. Un aspecto sustancial para que el profesorado impulse la problematización de la educación.

Asimismo, en las narraciones,- en la sistematización en los centros comunitarios fue implementado, en el liceo de la zona, el centro comunitario (FPBC)[155] de Pinar 2 ubicado en la zona de Pinar Norte de Ciudad de la Costa, Departamento de Canelones, a solicitud de la comunidad local.

> El FPB Comunitario de Pinar 2, lo hemos creado a través de la comunidad, fue pedido por la comunidad del Pinar, es una experiencia para nosotros inédita, el poder estar trabajando dentro de secundaria, dentro del Liceo del Pinar, con toda la oferta educativa que mantiene el Liceo y además tratar de coexistir y convivir la parte educativa con los FPB Comunitarios de informática (Director de la Escuela Técnica Solymar, Sistematización FPBC Pinar Norte).

En la implementación de la modalidad comunitaria, se reconocen los sitios de pertenencia, y la construcción de territorios democráticos enmarcados en el espacio barrial. Algunas singularidades relacionadas con la convivencia de dos subsistemas: el Consejo de Educación Secundaria y la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) y con la vivencia dentro y fuera de esta última institución, tiende a generar una salida común de extramuros. Al igual que otros comunitarios, surge la necesidad de salir de la Universidad del Trabajo de Uruguay, de estar fuera, un modo de «estar con el mundo» (Freire, 1970: 37) frecuente en las experiencias.

[155] FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

> Es de repente diferente a otros FPB[156] comunitarios, porque compartimos con los cuartos, quintos y sextos años del liceo, más otro programa del liceo que se llama Plan Extraedad. Entonces, los chiquilines del comunitario están, también, tienen toda una vida social en la institución. Es un comunitario que lo pidió la red de Pinar Norte, en la cual bueno, yo participo de las reuniones Intersistema educativo. Lo que yo trato es de sacar a los chiquilines más a la comunidad, porque es una institución, una señora institución, el liceo también. Entonces es parecida a la institución UTU[157], a la escuela técnica. Entonces, tratamos, la adscripta[158] y yo, de sacar y que los chiquilines tengan actividades fuera, en la comunidad (educadora, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II).

La vida social en las instituciones educativas, tal como presenta este relato, insta a insistir en educar, ubicando el eje en la confianza en los jóvenes, desafiando arbitrariedades. Las fronteras fortalecen miradas sobre los estudiantes generando proyectos y acciones formativas extraescolares, fuera de la frontera escuela técnica. Estas, son ideológicas, también, son una «señora institución»[159] (educadora, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II).

Otro de los momentos de encuentro entre los participantes es la presentación de los boletines de calificaciones, una oportunidad para construir y reforzar vínculos con las familias. En algunas de las expresiones de los tutores y tutoras, se visualiza la ponderación dada a los procesos educativos.

> El caso concreto de (…), yo lo defino un poco (...) como que acá encontró su felicidad, él es un apasionado de la informática y acá es como que el sueño se le concretó. Él siempre viene muy contento, muy entusiasmado. No sé lo que dirá el carnet ahora (...) espero no venga con un dolor de cabeza (Padre de estudiante, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II).

---

156 FPB Formación Profesional Básica

157 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

158 Son profesores adscriptos, realizan un seguimiento de los procesos y registro de las actividades de los estudiantes en articulación con las familias, organizan actividades y acompañan emocionalmente.

159 Estos términos están en cursiva porque habla un participante, una forma escrita de diferenciar el habla de un participante de la de un autor/a citado. Esta expresión es de la educadora del grupo, una figura nueva en el plan de Formación Profesional Básica, es un rol distinto al de profesor/a. Acompaña los procesos socioeducativos de los estudiantes en la institución, una mediadora pedagógica.

Este testimonio manifiesta un cambio significativo en la mirada, - de un padre al hijo - en relación a su trayectoria educativa. Incorpora el sentimiento de felicidad en los procesos, una «felicidad paradójica» (Lipovetsky, G., 2007: 13-16), podría observarse espacios donde se están «propiciando la oportunidad de preparar a los educandos para la vida a través de una pedagogía de la felicidad» (Cherobim, 2004: 20).

> La verdad que fue una buena experiencia para (...)[160], espectacular, fue muy bueno el tema de la atención con los profesores, la involucración con los compañeros. A él se le notó una mejoría en el tema de lo que es la comunicación, el tema del estudio, el inglés. Le fue muy bien a él. Él estaba haciendo el ciclo básico en el liceo 55, pero no (…) no caminaba, le daban lo mismo que acá, pero no, entre el fútbol y las novias (…) se quedaba en el fútbol y las novias y estudio nada. La involucración con los profesores y los compañeros a mí me gustó mucho y yo sé que le agarró la onda, se sentía más liberado y a su vez estudiaba mejor, al sentirse más suelto, estudiaba mejor. Yo le decía (...), no te veo y me decía, no papá, nosotros estudiamos de otra manera, no es que agarramos el libro y tenemos que memorizar, nosotros estudiamos de otra manera. Y bueno, esa manera me gusta, porque yo veo que al loco le va bien. La verdad que muy bueno, quedé muy contento con este grupo (Padre de estudiante, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II).

Los cambios innegables en los aprendizajes del estudiante, expresan prácticas oportunas, en responsabilidades educativas y acciones singulares en una gramática escolar distinta que redunda en la motivación del estudiante por continuar en el curso. Las miradas de los tutores y de los estudiantes coinciden en el reconocimiento de este cambio, también, en escenarios inclusivos.

> Los profesores impecables, hay más compañerismo, están más cuidándote están siempre a tu disposición, si faltas mucho te llaman, eso es bueno que tiene ahí con el estudio, porque es una oportunidad que no se le da muchos, el liceo es más complicado porque tienen más materias, no por eso, sino que en el liceo son cinco terceros y un adscripto solo, acá en el FPB somos dos y tenemos más contención, es diferente al liceo (…) totalmente diferente, yo

[160] Los puntos suspensivos se ponen para no dar a conocer los nombres.

> estuve tres años para pasar tercero de liceo y ahora vine y pasé con 12 (estudiantes, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II).

Puede observarse la formación docente puesta en juego. Una formación singular, con jóvenes, proporcionando prácticas situadas para animar a ser parte del comunitario. Una de ellas es la comunicación con el estudiante, si se advierte inasistencias, una forma cuidada y educativa para que regrese, es una invitación a continuar transitando los espacios iniciados. Un perspectiva pensada, también, desde Kaplan (1992: 27) «en su trato con ellos», la representación del educador/a sobre su estudiante influyen en su desempeño, en la imagen construida sobre la relación educativa.

Los estudiantes comparan continuamente las experiencias que tuvieron en el liceo con esta experiencia. Algunas significaciones sobre el liceo son diversas, en estudiantes de FPBC[161] de Pinar 2, de los FPBC[162] de los Barrios Lavalleja y Conciliación. El primero pondera la experiencia en el espacio del liceo de forma compartida, o sea, conviven en el mismo edificio la propuesta pedagógica de liceo y la propuesta comunitaria de FPBC[163]. Es esta experiencia de interacción la que resulta beneficiosa para los/las estudiantes.

> Es una experiencia muy enriquecedora por el hecho que hay que convivir con otros alumnos, con otra gente que es parte del liceo, con otros gurises que son parte del liceo y que esta vez nos sentimos todos muy integrados a lo que fue la dinámica del liceo (alfabetizador laboral de Pinar 2, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II).

En estos dos casos coexisten experiencias en vinculación con el liceo, ellas se encuentran representadas en la comparación entre uno y otro tiempo de trabajo grupal /escolar. La expresión del estudiante «somos más un grupo y tratamos de estar siempre

161 FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria
162 *Ibídem.*
163 *Ibídem.*

juntos» (estudiante de Gastronomía, Sistematización FPBC[164] Barrio Lavalleja 1, Anexo II) presenta otros modos de pertenencia, mediante miradas deseadas de reconocimiento.

Una de las dificultades, fueron las exigencias curriculares. Muchos estudiantes establecen diferencias entre las instituciones, «no son tan pesadas como las materias del liceo» (estudiante, Sistematización FPBC Gastronomía Conciliación 1, Anexo II). Estos aspectos evidenciados por los estudiantes también lo conciben sus familiares, «tuvo otros cursos y no agarraba, tres años estudiando y no hizo nada y ahora fue una experiencia muy linda» [165](madre de estudiante, Sistematización FPBC Gastronomía Conciliación II). La participación de los referentes familiares, el compromiso y la aceptación de la propuesta educativa coexisten en los matices que emergen en los relatos.

A partir de las experiencias en el centro comunitario[166] de Aiguá del Departamento de Maldonado, aparecen nuevas miradas sobre esta institución escolar. Según Puiggrós (2004: 10) «enseñando y aprendiendo pueden adquirirse saberes que permiten imaginar y construir futuros». En esta oportunidad ellos/ellas viven otra forma de enseñar y aprender, al respecto, para Freire (Orozco *et al*., 2000) «enseñar implica necesariamente aprender». Aunque la institución escolar sea la misma, el Consejo de Educación Secundaria instituye otros modos de configuración.

Puede observarse que las propuestas educativas suscitan nuevas formas de aprendizajes en los espacios de los centros comunitarios. Estas pueden percibirse en las voces, actividades y prácticas ofrecidas a jóvenes, deseosos de ocupar los territorios en situación.

> Yo no me sentía cómoda porque era más grande, había repetido varias veces y no me sentía cómoda. Venían gurises que iban que salían de la escuela y no me

164 Formación Profesional Básica Comunitaria
165 *Ibídem*.
166 FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

> gustaba estar con ellos y otra que no me gustaba la forma de enseñanza, eran muy exigentes, no llegaban a nosotros (…) es distinto porque nosotros nos sentimos mejor, vamos a otro lado, estamos en el Liceo, pero no es el Liceo, nosotros estamos en nuestro espacio que es el FPB[167] y que estamos aparte de ellos. Era distinto, porque no teníamos la misma conexión, nosotros con nuestro grupo salimos a tomar mate, vamos al arroyo, hacemos cumpleaños a nuestros compañeros y es más divertido (…) o sea, le ponemos, le ponen onda, los profesores le ponen onda a estudiar (una estudiante, Sistematización FPBC Aiguá).

Este testimonio describe la dificultad en relaciona a la edad y la experiencia de repetir el año escolar cuestionando modos de enseñar, confronta este presente con el pasado escolar. Del mismo modo describe interesantes momentos grupales / educativos en los centros FPB Formación Profesional Básica, señalando cambios sustantivos en la forma de enseñar.

> Te da ganas de seguir estudiando, no es lo mismo que el liceo en el FPB,[168] somos más libres, tenemos menos materias, podemos expresarnos libremente sin nadie que nos esté estrictamente llevando, aparte los profesores son reflexibles y recomprensivos con nosotros, ella tiene una hija, yo estoy trabajando y me arreglan los horarios y todo, tienen paciencia, siempre están para ayudarnos, nosotros precisamos algo y ta[169], es hablar con ellos nomás y ya está (interlocuciones de cinco participantes estudiantes, Sistematización FPBC Aiguá).

Se observa una propuesta educativa interesante, a través de las palabras de los estudiantes: *Te da ganas de seguir estudiando,* y *podemos expresarnos libremente.* Al mismo tiempo, al sentirse integrados, y acompañados en el proceso de aprendizajes, fundan vínculos de confianza. Además, exploran salidas, en relación a la superposición de horarios -estudio y trabajo-, y en otras necesidades personales y/o educativas.

---

167 FPB Formación Profesional Básica

168 Fpb Formación Profesional Básica

169 *Ta* es una expresión uruguaya muy difundida y que en este contexto también es utilizada.

En cambio, en el grupo de FPBC[170] del Barrio Conciliación, con sede en una escuela primaria, el fracaso escolar surge como consecuencia de un proceso no personalizado por parte de los docentes. No se reconoce las singularidades de los/las estudiantes. Otra de las causas identificadas como generadoras del fracaso es la calidad de la exigibilidad[171], en contenidos y asignaturas. Esta experiencia les ofrece un taller donde todos trabajan en equipo, en forma cooperativa, el compañerismo es ineludible. Las demás asignaturas abordan sus contenidos a partir de la vinculación que tienen con el taller, lo que redunda en beneficio por el interés que puedan tener por ellas y a la vez, en la formulación de un conocimiento global sobre la orientación de taller seleccionada (v. Sistematización FPBC Barrio Conciliación 1).

Los relatos señalan situaciones de fracaso escolar y formas de desconocimiento en la tarea educativa. Manifiestan complejas relaciones escolares. Al mismo tiempo señalan el ofrecimiento de un taller y cambios destacados en los centros de FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria.

Al mismo tiempo señalan miradas controvertidas en distintas experiencias, en espacios ubicados en la Universidad del Trabajo de Uruguay y en el liceo (Consejo de Educación Secundaria). Por otro lado, es importante subrayar que el reconocimiento de la sensibilidad en la modalidad comunitaria, permite otros modos de relación, desde una perspectiva liberadora, reconstruida en diálogos, inaugurando horizontalidad en las relaciones. Si podría pensar, también, en algunas caracterizaciones en los espacios de los centros comunitarios, en rasgos ofrecidos por la educación popular.

Capítulo 7 Profesoras/es y educadoras/es como posibilitadoras/es

[170] FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria
[171] Carácter de exigencia aplicado a algo.

«O sea, que perfectamente los podemos sacar adelante»[172]

En este apartado se problematizan las significaciones de los participantes vinculados a sus experiencias en el proceso pedagógico. La expresión presentada en el título de este apartado, presenta el fortalecimiento y la confianza, para promover transformaciones sobre los procesos de aprendizajes de sus estudiantes.

También se puede observar a estudiantes y profesores considerando determinadas experiencias expresadas en el compañerismo, solidaridad, y amistad en el ámbito educativo, en ambientes fraternos. Frecuentados en un «modo de relación» (Ganduglia, 2009: 94).

> En realidad para mí fue el primer año que trabajé en un comunitario, es una experiencia muy enriquecedora por el hecho que hay que convivir con otros alumnos, con otra gente que es parte del liceo, con otros gurises que son parte del liceo y que esta vez nos sentimos todos muy integrados a lo que fue la dinámica del liceo, sin notar ninguna diferenciación, tanto en el liceo como la gente de UTU[173], sino que trabajamos como un todo integrado y fue una experiencia muy enriquecedora (alfabetizador laboral de Pinar 2, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II).

En otro grupo de FPBC[174] en la Ciudad de la Costa, en Aeroparque del mismo departamento, observamos en palabras de educadores las singularidades de cada estudiante «chiquilines» y el respeto de los educadores en los diferentes caracterizaciones.

> Tuve primero la visión desde afuera como una docente más, cuando esto se estaba cocinando digamos el plan FPB[175], este ahora lo vivo desde adentro y para mí es fundamental. No estamos en estamentos divididos y aparte, sino que todos bajo un fondo común, todos apostando por lo mismo. Son

172 Docente de taller en Sistematización Barrio Lavalleja 2.
173 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay
174 FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria
175 FPB Formación Profesional Básica

> chiquilines espontáneos, son gurises con una energía muy particular, son chiquilines que bueno, cada uno viene con sus individualidades, no?. Y en esas individualidades venimos con todo lo que nos gusta, lo que queremos, con nuestras dificultades, y con los problemas que tengo en casa y demás. Y cada uno aporta al ambiente de un grupo que se va a formar y nosotros como docentes nos integramos a esa dinámica, que a veces difícil y tenemos que tener muchísima flexibilidad hacia eso también, en realidad los que venimos de afuera somos nosotros y eso a veces, integrarnos a la comunidad a veces cuesta, traemos nuestro bagaje y a veces cuesta como encajar por eso es importante la integralidad (Docente de Representación Gráfica, Sistematización FPBC Aeroparque 2).

Este fondo común u objetivo común se asienta de forma frecuente, similar comportamiento se da en el grupo de FPBC[176] de Cerro Pelado «creo que lo que hoy se vio reflejado es que, con esfuerzo, se puede lograr algo en común» (alfabetizadora laboral, Sistematización FPBC Cerro Pelado, Anexo II). Lo común se inscribe en el grupo de FPBC de Cerro Pelado «creo que lo que hoy se vio reflejado es que, con esfuerzo, se puede lograr algo en común» (alfabetizadora laboral, Sistematización FPBC Cerro Pelado, Anexo II). Con el propósito de que las prácticas expresen las afinidades de los jóvenes para favorecer otras formas de relación.

En este contexto donde funciona el curso, la importancia de esta modalidad implica la presencia comunitaria. Al mismo tiempo tendría que acompañar los procesos educativos.

> La diferencia está más que nada en esto de que se está en la comunidad. Ellos están en clase y pasa un vecino, pasa un familiar, vienen de la casa, están en clase y pasa un vecino, este vienen de la casa que están frente, son pocos, son once chiquilines que están actualmente en este segundo módulo y yo creo que lo que hay es una cuestión de mucha presencia comunitaria. Entonces está como muy metido adentro del aula lo que sucede en el barrio, lo que sucedió en la tarde, que se encontraron, que jugaron al fútbol, que se vieron con las novias, y como dejarlo afuera en un lugar y en un espacio formal dentro de la

[176] FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

> comunidad les cuesta un poco y quizás lo que hay que hacer es poder como incluir estas cuestiones dentro de lo que es el aprendizaje (educadora, Sistematización FPBC Aeroparque 2).

Este grupo de FPBC[177] de Aeroparque funciona en un CAIF[178], «La Esperanza» donde se atiende, y educa a preescolares. Este centro comunitario depende institucionalmente de la Escuela Técnica de Barros Blancos, desde donde se impulsan algunas acciones.

> La idea del cartel surge a partir de una jornada que hubo con un pintor, invitó la Escuela Técnica de Barros Blancos, era un pintor español que realizaba arte callejero en las calles de España. La propuesta fue buena, ta realizar más o menos lo mismo en un mural dentro de la escuela. Ellos eligieron el muro externo. Entonces vamos a ver que comunicamos, que le decimos [a la] gente del barrio de lo que está ocurriendo acá, que está pasando (Docente de Representación Gráfica, v. Sistematización Aeroparque FPBC 2).

A partir de ésta interacción, los estudiantes se sienten requeridos, participando de la creación de un mural, valorando estos espacios de encuentro y expresión.

En la búsqueda por ofrecer la continuidad educativa en el lugar, se solicita a las autoridades de la Universidad del Trabajo de Uruguay un nuevo trayecto[179]. El trayecto se define en función de los estudios previos de los estudiantes. Si aprobó el primer año del ciclo básico, inicia el trayecto II, de lo contrario, inicia el trayecto I. Una vez que el estudiante comienza en un determinado trayecto, generalmente finaliza en éste. Si no existe la oferta educativa en el lugar, debe trasladarse a otro espacio educativo, algo que los estudiantes no desean, por ese motivo éstos dejan de pertenecer al espacio iniciado. Los educadores, más cercanos a los estudiantes, insisten en la continuidad, en el espacio donde cursan actualmente. Al mismo tiempo, en algunas escuelas técnicas de la Universidad del Trabajo de Uruguay se

[177] FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

[178] Centros de Atención a la Infancia y a la Familia

[179] La oferta educativa en las escuelas no asegura la continuidad de los cursos, por lo que algunos estudiantes tienen que trasladarse a otra escuela o solicitar el trayecto que les permita continuar.

realizan reuniones para organizar la oferta educativa del año siguiente. Cada curso, según su área[180] conocerá si se autoriza el curso solicitado, o si tendrá la posibilidad de elegir el mismo el próximo año. También, coincide la percepción con otros centros comunitarios, en lo que respecta al sentido de pertenencia de los estudiantes. Existe una ponderación, a otro tipo de proximidad y de modos de vinculación democrática, en función de una construcción colectiva entre docentes, funcionarios y estudiantes. «A uno lo enriquece mucho, nuestra profesión es muy particular, cuando uno ve el proceso que van haciendo nuestros alumnos eso nos termina llenando como seres humanos» (Director Escuela Técnica Guichón, v. Sistematización Con los pies en la tierra 3[181]).

> La clave está en creer que el otro puede, yo creo que se tiene la idea a nivel docente de que el otro no puede, ahí el clic que debemos hacer los adultos porque el problema no son los chiquilines, sino que es el perfil del adulto(ex educador FPBC[182], Sistematización Con los pies en la tierra 3).

En este testimonio podemos observar la expresión «la clave está en creer que el otro puede», puede aprender, también con educadores mirando a estudiantes desde esta perspectiva. Éstas miradas influyen de manera educativa en las formas de enseñar. Al mismo tiempo pensamos en lo dicho «yo creo que se tiene la idea a nivel docente de que el otro no puede», y con ella acercamos a Kaplan (1992: 27) «profundicemos ahora en el modo en que estas ideas cobran real sentido para el quehacer docente», preconceptos que los docentes necesitan problematizar para dar lugar a nuevas inscripciones educativas. En este contexto, los estudiantes «construyen de ese modo una mala imagen de sí mismos» (Kantor, 2008: 26), posiciones que afectan, los territorios escolares.

---

180 Las áreas son las grandes orientaciones temáticas donde confluye una o varias asignaturas.

181 Sistematización en apariencia institucional, los y las actores/as se expresan con aparente libertad, sin censura, lo que daría cuenta de un proceso pedagógico previo de los adultos y de condiciones participativas reales en la sistematización. Apariencia se utiliza como sinónimo de máscara o interpretación, según Nietzsche (1873: 6) «¿qué es entonces la verdad? un ejército móvil de metáforas».

182 FPBC Formación Profesional Básica Comunitaria

> La educación no precisa educar a todos para ser estudiantes universitarios, yo no tengo por qué solo enseñarles a leer y a escribir, a sumar, a multiplicar y a saber cuál es el momento de cosechas de las lechugas. En realidad yo tengo que enseñarles otras cosas. Nosotros necesitamos otro tipo de educación. Otro tipo de educación, no donde todos los chiquilines sean iguales, sino donde los chiquilines sean diferentes, sean diversos y podamos convivir en la diversidad. Eso es lo que tenemos que hacer (docente, v. Sistematización Con los pies en la tierra 3).

En este testimonio es importante observar las definiciones sobre educación, igualdad y diversidad. Posiblemente habría que continuar pensando en ellas, por la complejidad en las diversas posturas en cuestión.

Además, puede observarse a educadores narrando sobre prácticas de enseñanza, sin dudas, decidiendo los trayectos escolares de los jóvenes. Asimismo, cuando se establecen estos modos de enseñar, con efectos en el campo educativo, también habría que pensar en las responsabilidades institucionales en dicha problemática. Por otro lado, «ante personas que hasta el momento no conocíamos. Inmediatamente, tendemos a encasillarlas de acuerdo a nuestro propio modo de ver a las personas» (Kaplan, 1992: 26), la revisión de ellos debe proponerse «mirar con nuevos ojos» (Najmanovich, 2008), libres de prescripciones. Algunos docentes y educadores/as subrayan las potencialidades de los/las estudiantes, «son muy capaces, a veces tenés que estar como todo, viste hay que estar como todo, insistiendo» (Docente Taller, Sistematización FPBC La Tablada).

De la sistematización de la experiencia de Aeroparque, observamos que los tutores y tutoras solicitan la implementación del centro comunitario, un aspecto coincidente con lo manifestado por el director de la escuela técnica de Barros Blancos, del cual tiene dependencia jerárquica (v. Sistematización[183] FPBC Aeroparque 2). Algunos de los docentes imaginan una estrategia educativa, en relación a las «individualidades» (Docente de

[183] Es una sistematización propia, creada por los/las participantes de los grupos FPBC de Aeroparque, Departamento de Canelones.

Representación Gráfica, Sistematización Aeroparque FPBC 2). Es importante insistir en la necesidad educativa de un centro comunitario y el lugar del docente en prácticas pedagógicas. En una de las sistematizaciones del centro comunitario de Barrio Lavalleja, en el Departamento de Montevideo, se desarrolla este concepto.

> Son unos muchachos completamente distintos, necesitan mucho de uno, necesitan mucha paciencia, dedicación, dedicarse, quererlos, que es lo más importante quererlos. Si no hay un docente que no los quiera a ellos, puede ser el mejor docente que no, que no les llega. Hay que quererlos, ellos necesitan no. Cuando aprenden, se desarrollan, o sea, no hay que tengan una inteligencia inferior, no, no hay y eso está muy demostrado. Lo vemos acá y lo vemos (…) lo evaluamos nosotros. O sea, que perfectamente los podemos sacar adelante (Docente de taller, Sistematización Barrio Lavalleja 2).

Al respecto Dussel (2004: 19) acerca :

> Es importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones hacia la desigualdad, en los políticos, en los pedagogos y en las familias, contribuyendo a que vuelva a resultar intolerable, a que el dolor de los demás nos vuelva a conmover y a que esa conmoción nos decida a renovar el compromiso social con una sociedad más democrática y más justa.

También priorizar la problematización propia de aquello que discuten las practicas, en múltiples experiencias escolares. «La cuestión es saber cómo se dan estas relaciones de tal manera que sea una práctica democrática pero depende de ciertas cualidades que el profesor tiene que crear»(Freire en Orozco *et al.*, 2000). En este escenario, el aparato escolar debe promover intervenciones, repensar y dialogar.

En la modalidad comunitaria, los/las profesores/as, maestros/as técnicos/as y educadores/as[184], realizan determinadas acciones para acompañar los procesos pedagógicos,

[184] En educación formal es generalizado el uso de la nominación de educador y educadora como similitud de maestro/a, profesor/a, en el plan FPB aparece oficialmente la nominación para un cargo nuevo en la institución UTU. Realiza un acompañamiento pedagógico, guiando a los y las estudiantes, es un mediador y

en espacios instituidos. Algunos pertenecen a: espacios de docentes integrados (EDI), a reuniones con familiares y salas o coordinaciones docentes, diseñados adentro del plan. Asimismo, en diferentes encuentros se destaca el nuevo rol del *educador* del plan Formación Profesional Básica (FPB). También se problematiza las realidades emergentes, considerando las posiciones de cada uno. En ellos subyacen significaciones que dan cuenta de miradas de los/las participantes (autoridades, educadores/as y coordinadores/as). Del mismo modo existe una intercoordinación entre la Universidad del Trabajo de Uruguay y el Ministerio de Desarrollo Social (SOCAT-INFAMILIA) en una pedagogía que posibilita la articulación dentro de las fronteras de la escuela técnica.

> Este campamento estaba dirigido a educadores que realizan la práctica en experiencias de educación formal, con la diferencia que lo ejercen en diferentes territorios, donde es diferente a una escuela técnica[185]. Aquí están congregados educadores de FPB[186] Comunitarios (…) educadores que cumplen funciones en la UTU[187], pero reciben a chiquilines que provienen de experiencias comunitarias (Rocha, P., Maestro Coordinación Técnica MIDES – CETP [UTU], Testimonio documental Campamento de Educadores Territoriales (comunitarios) en La Floresta, Anexo II).

En este sentido, podemos observar experiencias educativas en diversos territorios pedagógicos dentro de los espacios y tiempos proyectados, ubicando diferencias y semejanzas interinstitucionales, también pensando a los «sujetos de un escenario educativo en el cual han perdido el lugar de depositarios de todo el saber» (Puiggrós, 2013: 17).

---

facilitador institucional, colabora en el desarrolla de las capacidades socioafectivas de los estudiantes para moverse en la institución. También media entre las familias, la institución y los estudiantes, colabora en procesos de aprendizajes de las familias y sufre la resistencia de la institución que no logra sobrellevar las inquietudes. Es parte de su carga emocional laboral conocer que las necesidades de las familias y estudiantes no siempre son asimilables por la institución escolar.

185 UTU está dividida en los territorios en escuela técnicas, agrarias e institutos superiores. Cuando el participante se refiere a escuelas técnicas, se refiere a todo este grupo, o sea, fuera de los edificios propios de UTU.

186 FPB Formación Profesional Básica

187 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

> Bueno, tradicionalmente la cultura escolar siempre ha trabajado en solitario. Y nos dimos cuenta que nosotros tenemos una especificidad, que está vinculada con la transmisión y producción de conocimientos, pero que ese aspecto, muchas veces se ve amenazado por circunstancias que no podemos resolver y que muchas veces se nos demanda una resolución (Coordinación Formación Profesional Básica, Campamento de Educadoras y Educadores de s Territoriales, Anexo II)

En el testimonio se advierte la necesidad de rearmar la propuesta educativa para advertir las demandas en el espacio-tiempo, muchas veces en soledad.

La problematización de los contextos comunitarios desafían el entramado coyuntural, interpelando las circunstancias de una cultura escolar a constituirse. También pensando en «seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos» (Freire, 1987: 91). Del mismo modo, una forma de imaginar una educación inspirada en los roles del educador/a o del profesor/a. Problematizadora, en relación con otros, pensando junto a Freire (1987: 87) como «investigador crítico» y en Carr y Kemmis (1988: 216-218) «investigación-acción emancipatoria».

En el tercer encuentro de educadores/as de FPB[188] de centros comunitarios se plantea la interinstitucionalidad como necesidad. Gran parte de las tareas son desarrolladas por los/las educadores/as, responsabilizándolos del éxito de una interinstitucionalidad pertinente. En uno de ellos, se presentan las experiencias del centro comunitario de Paso Carrasco (dependiendo de la Escuela Técnica de Paso Carrasco) coordinado con el Instituto del Abrojo, del centro comunitario de San Jacinto y del centro comunitario de Solís de Mataojo (Sistematización[189] del Tercer encuentro de educadores/as del FPB Comunitario). Se puede observar:

[188] Fpb se refiere a Formación Profesional Básica

[189] Es una sistematización institucional, impulsada por autoridades, con la participación in situ en el encuentro de los educadores y educadoras, dependientes de UTU y de MIDES.

> Es más individualizada la cosa, conoces la realidad de cada uno y podemos tomar decisiones o tomar medidas de una forma u otra (…) la experiencia está muy buena, es más enriquecedor el trabajo que haces, porque los gurises son personas que han dejado el sistema educativo por diversos problemas y ahora está en nuestras manos, de todo el cuerpo docente de la UTU como institución hacerlos que ellos sigan estudiando. Es muy lindo ver día a día como se entusiasman, hay altos y bajos, pero son siempre más los puntos positivos y las cosas que se van logrando con los gurises (docente, Sistematización FPBC Cerro Ejido y Rampla 2).

Este testimonio comprende, percepciones de los docentes sobre los estudiantes. Ellas, tienen incidencia en los logros futuros, en las miradas, en los modos de nombrar e interpelar las diversas realidades institucionales.

> Hay un gran compromiso de los docentes porque ya el ir al barrio es un compromiso más que el docente asume porque a veces el docente no tiene como ir al barrio, no tiene su locomoción propia, y se las ingenia para llegar en hora, como ves hoy, que se reunieron acá y no hay ningún problema, vienen caminando o si hacen una actividad van de un barrio a otro (Docente de taller vestimenta, Sistematización Barrios Cerro Ejido y Rampla 2).

Este testimonio subraya el compromiso docente y la importancia en las intervenciones barriales advirtiendo modos de afectaciones en las actividades educativas. Muchas de ellas, desarrolladas al aire libre, en diferentes expresiones: pintar un mural, junto a referentes de la comunidad, vecinos y familiares.

También es importante señalar que las condiciones escasas de transporte afectan a docentes y estudiantes. Estas dificultades permiten mantener un mejor acercamiento con los/las estudiantes, y sus realidades, intentan generar una red. Según Dabas (1998: 42) «cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones», y vínculos.

> Y otra de las cosas que está buena son las características que debemos tener todo el cuerpo docente, de profesores del FPB[190], ya que son otras las

[190] Fpb se refiere a Formación Profesional Básica

> características de los gurises. No es lo mismo enfrentarte a la situación de aula de un gurí que viene con todo, a esto que hablaba hoy, con las problemáticas que tienen y todo lo que hacemos de escucharlo, de vivenciar día a día, de charlar con él, a veces es más importante un espacio de estar con el alumno, sentir sus problemas, antes que llegar y ver directamente lo que dice el programa (docente taller FPBC Grupo B Rampla, Sistematización Cerro Ejido y Rampla).

Este testimonio refiere, disimiles demandas, en relación a diferentes problemas sociales / escolares y los conflictos al interior de cada situación educativa. Con él es importante revisar los programas para incorporar otras temáticas en relación a las experiencias relatadas. También «el análisis sistemático de las contradicciones (análisis dialéctico) constituye una tarea esencial en el grupo» (Riviere, 1996: 114) y el «modo de relación» (Ganduglia, 2009: 94) en el que se promueven las prácticas.

> Es muy gratificante trabajar en el fpb[191] y muy gratificante trabajar en el comunitario, te integras con los gurises, en su localidad, en su lugar y también con la gente del barrio mismo, por eso te enriquece, trabajas en realidad, es mucho más lindo que estar (docente taller deporte Cerro Ejido, Sistematización Cerro Ejido y Rampla).

Se puede observar cierta gratificación en el trabajo en los centros comunitarios. Asimismo, es primordial problematizar e interrogar, la realidad en las instituciones educativas para habilitar otros modos de enseñar.

> Yo estudiaba antes en el liceo, pero todos los años dejaba y vine acá y me copé con gastronomía. Está bueno porque acá los profesores te explican todo, no es así, "si no entendiste, manéjate". Acá te explican todo y si no entendiste te explican todo con detalle. Lo bueno de este taller, lo hacen todos los profesores. Porque si fueran de otra personalidad los profesores, no sería lo mismo, por eso está bueno venir acá, porque te tratan rebien y son rebuenos con todos en todo, son más flexibles, son mucho más fáciles, no son tan pesadas como las del liceo, además son aplicadas a la materia gastronomía, es sencillo (estudiantes, FPBC, Sistematización FPBC Conciliación 1).

191 *Ibídem.*

Estos testimonios presentan algunas consideraciones de los estudiantes sobre la experiencia escolar , también incluyen expresiones como «manéjate», expresando un rasgo imperativo, instando a salir de la situación en la que se encuentra. Comparan a los educadores del Liceo con los de los Centros Comunitarios. Destacan su lugar primordial en las miradas positivas hacia ellos.

En la modalidad comunitaria, la disposición de los docentes para acompañar los procesos, parece ser muy diferente a la actitud de los docentes anteriores. Otro testimonio en el FPBC «Con los pies en la tierra» plantea «hay otro trato (…) en el liceo te daban la clase y ta, era hola y chau» (estudiante, Sistematización FPBC «Con los pies en la tierra») refiriéndose a la relación percibida.

Capítulo 8 «Con los pies en la tierra, haciendo camino al andar»

Existe una necesidad de volver a los orígenes vinculada con las denominaciones utilizadas como «Con los pies en la tierra y haciendo camino al andar». La educación asume un importante desafío que es «articular elementos teóricos-prácticos diversos, en parte compatibles y en parte divergentes» (Puiggrós, 1983: 37).

En esta construcción, el Discurso de Campomanes (1775), contiene matices relacionados con la educación popular al denominarse de la misma forma y al referirse a una educación específica, para artesanos.

> Sin estas artes y oficios no puede pasar sociedad alguna de hombres, y la que se halla falta de su conocimiento, o que no le usa bien para surtirse; debe confesar, que es defectuosa su situación en esta parte: aun cuando sus naturales poseyesen las ciencias más sublimes en heroico grado, o las minas preciosas del universo (Rodríguez Campomanes, 1775).

En este sentido, la importancia de los ilustrados promovieron discusiones sobre la educación acorde a las exigencias de la sociedad.

Volviendo a los testimonios es importante acercar el siguiente:

> Yo estaba en el liceo N°3. Fui al liceo porque mi madre me mandó. Yo quería ir primero a la agraria[192] y dijo no, desde chico no[193], no quería porque sabía que tenía que estar una semana allá y otra acá, mi mamá quería que de chico hiciera hasta tercero y después de tercero si quería que viniera a la agraria (estudiante, Sistematización[194] FPBC «Con los pies en la tierra»[195]).

En este testimonio, puede observarse el lugar de los adultos en las decisiones escolares. Algunas familias de estos jóvenes deciden inscribirlos en las instituciones educativas, con el fin de ofrecer oportunidades.

> El FPB comunitario es un trato más (…) se logra un clima más cómodo, en el sentido que se llega a conocerse mucho más a los chiquilines, tanto los estudiantes como las familias, como los profesores, logran acceder al estudiante desde otra visión (ex educador FPBC Con los pies en la tierra (v. Sistematización Con los pies en la tierra 3).

Este testimonio destaca un ámbito educativo cómodo y un modo de relación y vinculación en espacios de intercambio. El conocimiento de educadores a estudiantes favorece las estrategias educativas en aquellos jóvenes «en movimiento» (Villasante, 2002).

Por otro lado, el grupo de Ceibal Yatay intenta revertir las dificultades en los espacios educativos alentando la problematización pedagógica en horizontalidad. Del mismo modo se

---

192 Agraria se refiere a la escuela agraria de la Universidad del Trabajo de Uruguay.

193 Podría ser que el estudiante lo tomó así, en estos cursos no pueden ingresar, sino tienen más de 15 años y cuando terminan generalmente el ciclo básico tienen 13 años por lo que no podía hacer este curso aunque quisiera.

194 Sistematización realizada entre algunos participantes de este grupo, intervienen estudiantes y profesores/as.

195 *Con los pies en la tierra* es una asociación civil, rescató una escuela granja.

intenta disminuir las asimetrías de poder, «es una cosa media de hacer camino al andar» (docente de Construcción, Sistematización FPBC Ceibal Yatay 1).

Los docentes asumen las exigencias institucionales en relación al cumplimiento del plan. Lo particular es el logro de un buen vínculo con los estudiantes, creando un cambio significativo en la modalidad comunitaria.

«Tengo que tomar dos ómnibus, cuatro viajes todos los días. ¿Qué estamos hablando?. ¿De cuántos kilómetros?. ¿15 kilómetros?. Por lo menos 15 kilómetros para llegar acá.» (estudiante de FPBC Ceibal Yatay, Sistematización FPBC Ceibal Yatay). Se puede observar las complejas situaciones contextuales, que los afectan. De allí la importancia de estar al tanto de la realidad en la que viven los jóvenes, para crear condiciones educativas / escolares.

> Al mismo tiempo los estudiantes señalan «La clase la den en el barrio donde vivo y pueda llevar a mi hijo es lo que me facilita seguir los estudios, si no no. Hoy no lo traje, pero va conmigo a estudiar, tiene ocho meses» (estudiantes FPBC La Tablada, Sistematización FPBC La Tablada).

Es importante percibir las voces de las mujeres/madres, pensando en centros educativos, como lugares posibilitadores. Asimismo el centro de Formación Profesional Básica Comunitario, La Tablada es considerado como la única salida pedagógica.

En el siguiente testimonio, se observa ofrecimientos educativos inéditos. Al mismo tiempo, podemos señalar los complejos escenarios de ingreso y sostenimiento escolar en las instituciones.

> El comunitario surge a raíz de que nosotros veíamos que había población y que sigue habiendo población que no es captada por nuestras propuestas

> educativas, que han salido del sistema, que han vuelto, pero que han vuelto a salir. En realidad, entre lo que nosotros teníamos como oferta no había nada que los pudiera enmarcar. Lo digo con autoridad porque muchos de los chiquilines que hoy por hoy están yendo al comunitario, fueron nuestros alumnos. En realidad, acá dentro de la escuela no le pudimos dar la respuesta a los que ellos necesitaban (Directora de UTU Nueva Palmira, Sistematización FPBC Nueva Palmira).

Del mismo modo podemos destacar las circunstancias que produjeron la creación de la modalidad comunitaria dentro del plan de Formación Profesional Básica, la desafiliación educativa, y los continuos intentos ofrecidos en diversas propuestas para impulsar ingresos en cada espacio escolar. Por otro lado los modos de transitar en los variados espacios hablan de los avatares en sus búsquedas «Si estoy en este lado de la calle y quiero ir al otro, debo atraversarla. Eso significa que es absolutamente imposible llegar al otro lado empezando desde allá hacia aquí. Cada llegada proviene del punto de donde empezamos» (Freire, 2014: 239).

En este sentido, para conocer las necesidades de los estudiantes debe existir un acercamiento a las familias, sus representaciones y expectativas en relación con la vida social, y la relación con la educación. Para la modalidad comunitaria es importante incidir en esa red, y sus posibles articulaciones en un «universo simbólico compuesto por los lineamientos técnicos y políticos» (Dabas, 1998: 39).

Otra de las características de la modalidad comunitaria es que funciona fuera de la Universidad del Trabajo de Uruguay. De algún modo, la mirada hacia los estudiantes influye en las decisiones de continuar con las trayectorias educativas.

> Está bueno[196], estamos en el FPB[197]comunitario, funcionamos en el MEC[198]y si no estamos en el MEC, después de las materias vamos a la plaza de deportes

[196] Responde a una pregunta, da la idea de que la pregunta es acerca de cómo está el curso.
[197] FPB Formación Profesional Básica
[198] MEC Ministerio de Educación y Cultura. Es una dependencia del ministerio.

> o venimos para el Peñarol[199] y ahí hacemos actividad (…) funciona mejor fuera de la UTU(estudiante del FPBC de Deporte, Sistematización FPBC Nueva Palmira)

Los estudiantes expresan sus significaciones, y en ella encuentran nuevos impulsos en construir propuestas de pertenencia, autoestima y autorealización.

> ¿Comunitario por qué?. Porque es lo más parecido que tenemos a la educación no formal. En esa mirada de la flexibilidad que puede haber, en esa mirada nosotros sabemos, son chiquilines que a la escuela no vuelven, no vuelven porque han tenido experiencias negativas dentro de la escuela (Directora de UTU Nueva Palmira, Sistematización[200] FPBC Nueva Palmira).

En este testimonio se observa un reconocimiento de la flexibilidad necesaria como rasgo en los procesos de formación de identidad. También las sensaciones que obturaron inquietudes en aquella escuela, que abandonaron. Pensamos, también en prácticas de educación formal y No formal con aproximaciones y alejamientos en términos educativos.

Según Mariño y Cendales (2004: 12):

> la educación es un hecho intencional; y en el caso de la Educación No Formal que se hace desde la Educación Popular, su intención es potenciar las capacidades materiales, institucionales, organizativas y culturales de las personas y los grupos con los cuales se realiza el trabajo.

Al reconocer otros modos de enseñanza, se habilitan nuevas formas pedagógicas.

---

199 Peñarol es el nombre de un barrio de Montevideo.

200 Es una sistematización institucional en apariencia por la narrativa que tiene. Apariencia se utiliza como sinónimo de máscara o interpretación.

En ese sentido Meza (2003: 139) identifica la educación popular en el ámbito de la educación no formal, «ya que la educación popular es educación no formal no únicamente para los sectores a los que atiende, sino para los mismos educadores populares».

En el centro comunitario Nueva Palmira los jóvenes se expresan y se vinculan con lo que les ha sido enseñado. Del mismo modo marcan las fronteras de la Universidad del Trabajo de Uruguay, lejos de los fracasos.

> Porque para ellos, ellos no van a la UTU[201], ellos van al MEC. Aunque está cerca, aunque está, no estamos muy lejos, está a dos cuadras, pero uno les plantea ir a la UTU y no quieren, porque ya es una institución por la que transitaron y no tuvieron buenas experiencias (docente FPBC Nueva Palmira, Sistematización FPBC Nueva Palmira).
>
> Sí, el centro MEC[202] está a tres cuadras de la UTU[203] yo no lo discuto, pero es el lugar de ellos, es el lugar neutral que ellos tienen, la UTU es la UTU y tiene una impronta institucional de enseñanza. (Directora de UTU Nueva Palmira, Sistematización FPBC Nueva Palmira).
>
> Y bueno incluyéndonos nosotras como parte del equipo docente, el vínculo no es lo mismo, es menos formal, y eso hace como también (…) le llegas más a los gurises, tenés como otra relación y otra confianza (alfabetizadoras laborales del FPBC Nueva Palmira, Sistematización FPBC Nueva Palmira).

En el plan de Formación Profesional Básica se incorporan nuevos roles en coordinación con la Universidad del Trabajo de Uruguay. Uno de ellos es el del Alfabetizador laboral centrando los intereses en las prácticas, en articulación con los diferentes saberes, y la formulación de proyectos.

El rol alfabetizador está organizado en dos perfiles, uno orientado al trabajo y producción y el otro, al de formación ciudadana, ambos trabajan en conjunto. El currículum

[201] UTU Universidad del Trabajo de Uruguay
[202] MEC Ministerio de Educación y Cultural
[203] UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

a desarrollar por el grupo alfabetizador depende del proyecto elaborado. Las actividades se centran en los intereses de los/las estudiantes y en el diagnóstico realizado por la dupla alfabetizadora. Algunas de las dimensiones a trabajar son el desarrollo de la autoestima y el reconocimiento de las capacidades a desplegar

«Yo en mi caso voy a seguir, a mí me fue superbien nada que ver a las bajas que tenía antes, antes eran 9 bajas por ahí, ahora no tengo ninguna»(estudiante FPBC Nueva Palmira, Sistematización FPBC Nueva Palmira). La ponderación transmitida por la estudiante sobre los aprendizajes incorporados a su experiencia, hablan sobre el entusiasmo, en los nuevos aprendizajes y manifestación de agrado, hacia la institución escolar.

> Es una experiencia buena, como vas aprendiendo día a día. Si bien es como son los mismos temas del FPB[204],pero la población es diferente, también los docentes lo toman de una manera diferente (alfabetizadoras laborales del FPBC Nueva Palmira, Sistematización FPBC Nueva Palmira).
>
> > Hemos estado hablando con ellos, ¿qué van hacer el año que viene? Y vamos a venir. ¿A la UTU?, no al MEC (docente FPBC Nueva Palmira, Sistematización FPBC Nueva Palmira).
> >
> > En Nueva Palmira existen muchos problemas interbarriales y la creación de este FPB sirvió para unir esos barrios y que participen gurises de todos los barrios que hay en Nueva Palmira y que convivan lo mejor posible (educadora, Sistematización FPBC Nueva Palmira).

La pertenencia, está vinculada con la experiencia agradable, vivida en el lugar, destacando la significación otorgada a esos espacios institucionales manifestados a través de la confianza y oportunidades hacia los jóvenes. A partir de actividades interbarriales, los estudiantes generan otros cambios. Transformándose en referentes barriales, e impulsando la participación de los docentes. «De repente esta evolución que han tenido los chiquilines, estoy absolutamente feliz de que así sea y de que los tengamos, levantando el teléfono,

[204] El plan FPB nace en 2007, la modalidad comunitaria en 2009.

mandando mensajes diciendo, ¿Profe, hoy tenemos clase?, no te cortés, mirá que estamos» (Directora de UTU Nueva Palmira) (v. Sistematización FPBC Nueva Palmira).

Puede observarse, el reclamo de los jóvenes subrayando la importancia de la presencia de los educadores y con ella las oportunidades ofrecidas. La expresión ¿Profe, hoy tenemos clase?, no te cortés, mira que estamos» «no te cortés» refiere a la importancia de la figura docente y con ella el lugar otorgado en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

> En esto de las políticas de inclusión, esto es fundamental porque hay chiquilines, por algún motivo no quieren permanecer en una institución y ,sin embargo, con otra propuesta logran muchísimas cosas, más incluso que lo que han podido lograr hasta el momento (educadora, Sistematización FPBC Nueva Palmira).
>
> La UTU es la que más ha acompasado todos los cambios, con todo esto los FPB, las coordinaciones con el MIDES[205], toda esta movida, la verdad, yo la veo muy positiva (…) ver en el correr de dos o tres meses de a poquito se fueron acercando y verlos después jugando juntos integrados, incluso había chiquilines que eran de barrios diferentes y decían si van ellos al curso yo no voy, porque sino va ser pa lío. Logramos que se integraran en el curso y se hicieron grandes amigos. Y eso fortaleció los vínculos y empezó a ser que esos barrios dejaran de tener tanta pica entre sí (docente FPBC Nueva Palmira, Sistematización FPBC Nueva Palmira).

En este testimonio, el docente alienta los vínculos, materializados en propuestas educativas. De ese modo Freire (1970: 127) insistiría en «un método activo, dialogal y participante».

Asimismo Freire (1987) nos acerca:

> La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van

[205] MIDES Ministerio de Desarrollo Social.

> comprometiendo en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1987: 47).

En el testimonio de la docente: «esto de que yo no entraba y me quedaba sentado en el cordón de la vereda porque estaba aquel adentro, no pasa más. Se van a la plaza de deportes y son todos iguales, la convivencia se logra» (Directora de UTU Nueva Palmira) (v. Sistematización FPBC Nueva Palmira). Puede observarse las formas de propiciar vínculos, que los afecten en las relaciones interpersonales. El barrio es un «terreno de luchas y de conflictos donde prevalecen las líneas de fuerza diseñadas por la lógica de la máquina de la sociedad»(Ortiz, 2004).

Por otro lado, en el Centro Comunitario de Santa Catalina se promueve el acceso a la educación a jóvenes y adultos, en el barrio y zonas limítrofes. También, «tenemos como un sentido de pertenencia del alumno de la zona que se arraiga muy especialmente» (Director de la Escuela Técnica Barros Blancos). En ese sentido se impulsan innovaciones significativas, promoviendo intercambios.

> El liceo te colgás con muchas cosas, vistes cuando estás en la edad de la bobería, que se dicen vamos a hacer una rabona y salís corriendo. Cuando dijeron Solís y siendo (…) somos pocas, somos siete en el curso (estudiantes FPBC, Sistematización FPBC Solís de Mataojo).

Este testimonio presenta algunos rasgos de la cotidianeidad escolar, y dificultades en relación a la asistencia y sostenimiento institucional. También, algunas caracterizaciones en los modos juveniles de habitar los lugares ofrecidos.

> Claro, además cambiamos a un ambiente totalmente diferente, es superbueno donde nos podemos totalmente enfocar al ciclo básico que es lo que estamos haciendo y a Belleza Capilar, que es para lo que nos estamos preparando. Para

> mí fue un cambio grandísimo (estudiantes FPBC, Sistematización FPBC Solís de Mataojo).

Este testimonio presenta experiencias y posicionamientos frente a prácticas escolares convocantes en una «convivencia con lo que nos es diferente» (Freire, 2002: 65).

> Yo soy egresada de UTU hace 25 años, la verdad que este proyecto para integrar a las chiquilinas a que vuelvan a un lugar de estudios, este que estén con compañeras, que aprendan un pequeño curso como para salir a trabajar. Si quieren este año se reciben de técnicas brushinistas y bueno, la verdad que estoy superfeliz. Ellas han respondido muy bien (…). Yo aprendí mucho con ellas y ellas conmigo, para mí ha sido una experiencia preciosa. Yo estoy encantada de lo que se invierte, de lo que se preocupan por las chiquilinas. Aprender aprendemos todos (docente de Taller FPBC, Sistematización FPBC Solís de Mataojo).

En este testimonio observamos la importancia de aprender con otros, y el regreso a las instituciones educativas, interrogando coyunturas de una cultura escolar en sus diversas afectaciones.

«Ahora que estamos enfocadas, sabemos que vamos a terminar con un diploma este año, un diploma mirá que no es para cualquiera. A mí emociona la idea de tener un diploma» (estudiantes FPBC, Sistematización FPBC Solís de Mataojo). El diploma posee un valor significativo, del mismo modo, «la escuela como frontera más que un límite es un horizonte» (Duschatzky, 1999: 78).

> Más terminar el ciclo básico que años atrás no lo hemos podido hacer, a mí es impresionante, yo me he reenganchado. Me he reenganchado, además los profesores me han enseñado mucho, muchas cosas que yo no entendía. Entonces al cambiar el ambiente de profesores y al ser el grupo más chico es como (…) nos ayuda más, nos ayuda más a todas (en forma simultánea hablan las participantes) (estudiantes FPBC, Sistematización FPBC Solís de Mataojo).

Este testimonio, permite advertir la importancia de espacios generados mediante propuestas participativas en intercambio social/ escolar.

> Yo lo veo muchísimo más enriquecedor, hay muchísima más contención, no sé, es mi primera experiencia en cuanto a comunitario y como educadora no sé. Esto de descentralizar, de salir de (…) la institución (…) la escuela técnica. Hasta ellos mismos me decían si tuviera que volver a, porque tengo chicas que eran estudiantes de la escuela técnica, dejo de estudiar. Lo ven muchísimo más enriquecedor (educadora, Sistematización FPBC Solís de Mataojo).

Estos testimonios presentan realidades de la existencia de dos modelos escolares, uno tradicional que excluye a los jóvenes de la modalidad comunitaria y otro, con acciones inclusivas, donde los estudiantes se sienten valorados, aceptados y apreciados.

«La mayoría de los cursos o el liceo no tienen una persona que los guíe, que les ayuden a resolver problemas [irrumpe otra estudiante] que te escuchen [finaliza] que te aconsejen también» (estudiantes FPBC, Sistematización FPBC Solís de Mataojo). La evaluación que realizan los/las estudiantes sobre el sistema de enseñanza en la modalidad celebra ese acompañamiento, la colaboración continua y la escucha como una de las principales diferencias con el sistema escolar tradicional.

Se podría sostener en el hecho de que el plan de Formación Profesional Básica incorpora el rol educador, en articulación con las familias, autoridades, un acompañamiento socioeducativo.

> Yo creo que más bien al hacer el sacrificio de ir y venir todos los días, todas estamos quieras o no: ninguna tenemos una baja, nos hemos puesto las pilas. Nosotras que hemos repetido más de tres años, las gurisas también (estudiantes FPBC, Sistematización FPBC Solís de Mataojo[206]).

[206] Solís de Mataojo es un municipio del Departamento de Lavalleja de Uruguay, Uruguay tiene 19 departamentos.

La problematización del contexto es necesaria para pensar acciones y vínculos constitutivos, imaginando posibilidades centradas en la educación. También centrando cierta «criticidad» (Kaplún, 2001: 41), y derribando a la «educación bancaria»(Freire, 2002: 86) con el fin de continuar soñando en otros modos de enseñar.

Capítulo 9 Modos de hacer redes

Las redes configuran formas de comunicación y conocimiento. Ellas permiten promover diferentes modos de interacción, articulación y relación, en nuevos espacios de intercambios. Las experiencias en los centros de Formación Profesional Básica Comunitaria citadas en la investigación tienen características diferentes en relación a otras propuestas escolares: inéditas formas pedagógicas , modos de problematización y nuevas configuraciones en el enseñar y aprender.

La Formación Profesional Básica Comunitaria es una propuesta pensada desde el sistema escolar y desde una aproximación a rasgos vinculados a la pedagogía liberadora. Asimismo el «sujeto de la educación popular no puede ser concebido como un elemento externo a ese Estado sino como un activo participante» (Puiggrós, 1983: 37).

La existencia de estos cambios en relación a nuevos roles, representaciones y miradas de aula, también incluye dimensiones contextuales, y en territorio. El contexto escolar se presenta en una red integrada, donde la organizaciones populares se sienten incluidas en el desarrollo de actividades socioeducativas. Según una evaluación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa el cambio en la política educativa se debe a que «el contexto de debate que devino en la ley de educación aprobada en 2008 obligó a repensar las políticas educativas desde la perspectiva de derechos» (INEED, 2021a).

A partir de esta mirada, las prácticas en territorio, se concretizaron en significativas experiencias entre las organizaciones sociales y la coordinación de la Formación Profesional Básica Comunitaria (MIDES-SOCAT-UTU). Estos aprendizajes generaron referentes en red, desde prácticas problematizadoras. Al integrar redes, las distintas organizaciones facilitaron articulaciones barriales, La Formación Profesional Básica Comunitaria fue una de ellas. Según Dabas (1998: 42) «la noción de red social implica un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo».

Para acercarse a procesos de reflexión en los equipos en red es imperioso crear condiciones en los modos de organización e interacción. También reconocer los vínculos democráticos y su relación con las organizaciones (v. Campamento de Educadores de Experiencias Territoriales[207]). La red «admite ingreso y egreso de las singularidades que lo componen así como la posibilidad de cambios en las funciones que estas desempeñan» (Dabas, 1998: 42). La red Pinar Norte del Departamento de Canelones mantiene diversas articulaciones, incluyendo referentes de cada organización zonal y actividades que configuran diferentes espacios.

En algunas experiencias, existen componentes manifiestos, aspectos innegables, desplegando relaciones en las distintas formas de problematización social.

> Definimos al territorio como un espacio geográfico delimitado y dinámico, con características sociales, económicas, históricas, culturales y físicas diferentes, con una determinada población que se rigen bajo normas de convivencia, en construcción permanente. Es una zona real y simbólica, donde las personas tienen la posibilidad de desarrollarse como una comunidad, a través de la participación y la acción; con sentido de pertenencia se organizan para, resolver los problemas, proponer cambios y gestionar los recursos (Referente grupal[208] en el Primer Encuentro Regional de Educación y Territorio, Salto, 2011, v. Anexo II).

[207] Esta sistematización es institucional, el guion está diseñado desde ahí, conectando a las actividades sociopedagógicas del campamento.

[208] En este encuentro se dividen en grupos y cada grupo define un portavoz, este es el referente grupal.

En la forma de definir el territorio se observa la relevancia del tiempo de socialización y de construcción de lazos sostenidos por la participación de los jóvenes.

> Para nosotros de alguna manera es importante tener presente -lo que reflexionamos- la dimensión territorio; yo considero que el territorio es el ámbito donde se desarrolla la vida cotidiana de las personas, porque de alguna manera influye en el proceso educativo, influye, involucra en el proceso educativo de ese estudiante, porque como bien sabemos, la educación no es solo la que se desarrolla en el aula, sino que por fuera la familia, instituciones, la comunidad, el barrio y el pueblo, estudiantes, grupo de amigos, también juegan un rol fundamental en el proceso educativo (Referente grupal[209] en el Primer Encuentro Regional de Educación y Territorio, Salto, 2011, v. Anexo II).

Este testimonio muestra actividades educativas y en territorio, fuera del ámbito escolar, ofrecidas en programas o proyectos educativos elaborados a partir de procedimientos diferentes a la escolarización tradicional.

> Quisiera agradecer la oportunidad de este espacio, donde nos vimos las caras, donde nos encontramos, más allá del trabajo colaborativo que venimos haciendo desde la Escuela Técnica de Artigas con todas las instituciones que forman una gran red de trabajo y de apoyo. Se buscan soluciones y se buscan estrategias para seguir adelante y lo más importante es llevar una educación de calidad a cada uno, que ese es el foco, tanto de las instituciones educativas como sociales (Referente grupal en el Primer Encuentro Regional de Educación y Territorio, Salto, 2011, v. Anexo II).

El trabajo en red sitúa actividades coordinadas y orientadas hacia propósitos educativos específicos y determinados.

Según el testimonio, la presencialidad es un aspecto fundamental para la formación. El reconocimiento de la presencia en un vínculo educativo sostenido por el apoyo de las

[209] En este encuentro se realizó una división en grupos para problematizar territorio y mapa de actores, se definió un portavoz, ese es el referente grupal.

diferentes instituciones en red. Asimismo, los modos de hacer se inscriben en el reconocimiento y análisis de lo cotidiano. En esos espacios se reivindica la necesidad de actividades sociales y educativas, comprometiendo la presencia de educadores para promover movimientos singulares en cada uno de los jóvenes. En el acompañamiento pedagógico a estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos de los centros comunitarios, es importante destacar a referentes institucionales y zonales por las formas inéditas de participar.

En este sentido, otras configuraciones tienen lugar con la creación de los nuevos roles institucionales dentro del Plan de Formación Profesional de Base (FPB) en 2007, el rol Alfabetizador Laboral y el rol Educador. La formación de ingreso es aproximada y comparable a la perspectiva pedagógica explicitada en los perfiles institucionales. En los cursos formativos, en las reuniones directivas y en los denominados Espacios Docente Integrados, se puede observar algunos rasgos contrapuestos entre unos y otros. Por un lado. una manera de entender la educación como una relación vertical y por el otro, en una relación dialógica.

El Plan de Formación se caracteriza por ofrecer espacios a personas mayores de 14 años con el nivel primario aprobado. Formalmente, podrían continuar sus estudios en el segundo nivel de enseñanza media superior, aunque existen ciertas incertidumbres, debido a la complejidad en los contenidos en relación al año que cursan. La acreditación es similar a la obtenida por el ciclo básico, diseñada dentro del plan de enseñanza básica a nivel secundario. Tanto en la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) como en el Consejo de Enseñanza Secundaria (CES). La primera está compuesta por escuelas técnicas, agrarias e institutos. Se implementa bajo dos modalidades, una circunscripta a espacios propios con algunas articulaciones puntuales con organizaciones sociales y la otra, localizada en locales barriales con mayor articulación comunitaria.

> Por un lado, el modelo emergente del FPB[210] está conectado explícita y acumulativamente con la historia de la UTU[211] como una institucionalidad focalizada (Heuguerot 2002; Fernández 2010). En esta sucesión, es claro que el FPB es un programa que naturalmente se desarrolló sobre la base de los "self-reinforcements". Es un modelo emergente cuyo currículum incluyó incentivos históricos (como el taller o la vocación). Sus premisas son consistentes con la definición histórica de la población atendida por UTU (Fernández y Alonso, 2010: 17).

La organización del plan Formación Profesional Básica con modalidad comunitaria tiene relación con los intereses de los/las estudiantes, principalmente por las orientaciones productivas que seleccionan. Algunos de ellos, destacan las articulaciones educativas y laborales , también el compañerismo, el trabajo grupal y los lazos dentro de la comunidad.

Capítulo 10 Poder instituyente en Educación Popular

En este capítulo se presentan los análisis, basados en diferentes aspectos y dimensiones relacionadas con la educación popular. Algunos están vinculados a la capacidad instituyente de la modalidad comunitaria en territorio uruguayo.

En la entrevista, Ubilla manifiesta que Uruguay posee un desarrollo incipiente en Educación Popular en comparación con el resto de Latinoamérica, principalmente en intervenciones focalizadas en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social. Ella está coordinada desde la propuesta de Formación Profesional Básica Comunitaria.

---

210 *Ibídem*.

211 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

> En el caso del Uruguay, las instituciones que han tenido más afinidad con el estado no tienen relación con la educación formal sino fundamentalmente con lo que se llama MIDES[212], o sea con las ONG que han trabajado en acuerdos de uso económico con el estado y en ese sentido tengo mis dudas de que sea educación popular, pero es lo más parecido, lo más orgánico, lo más fuerte que hay, por lo menos de quien se autodefine como a veces no como educación popular, pero como formación alternativa, formación no formal, en él no en el marco de la educación formal, pero trabajando en la educación y en la formación de las personas, verdad. (Ubilla, P., Presidenta del Consejo de Educación Secundaria y Coordinadora del Diploma y la Maestría en Educación Popular en Uruguay, Entrevista)

Otros expresan, por medio de cuestionarios y entrevistas, que la propuesta formativa articulada por excelencia entre UTU[213] y organizaciones populares es la Formación Profesional Básica con modalidad comunitaria, denominados frecuentemente comunitarios. En la entrevista realizada al exdirector, sobre las propuestas formativas articuladas entre Universidad del Trabajo de Uruguay y las organizaciones sociales y/o populares, responde «ese sería el comunitario (…) eso con ONG[214] no era con los ciclos formales, era con los comunitarios» (Davyt, E., Entrevista, v. Anexo I). En la implementación del cuestionario, una educadora identifica además del tipo de propuesta escolar, los lugares donde están ubicados y la escuela de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) de la cual dependen.

> Hola M. Vázquez Cuestionario identificación de procesos formativos articulados, 1) ¿Qué conocimiento tiene sobre procesos formativos articulados coordinados entre UTU[215] y las organizaciones sociales y/o populares?. Las aulas estas, tipo aulas comunitarias, los CEA, los centros o anexos que hay que son por ejemplo Lavalleja, Conciliación, son anexos que dependen de la UTU Colón[216], dependen de esa escuela, que lo que hacen es demandas del barrio para formar, que son alumnos que no se van a trasladar a un centro educativo,

212 MIDES Ministerio de Desarrollo Social

213 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

214 ONG son organización no gubernamentales, en Uruguay específicamente son organizaciones sociales y/o populares que trabajan en las comunidades locales y presentan algún servicio específico, algunas reciben pagos del Estado.

215 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

216 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay. Colón es el nombre del barrio de Montevideo donde está la escuela técnica.

> les cuesta reingresar al sistema educativo formal y bueno. Generalmente, trabajan todos con el MIDES[217](Profesora Adscripta de Lavalleja y Conciliación, Cuestionario).
>
> En lo que respecta al diálogo de UTU[218]con la comunidad, la experiencia del Barrio Lavalleja en 2007 que es la primera experiencia de FPB[219] comunitario (…) la articulación principal era con la red del Barrio Lavalleja y con el Ministerio de Desarrollo Social, el programa Infamilia (…) significativa en el diálogo que vi yo es esta (Ubal, M., Director de Planeamiento Educativo de UTU, Entrevista, Anexo II).

Es primordial destacar, al diálogo como requerimiento a favor de la opción democrática de los estudiantes y educadores. Con el propósito de crear condiciones que a su vez impulse la búsqueda en pos de nuevos aprendizajes.

Desde esta perspectiva del aprendizaje, basada en una concepción comunicativa, se entiende que las personas aprenden a partir de las interacciones con otros. Si bien la Universidad del Trabajo de Uruguay posee hasta el 2008 actividades comunitarias, ella también incluye actividades puntuales con organizaciones sociales. De este modo es con el plan Formación Profesional Básica con modalidad comunitaria que se concretiza, en 2009. Algunas organizaciones sociales y/o populares se presentan ante UTU[220] para solicitarle el plan FPB[221] modalidad comunitaria (Cerro Pelado, Cainsa, Empalme Colonia Nicolich), hacia 2014 se desarrolla en once de los diecinueve departamentos del país.

La modalidad comunitaria contiene inscripciones interinstitucionales: la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) con el programa Infamilia y el Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT). Ellas están sostenidas por organizaciones sociales y la comunidad local

217 MIDES Ministerio de Desarrollo Social
218 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay
219 FPB Formación Profesional Básica
220 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay
221 FPB Formación Profesional Básica

organizada. Sus referentes toman decisiones en la *Comisión de Seguimiento,* órgano responsable del seguimiento del plan. En dicha constitución no manifiestan la representación de los/las estudiantes.

Es importarte acercar las reflexiones de Fernández y Alonso (2010):

> El set de hipótesis generado por este análisis abre a futuro al menos dos líneas de investigación. La primera focaliza sobre los efectos que podrían tener los modelos sobre los cursos de vida de los adolescentes que ingresan a estos programas. La segunda propone analizar la (in)eficiencia que la dependencia institucional genera sobre los resultados. El enfoque de "Path Dependence" suele tener una valoración escéptica, cuando no negativa, de los condicionamientos en la medida en que establecen (con grados variables) distancias con el modelo ideal de una completa y racional asignación de recursos sin restricciones en cada situación (Fernández y Alonso, 2010: 18).

Asimismo es importante distinguir ocho experiencias dentro del Plan de Formación Profesional de Base (FPB destacadas en las formas de abordar los vínculos educativos : Lavalleja, Conciliación, Empalme Nicolich, Barrio López, Cainsa , Aiguá, Solís de Mataojo y Club Pinamar Atlántida. Cada una ofrece rasgos de la educación popular. Otras cinco, proponen el *aula* como ámbito de intervención: Con los pies en la tierra, Aeroparque, Cerro Pelado, Barrios Cerro Ejido y Rampla y La Tablada. En ellas se sugiere dimensiones de la educación popular, más allá de las actividades específicas que realizan. Dos presentan *relatos*: Nueva Palmira y Ceibal, intentando problematizar dichas prácticas. De cinco citadas puede subrayarse que los datos no son suficientes para elaborar algunas conclusiones (v. Cuadro 23, Anexo III).

A partir de estas situaciones, podemos subrayar algunos rasgos en algunos de los testimonios:

En relación a la categoría 1: Aula

Nuevo Paysandú «Con los pies en la tierra»:

En esta experiencia llamada «Aula» en donde podemos señalar la relación entre el educador y el estudiante, interviniendo en variados escenarios educativos. Asimismo, los educadores al promover problematizar ciertas temáticas invitan a reflexionar sobre prácticas en situación visibilizarlo otra forma de, «tener los pies sobre la tierra»(Freire, 2014: 281).

> Lo que se trata de hacer con el tema de taller en la parte de informática, como también en la granja, es que a tanto granja como informática sean transversales, que se utilicen de manera que se puedan mezclar todas las demás, ya te digo va mucho de la mano con la creatividad que vos tengas para articular con otras materias, no es sencillo, no es sencillo con todas las materias. A mí me encanta el contacto con los gurises, quizás en el salón es más complicado tener que llegar a ellos. Porque ellos se han desvinculado, o sea de la UTU[222] o del liceo por conducta o por faltas, pero ya el tema de empatía que hay entre el docente está bueno porque yo veo que estos gurises, que ellos tienen código y quizás el estar todos los días repechando para que ellos estudien para que ellos se lleven un deber y lo hagan que no es fácil te da satisfacciones cuando de repente uno lo trae y pregunta, ellos lo pueden manejar (docente de taller informática, Sistematización FPBC *Con los pies en la tierra 3*).

Aeroparque:

En esta experiencia son los propios actores los que definen la profundidad en las reflexiones en intervenciones en el aula. «Está como muy metido adentro del aula lo que sucede (…) como dejarlo afuera en un lugar y en espacio formal dentro de la comunidad les cuesta un poco» (educadora, Sistematización FPBC Aeroparque 1, Anexo II). «Cada uno aporta al ambiente de un grupo que se va a formar y nosotros como docentes nos integramos a esa dinámica» (Docente de Representación Gráfica, Sistematización FPBC Aeroparque 2).

Cerro Pelado:

En esta experiencia se observa relaciones interpersonales dentro de las problemáticas educativas, afectando la organización de los concurrentes. Asimismo acentuando el ofrecimiento de horarios instituciones tanto como los logros manifestados.

[222] UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

> Tiene la particularidad de que ellos realizan su práctica, su aprendizaje digamos en una escuela primaria y siempre trabajamos en horarios donde no están los niños (…) Creo que lo que hoy se vio reflejado es que, con esfuerzo, se puede lograr algo en común (alfabetizadora laboral FPBC, Sistematización FPBC Cerro Pelado, Anexo II).

Barrios Cerro Ejido y Rampla:

En ella nos permite investigar ciertos componentes que intervienen en la construcción de procesos educativos, uno de ellos es la escucha posibilitadora. «No es lo mismo enfrentarte a la situación de aula de un gurí que viene con todo, a esto que hablaba hoy, con las problemáticas que tienen y todo lo que hacemos de escucharlo, de vivenciar día a día» (docente taller FPBC Grupo B Rampla, Sistematización Cerro Ejido y Rampla).

La Tablada

Se puede observar la apreciación vinculada a un deseo de estudiar, -de la estudiante /madre- que, en su momento, por diversas situaciones, resultaron complejas continuar la escolaridad. «La clase la dan en el barrio donde vivo y pueda llevar a mi hijo es lo que me facilita seguir los estudios, si no no. Hoy no lo traje, pero va conmigo a estudiar, tiene ocho meses» (estudiantes FPBC La Tablada, Sistematización FPBC La Tablada).

-Referente a la categoría 2: Debate

Pinar Norte

«El FPB Comunitario de Pinar 2, lo hemos creado a través de la comunidad, fue pedido por la comunidad del Pinar» (Director de la Escuela Técnica Solymar, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II). La creación de esta propuesta se logra a partir de la presentación por parte de la comunidad y de otros. Él destaca «Es un comunitario que lo pidió la red de Pinar Norte» (educadora, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II). La

dirección de la escuela técnica Solymar como parte de la comunidad, se presenta como solicitante y como facilitador.

Asimismo una educadora sostiene: «lo que yo trato es de sacar a los chiquilines más a la comunidad, porque es una institución, una señora institución, el liceo también. Entonces es parecida a la institución UTU, a la escuela técnica» (educadora, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II).

La problematización de los contextos es inherente con respecto al acto de enseñar. Ella está relacionada centralmente con las significaciones que involucran el acto de aprender. Asimismo «alfabetizar es sinónimo de concientizar» (Freire, 1970: 17)

.

> Me llamo (…) y él (…) yo me llamo (...), tengo 18 años y vine a cursar este curso porque me parece muy bueno (...) el FPB[223] Comunitario de informática, me parece un lujo. Y los profesores, impecables (…). Hay más compañerismo, están más cuidándote, están siempre a tu disposición. Y si faltas mucho te llaman, eso es lo bueno que tiene (…). Ahí va!, te tienen ahí con el estudio, porque es una oportunidad que no se le da a muchos (…). El liceo es más complicado porque tiene más materias (…). No por eso, sino que en el liceo, por ejemplo, son cinco terceros y un adscripto[224] solo, acá en el FPB somos dos y tenemos más contención (…) es diferente totalmente diferente. Yo estuve tres años para pasar tercero de liceo y ahora vine y paso con doce[225] (…). A cualquiera que no haya terminado el ciclo básico y quiere encararla (…) con el estudio para ser el día de mañana algo (estudiantes FPBC, Sistematización FPBC Pinar Norte, Anexo II).

[223] FPB Formación Profesional Básica

[224] Profesor Adscripto se denomina el cargo, su función está vinculada a acompañar el proceso escolar de los estudiantes en articulación con las familias, organizar actividades y de sostenimiento emocional.

[225] Máxima nota de calificación.

Advertimos gestos confortables. Los que alientan a cursar en espacios de Formación Profesional Básica Comunitaria: las formas de relaciones posibilitadoras y reciprocidades participativas.

-Referente a la categoría 3: Relatos

Comunitario Nueva Palmira[226]

Puede subrayarse los modos de favorecer lazos que los conmuevan en las relaciones escolares e institucionales promoviendo transformaciones manifiestas, promoviendo intercambios en relación con las «razones educativas» (Vitón, 2006).

Comunitario Ceibal - Yatay[227]

En el relato puede observarse el interés por exhortar e interrumpir los espacios educativos, desde una reflexión crítica. En ella además, se toma el interés en la letra de la canción del cantautor uruguayo Alfredo Zitarrosa y del español, Antonio Machado, «con los pies en la tierra, haciendo camino al andar» (Docente de FPBC Ceibal-Yatay Salto, Sistematización FPBC Ceibal Yatay 1[228]). También los profesores reconocen que «es una cosa media de hacer camino al andar» (docente de Taller Construcción FPBC, Sistematización FPBC Ceibal), señalando procesos relatados por los jóvenes concurrentes.

-Referente a la categoría 4: Propuesta[229]

Comunitario Lavalleja[230]

En esta experiencia fundacional de la modalidad comunitaria (Ubal, M., Director de Planeamiento Educativo de UTU[231], Entrevista, Anexo I) se observan interesantes posiciones

226 Nueva Palmira es una ciudad del Departamento de Colonia.
227 Ceibal – Yatay se nominó el comunitario debido a los barrios donde se implementa.
228 Sistematización realizada entre algunos participantes de este grupo, intervienen estudiantes y profesores/as.
229 Véase Cuadro 22
230 Lavalleja se nominó por el barrio Lavalleja de la ciudad de Montevideo.
231 UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

en la primera implementación, se resignifican los tiempos educativos desde aprendizajes significativos, se incorporan la posibilidad de que los lugares seleccionados dependan de las escuelas técnicas zonales, y consideran el conocimiento adquirido sobre el contexto por parte de estas escuelas.

Se observa una enseñanza ofrecida en contenidos a enseñar, en articulaciones con la vida concreta y búsqueda de relaciones y reconocimientos. «Acá como que somos más un grupo y tratamos de estar siempre juntos» (estudiante de FPBC Gastronomía, Sistematización FPBC Barrio Lavalleja 1, Anexo II y en línea). Esta «amorosidad» (Freire, 2002: 9) ofrecida es una condición necesaria para que los espacios sean una invitación a transitar «la profesora es más (…) una compañera más de nosotros» (estudiante de Gastronomía FPBC, Barrio Lavalleja, Sistematización institucional FPB Recorrida *Puntos de Encuentro*).

> A mi familia le gusta, yo hace tres años que no estudiaba, entonces ta, como que los sorprendió, yo ahora vengo acá, llego a mi casa, estoy todo el día pensando en esto, a mi abuela le gusta, más que no vivo con mi madre, vivo con mis abuelos, les gusta (estudiante de FPBC Barrio Lavalleja, Sistematización institucional FPB *Recorrida Puntos de Encuentro*).

Comunitario Conciliación[232]

A partir de la solicitud de la comunidad se autoriza la modalidad comunitaria en el Barrio Conciliación, teniendo una gran participación de los vecinos. Según los jóvenes «Digamos que la escuela debía ser el lugar, porque si bien nos brindaban otros lugares, tenemos que sincerarnos, los jóvenes no quieren los adultos cerca, está todo bien, pero hay que tenerlos más lejos» (vecino del Barrio Conciliación, Sistematización institucional FPB Recorrida Puntos de Encuentro). En ese sentido habría que preguntarse por los significados en relación a lo dicho «*los jóvenes no quieren los adultos cerca».*

[232] Se nominó Conciliación por el barrio donde se implementa, un barrio de la ciudad de Montevideo.

Al referirse a los contenidos de las asignaturas y de su dificultad, los y las estudiantes, observan un cambio significativo, principalmente porque pueden continuar con los procesos, también valorando el acto educativo «son más flexibles, no son tan pesadas como las materias del liceo, son mucho más fáciles, además son aplicadas a la materia gastronomía.[233] Es sencillo» (estudiantes, FPBC, Sistematización FPBC Conciliación 1).

Las familias observan cambios de actitud en sus hijos e hijas frente al estudio.

> Tuvo otros cursos y no agarraba, tres años estudiando y no hizo nada y ahora fue una experiencia muy linda, van a tener trabajo, es una profesión que a él le gusta y piensa seguir (Madre de estudiante de FPBC, Sistematización FPBC Conciliación 2). Soy mamá de (…), la verdad que los logros que tiene ella a mí me gustaron, después de haber intentado estudiar otras cosas. Esto lo logró bien y le gustó. Conforme de la manera que se desenvolvió y del compañerismo que tuvo y el trato que recibió. Aparte mucho apoyo de los profesores y todo, es como que la hicieron crecer (Madre de estudiante FPBC, Sistematización FPBC Conciliación 2).

Estos testimonios reconocen el proceso educativo y la responsabilidad por parte de los docentes en aquellos jóvenes que asisten a los centros de formación. En ellos puede subrayarse «alegría de vivir» (Freire, 1987: 104) y «cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo» (*op. cit*.: 105).

«Estoy muy feliz que vayan al FPB Conciliación, porque la verdad van bárbaro, tengo una comunicación muy fluida con los profesores, con la adscripta[234], lo que aprenden, ahí lo hacen en casa, tienen compañeros. La verdad estoy muy conforme» (madre de estudiante FPBC, Sistematización FPBC Conciliación 2). Este testimonio reconoce la insistencia en

[233] Son estudiantes de FPBC de Gastronomía.

[234] Son profesores adscriptos, realizan un seguimiento de los procesos y registro de las actividades de los estudiantes en articulación con las familias, organizan actividades y acompañan emocionalmente.

nuevos aprendizajes posibilitadores, y la confianza de los educadores provocando aprendizajes.

Comunitario Empalme Nicolich[235]

A solicitud de los vecinos se implementa el centro comunitario en Empalme Nicolich «se empezaron a reunir, en asambleas, eran como sesenta entre vecinos, docentes y gente de la zona[236], se empezó a trabajar desde todo el sistema educativo» (Scarone, A., Municipio Nicolich, Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich). En alguna de sus actividades se observa el reconocimiento de los saberes, invitando a vecinos a realizar las recetas en el centro educativo. «Se ideó una forma de traer vecinos del barrio a cocinar acá para ellos y trajeron sus propias recetas» (docente, Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich).

«A mí me gustó mucho el curso, me gustaron todos los profesores que están acá, me dieron cantidad de apoyo, ella me dio cantidad de apoyo» (graduado, Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich). El estudiante graduado reconoce otra forma de vinculación con el aprendizaje, con preponderancia en lo social/educacional. «Creo que es muy válido para ellos y para mí, en mi propio crecimiento» (docente FPBC, Sistematización Graduación Empalme Nicolich FPBC, Anexo II).

Comunitario Barrio López[237]

La oportunidad que se crea con la implementación de la modalidad comunitaria se inscribe en el acceso a la educación de jóvenes y adultos, postergados por el sistema educativo. «Tengo 44 años y puedo hacer el ciclo básico en gastrononomía» (estudiante del FPBC Barrio López 1, Sistematización FPBC Barrio López 1). Puede observarse una institución educativa, posibilitando dicha transmisión y constituciones singulares y sensibles.

235 Se nomina de esa forma debido a la localidad del Departamento de Canelones donde se implementa.
236 Zona se refiere al medio local, similar a barrio en algunos casos.
237 Se nominó Barrio López porque es el barrio de la ciudad de Tacuarembó donde se implementa el curso.

> Viniste a ser feliz (ícono de cara feliz) no te distraigas (Sistematización FPBC Barrio López 2).
>
> Estoy muy feliz que vayan al FPB Conciliación, porque la verdad van bárbaro, tengo una comunicación muy fluida con los profesores, con la adscripta, lo que aprenden, ahí lo hacen en casa (madre de estudiante FPBC, Sistematización FPBC Conciliación 2).

Comunitario Cainsa[238]

En esta experiencia se presenta la participación popular y el compromiso social por la educación de sus jóvenes, solicitando la modalidad comunitaria ese que invita a pensar y provoca el deseo de saber. «Haciendo las cosas en conjunto con tanto el pueblo, la UTU como las familias, las cosas se llegan, las cosas se llegan y se logran» (Miembro, Comisión de Seguimiento FPBC Cainsa, Sistematización de la Comisión Vecinal de Cainsa en la Graduación). Se reconoce una «ciudadanía activa» (Lechner, 2000: 7), por eso dicen «las cosas se llegan y se logran» (*Ibíd*.). También aproximada a la mirada de Villasante (2002: 119) «cultura de autoestima de las comunidades»

Comunitario Aiguá[239]

Los estudiantes tienen miradas vinculadas a la motivación para estudiar «te da ganas de seguir estudiando» en relación con el fracaso que tuvieron en el liceo, «no es lo mismo que el liceo en el FPB somos más libres» (estudiantes del grupo FPBC Aiguá, Sistematización FPBC Aiguá). Se observa la confirmación positiva en la institución en dicha constitución subjetiva en términos educativos. «Podemos expresarnos libremente» (*Ibíd.*) los «profesores son reflexibles y recomprensivos con nosotros» *(Ibíd*).

Comunitario Solís de Mataojo[240]

[238] Cainsa es una localidad del municipio de Bella Unión, Departamento de Artigas, donde se implementa el curso.

[239] Se nominó Aiguá porque es la ciudad del Departamento de Maldonado donde se implementa el curso.

[240] Se nominó de esa forma porque Solís de Mataojo es la localidad del Departamento Lavalleja donde se implementa el curso.

Los estudiantes observan el acompañamiento pedagógico, la contención y la importancia en resolver sus conflictos. Ellos refieren principalmente a la figura nueva en el plan de Formación Profesional Básica, el/la educador/a[241]. «La mayoría de los cursos o el liceo no tienen una persona que los guíe, una persona que estén pendiente de ellos, que les ayuden a resolver problemas [interviene otra estudiante "que te escuchen"] que te aconsejen también» (estudiantes FPBC, Sistematización FPBC Solís de Mataojo). La transmisión educativa los requiere en sus gestos y aprendizajes, a su vez, renueva las formas del enseñar.

Comunitario Club Pinamar[242]

Una de las expresiones con mayor representación en la significación que dan los/las estudiantes a la experiencia es «no dejen que lo que falta los haga fracasar» (estudiantes C.O. y R. del FPBC Deporte, Sistematización FPBC Deporte Club Pinamar Atlántida, Anexo II). En la observación puede subrayarse actos de restablecimiento de vínculos de confianza. «Se formó un lindo grupo, compañerismo (...) está bueno porque también tenemos otras libertades que capaz no tendríamos en una UTU, porque parte hicimos acuerdos» (estudiantes de Deporte en el Club Pinamar, depende de la UTU Atlántida, Sistematización FPBC Deporte Club Pinamar, Anexo II).

> Hay otra relación también entre los profesores y alumnos, hay mucha más confianza y el respeto también y eso está bueno también, no hay tantos conflictos de repente, si hay uno se soluciona en el mismo día y ahí, lo mismo la presencia de adscriptos y observaciones, sanciones como hubieron el año pasado (…) logramos una independencia más responsable, si bien tenemos que presentar quejas o alguna sugerencia a la UTU[243], profesoras y educadoras[244] y evitar tanto la UTU y eso está, ya que estamos bastante lejos, no tenemos

[241] Es común a varias experiencias, tanto de la modalidad comunitaria como las primeras experiencias del plan de Formación Profesional Básica, insumo obtenido por la observación participante.

[242] Se nominó de esa forma porque es el nombre del edificio donde se implementa el comunitario.

[243] UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

[244] Profesoras/es y educadoras/es en contextos externos al FPB son denominaciones distintas para el mismo rol, en este plan y en la modalidad comunitaria, son roles distintos. El/la educador/a es un rol con funciones de acompañamiento socioemocional, de inserción socioeducativa y de articulador entre los actores institucionales, ellos y las familias.

(estudiantes Deporte, Sistematización FPBC Deporte Club Pinamar Atlántida, Anexo II).

Uno de los aspectos significativos en este testimonio es el respeto existente entre docentes y estudiantes, asimismo se observa complejas relaciones dando cuenta de disímiles tensiones que desbordan la instituciones.

El enriquecimiento de las prácticas se ubica en reconocer las lecturas de los participantes, sus representaciones e intereses. Las virtudes de las experiencias están estrictamente relacionadas con la participación en los «logros» (*Ibíd*.). En esta investigación, los participantes son estudiantes, docentes, educadores y autoridades, sus producciones ofrecen una indagación sobre su mundo, sus modos de imaginar la educación, los contextos y articulaciones pensadas en situaciones educativas, sociales y culturales.

CONCLUSIONES

Reflexionar sobre la Educación Popular y la Educación Formal en Uruguay, se relaciona con las propuestas de formación que promueven las instituciones, los modos de vinculación y las experiencias de la Formación Profesional Básica en la modalidad comunitaria. Asimismo nuestro interés por la Universidad del Trabajo está dirigido a la respuesta que la institución ofrece en términos de acceso a la educación de los jóvenes en contextos desfavorecidos.

En un primer momento el plan de Formación Profesional Básica en la modalidad comunitaria, y su relación en los diferentes territorios promueven una diversidad de proyectos. A su vez, los participantes observan modos diferentes de enseñanza, una que no acompaña en términos educativos y otra, posibilitadora en los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Algunos de los docentes y educadores/ras consideran las particularidades del mundo cultural de los jóvenes, ideando propuestas y experiencias en los diferentes territorios escolares y barriales insistiendo desde una relación dialógica. Al mismo tiempo, problematizando espacios de significancia, desde diferentes ámbitos escolares y extraescolares, imaginan oportunidades, dirigidas a espacios laborales.

Del mismo modo, en la modalidad comunitaria se observa otros tipos de vínculos en relación a los intereses de los estudiantes, otras afectaciones señaladas en los modos de dialogar e interrogar. Las experiencias y los intercambios en los grupos, expresan un sinnúmero de deseos promoviendo producciones en distintas áreas de conocimientos, tal como se observa en las voces de los jóvenes. A su vez, los entusiasmos provocados por los educadores hablan sobre el lugar de los adultos motivados por miradas posibilitadoras.

Asimismo las formas, las dificultades y los fracasos de diferentes experiencias advierten la obligación de analizar y cuestionar conceptos y prácticas fundamentales para el quehacer educativo destacado en el citado trabajo tal como se manifiesta en las escuelas técnicas de la Universidad del Trabajo de Uruguay.

De la misma manera los/las estudiantes expresan interesantes posiciones sobre la propuesta socioeducativa de Formación Profesional Básica Comunitaria constituida en el reconocimiento institucional, hospitalario y respetuoso hacia los jóvenes, impulsando experiencias, conocimientos e interacciones singulares y colectivas. También los/las educadores/as y los alfabetizadores/as laborales expresan la importancia de las intervenciones y sus relaciones con las diversas afectaciones en términos educativos.

Del mismo modo la modalidad comunitaria les permite resignificar los imaginarios en relación a las experiencias de fracasos escolares. La problematización podría estar vinculada a nuevas miradas sobre las instituciones escolares y las organizaciones populares. En este contexto se ubican los planes y programas escolares, proyectados en las escuelas técnicas en la Universidad del Trabajo de Uruguay. En el período 2009-2014, además, convergen iniciativas institucionales y comunitarias en propuestas pedagógicas materializadas en algunas dimensiones de la Educación Popular.

Bibliografía

Referencias bibliográficas[245]

Ciencias Sociales

Aguilar, P. (2010). *Violencia y Literatura. Acerca de cómo conjurar el pasado traumático latinamericano* [sic](latinoamericano). Sección Centenario. Universidad Nacional de la Plata: Buenos Aires. https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n30/art12.pdf

Aguirre, M. (El País 18-11-2018). Rudolph Giuliani: «Uruguay es muy permisivo con los delincuentes». https://www.elpais.com.uy/informacion/politica/rudolph-giuliani-uruguay-permisivo-delincuentes.html

Alonso, C. (2008). El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo, (Tesis de grado Licenciatura en Ciencia Política). s. d. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5013/6/TCP_AlonsoCecilia.pdf .

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión. http://lobosuelto.com/louis-althusser-libros-para-descargar/

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Colección Popular, 498. México D.F.: Fondo de Cultura Económica S.A.de C.V. https://www.google.com/search?q=anderson_benedict-_comunidades_imaginadas.pdf&client=firefox-b-d&ei=80mmYOWEFY3T1sQP_aK-2AI&oq=anderson_benedict-_comunidades_imaginadas.pdf&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAMyBAgAEB4yBggAEAgQHlCTvQFYldYBYOrpAWgBcAB4AoAB1wWIAZg6kgEMMS4yNi45LjIuNi0xmAEA

[245] La bibliografía está compuesta por referencias bibliográficas y testimonios documentales. Atendiendo las Normas del doctorado, las primeras se agrupan; en este estudio en: Ciencias Sociales, Educación Formal y Educación Popular.

oAEBqgEHZ3dzLXdpesABAQ&sclient=gws-wiz&ved=0ahUKEwilypXvldjwAhWNqZUCHX2RDysQ4dUDCA0&uact=5

Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina: La Construcción del orden.* Tomo I. Buenos Aires: Ariel.

Arendt, H. (2009). La condición humana. Buenos Aires: Paidós. https://www.dropbox.com/s/wqy0n8ohue6jgvk/Arendt%20Hanna%20-%20La%20Condicion%20Humana.pdf?dl=0

Assadourian, C. S., Cardoso, C.F., Ciafardini, H., Garavaglia, J.C. y Laclau, E. (1973). Modos de producción en América Latina. *Cuadernos de Pasado y Presente, 40*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

Atria, R. (2004). Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales. *Serie Políticas Sociales, 96.* Santiago de Chile: CEPAL,. http://www.cepal.org/es/publicaciones/6087-estructura-ocupacional-estructura-social-y-clases-sociales

Augé, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad.* Barcelona: Gedisa.

Benjamín, W. (1994). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Ediciones Altaya.

…….. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En *Benjamín, Walter Discursos Interrumpidos 1*. Buenos Aires: Taurus. https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-06-Textos%20Pardo_Benjamin_La%20obra%20de%20arte.pdf

Bentham, J. (2013). *El panóptico.* 2da.ed. Buenos Aires: Quadrata.

Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Caetano, G. *et al.* (2001). *Ciudadanía en tránsito. Perfiles para el Debate*. Instituto de Ciencia Política. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.

Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados: Mapas de la interculturalidad.* Barcelona: Gedisa. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf

……..(1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México DF: Grijalbo.

Casagrande, A. (s.f.). «Amor a la ociosidad». Justificaciones sobre la persecución de los vagos en Buenos Aires (1776-1865). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/148040/Documento_completo.pdf?sequence=1

Castel, R. (2013). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?*. Buenos Aires: Manantial.

…….....(2006). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis,C. (2005). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto.* Barcelona: Gedisa.

……. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Cixous, H. (2005). The Laugh of the Medusa. *Summer 1976, pp. 875-893, Signs, 1*(4). Tr. Keith Cohen y Paula Cohen. Chicago: The University of Chicago Press. http://es.scribd.com/

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010). «Al frente al espejo: dimensiones objetivas y subjetivas de la inequidad social y el bienestar en la región». CEPAL y Latino barómetro. AECID. https://www.cepal.org/es/publicaciones/2965-america-latina-frente-al-espejo-dimensiones-objetivas-subjetivas-la-inequidad

Constitución de la República [Constitución ROU] (Uruguay). Fecha de Publicación: 02/02/1967. Montevideo: IMPO. https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967

De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur : para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires : CLACSO.

Delleuze, G. (1986). Foucault. *Prólogo a la edición española por Miguel Morey*. Barcelona-México-Buenos Aires: Paidós.

Eco, U. (2012). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Debolsillo.

Espinoza, J. (2017). Apuntes sobre la secularización (y la desecularización) del Estado costarricense entre 1884 y 2016. *Dossier: Religión y Política en el mundo antiguo y contemporáneo. Revista Estudios, 35.* https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/31613/31396 [consulta 11 diciembre 2018].

Feyerabend, P. (1997). *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. 3era. edición. Madrid: Tecnos.

Fondo Monetario Internacional (2022). El FMI y el Banco Mundial. https://www.imf.org/es/About/Factsheets/Sheets/2022/IMF-World-Bank-New

Foucault, M.(s.f.). *Genealogía del racismo.* Colección Caronte Ensayos.

……..……..(2011). *La arqueología del saber.* 2da.ed. Buenos Aires:Siglo XXI.

……..…..(1997). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas.* 26ta.ed. México, Buenos Aires y Madrid: Siglo XXI.

Franco, R. (1996). *Los Paradigmas de la Política Social en América Latina.* CEPAL. LC/R.1625, 20 de febrero de 1996, pp. 1-22. https://www.cepal.org/es/publicaciones/12009-paradigmas-la-politica-social-america-latina [consulta 20 de septiembre 2022].

Germani, G. (2010). Democracia y autoritarismo en la sociedad moderna [Fragmento]. «Democracia y autoritarismo en la sociedad moderna (1979)». En Mera, C. y J. Rebón (Coord.), *La Sociedad en Cuestión, pp. 25-26.* Buenos Aires: CLACSO- Instituto de Investigaciones Gino Germani/ UBA]. http://www.medelu.org/IMG/pdf/Clacso_autoritarismo_GERMANI_p_25-26.pdf

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad.* Madrid: Alianza.

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México DF: Grijalbo.

Huxley, A. (1947). *Un mundo feliz*. 3a.ed. Barcelona: José Janés.

Latour, B. (2012). *Nunca fuimos modernos: ensayos de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

…….....…..(2001). *La esperanza de Pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Economía y Finanzas (s.f.). Exposición de motivos: Análisis del gasto por período presupuestal. https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/node/1486

Najmanovich, D. (2008). Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Col. Sin fronteras. 2da.ed. Buenos Aires: Biblos.

Nietzsche, F. (1873). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral (pp.1-13). https://drive.google.com/file/d/1LxPnUQrx2YjWbqvNjV4Sy6wzLAELc1at/view

Ortega y Gasset, J. (1984). *La rebelión de las masas.* Obras maestras del Pensamiento Contemporáneo, *7*. Barcelona: Planeta de Agostini.

Ortiz, R. (2004). *Mundialización y cultura*. Bogotá D.C.: Convenio Andrés Bello.

Orwell, G. (1980). *1984*. Edición electrónica de Utopia, R6, 08/1. http://www.laorquestafilosofica.com/wp-ontent/uploads/2018/01/1984.pdf

Pardinas, F. (1999). *Metodología y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Delegación Coyoacán: Siglo XXI.

Piketty, T. (2014). *El capital en el Siglo XXI.* Trad. Cazenave. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Riviere, P. (1996). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social.* Buenos Aires: Del Tercer Milenio. https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/Enrique-Pich%C3%B3n-Reviere-El-proceso-grupal.pdf .

Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires:Manantial.

…….....(2007). *La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza.* s.l.:Manantial.

Salazar, G.(1996). *Las avenidas del Espacio Publico y el avance de la Educación Ciudadana.* Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Santiago de Chile: Red de Bibliotecas Virtuales CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Chile/di-uarcis/20121001024504/ [consulta: 27 noviembre 2013].

Sanz, M. (2005). «Aporte indígena a la población uruguaya». Actas de las Primeras Jornadas de Genealogía Indígena del Mercosur. *Revista del Instituto de Estudios Genealógicos del Uruguay, 2005.* Montevideo: Instituto Genealógico del Uruguay.

Scribano, A. (2008). *La investigación social cualitativa.* Buenos Aires: Prometeo.

Scribano, A. y De Sena, A. (2009). «Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación». *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Cinta moebio 34: 1*(15). doi: 10.4067/S0717-554X2009000100001

Seone, J. (2020). Elecciones en Bolivia y Chile: Vientos populares de cambio en Nuestra América. *Piragua, 47, Educación popular en Tiempos de transformación.* Jalisco: CEAAL. https://redclade.org/wp-content/uploads/revistaLaPiragua47-compactado.pdf

Simondón, G. (2008). «Introducción» y «Función reguladora de la cultura en la relación entre el hombre y el mundo de los objetos técnicos. Problemas actuales». En *El modo de existencia de los objetos técnicos*. 2ª Ed. Buenos Aires: Prometeo.

Sirvent, M. y Regal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Decisio, 38.* https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio38_saber2.pdf

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía.* México D.F.: Santillana.

Spinelli, N. y Martínez, B. (2020). *Sistematización "Jugamos Todas" Y "Fondo a Iniciativas Juveniles: Nuestro Lugar"*. Montevideo: MIDES-OPP-INJU. http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/antecedentes/10.pdf

Spivak, G. y Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología, 39, enero-diciembre, pp. 297-364.* Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105018181010

Subirats, M. (1998). «The education of women: from marginality to coeducation. Proposals for a methodology to achieve educational change» [La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo] *Serie Mujer y Desarrollo, 22*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. https://www.cepal.org/es/publicaciones/5864-la-educacion-mujeres-la-marginalidad-la-coeducacion-propuestas-metodologia-cambio

Svampa, M. (2010). *Movimientos sociales, matrices sociopolíticos y nuevos escenarios en América Latina.* Kassel:Universität Kassel. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Alemania/unikassel/20161117033216/pdf_1110.pdf

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

Torrado, S.(2002). *La pobreza tiene rasgos criollos.* Clarín: 9.9.02. http://edant.clarin.com/diario/2002/09/09/o-01901.htm [consulta 8 junio 2015]

Touraine, A.(2001). *¿Qué es la democracia?* (pp. 1-3). México: FCE. https://es.scribd.com/doc/149970752/Alain-Touraine-Que-es-la-democracia-pdf

…….(1994). «Documentos de estudio: ¡Modernización o Desarrollo?». [extracto de «Qué es la Democracia»]Rosario: CEGOB.

http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Campus%20Rosario/CEGOB/Modernizaci%C3%B3n%20o%20desarrollo%20-%20Alain%20Touraine.pdf .

Vázquez, T , Simón, M., Tourné, D., Fernández, G., García, A., Bayardi, J., Rossi, V., Martínez, D., Bonomi, E., Muñoz, M., Agazzi, E., Kechichian, L., Colacce, C., Arismendi, M. (2008). Ley sobre el derecho de acceso a la información pública, N.º 18381, 17-10-2008. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18381-2008

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud: Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Gram%C3%A1tica%20de%20la%20multitud-TdS.pdf .

Wagner, L. (2020). Extractivismo (América Latina, 2000-2020). *En J. Muslera y Salomón, A. (Ed.), Diccionario del agro iberoamericano.* https://www.teseopress.com/diccionarioagro/chapter/extractivismo/

Winkler, D. y Cueto, S. (Eds.)(2004). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina.* Washington D.C. y Santiago de Chile: CINDE y PREAL. https://www.thedialogue.org/analysis/etnicidad-raza-genero-y-educacion-en-america-latina/ [consulta 27 abril 2023].

Educación Formal

Ardao, A. (s. f.). *Prólogo* de Obras Pedagógicas: La Educación del Pueblo de José Pedro Varela. http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/Arturo_Ardao/lib/exe/fetch.php?media=ardao_a._-_prologo_a_jose_pedro_varela._obras_pedagogicas.pdf

Arias, J. F. (1947). *Universidades del Trabajo: Premios Antecedentes Finales*. Montevideo: Independencia.

Cantero, G. y Celman, S. *et al.* (1998). *La Gestión Escolar en condiciones adversas*. Informe Final del Proyecto de Investigación. Paraná:Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación. http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/La_Gestion_Escolar_en_Condiciones_Adversas.pdf

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista.* Madrid: Siglo XXI.

Censo UTU (2012). Censo Nacional Estudiantil del último año del Nivel II. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-11/PRUEBA.pdf

Cherobim, Mirtes (2004). La escuela un espacio para aprender a ser feliz: Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar (Tesis Doctoral), Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/16743

Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (1973). C138 - Convenio sobre la edad mínima, 1973 (núm. 138), 6-6-1973, 58va. Reunión. Ginebra: OIT.

https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::p12100_instrument_id:312283

Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990). Marco de Acción para satisfacer las necesidades de Aprendizaje Básico. *Educación Superior y Sociedad, 1* (1). https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/199/187

División de Capacitación y Acreditación de Saberes (DICAS) de UTU (2022). Acreditación de saberes de UTU convoca a inscripciones, 24-3-2022. https://www.utu.edu.uy/noticias/acreditacion-de-saberes-de-utu-convoca-inscripciones

Dufrechou, H., Jauge, M., Messina, P., Oroño, M., Sánchez, E., y Sanguinetti, M., (2019). El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas. Montevideo: FENAPES. http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2019-06/el-avance-privatizador-en-la-educacion-uruguaya-junio2019-web.pdf

Fernández, T. y Alonso, C. (s.f.). Dos Modelos de Inclusión Educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011). http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a08.pdf [consulta 26 julio 2019].

Frigerio, G. *et al*.(1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca: Elementos para su comprensión*. Troqvel Educación. Serie FLACSO-Acción. http://es.scribd.com . [consulta 17 mayo 2015].

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021a). Evaluación del Plan de Formación Profesional Básica 2007. https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/fpb/2021/Evaluacion-FPB.pdf

……(2021b). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf

……..…….(2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2017-2018

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes.* Buenos Aires : Del Estante Editorial.

Mantegazza, P. (1876). *Viajes por el Río de la Plata y el interior de la Confederación Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Tucumán. 3era. ed. https://archive.org/details/viajesporelrod00mant/page/8/mode/2up

Monod, J. (1988). *El azar y la necesidad*. Trad. Ferrer, F. Col. Cuadernos ínfimos, 100. s.l.:Tusquets Editores.

Mujica, J. (2014). *Hay que dar batalla por autonomía de UTU y erradicar desprecio a enseñanza de las manos*, Radio Uruguay, 03/06/2014. https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/hay-dar-batalla-autonomia-utu-erradicar-desprecio-ensenanza-manos

Organización Internacional del Trabajo (1973). Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::p12100_instrument_id:312283

Poder Ejecutivo (2013). Ley N° 19122, Fijación de disposiciones con el fin de favorecer la participación en las areas educativa y laboral, de los afrodescendientes.

https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19122-2013

Programa pluriregional de Educación del Gobierno de Canarias 2014-2020 (2020). http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/cofinanciacion-europea/fse-2014-2020/programa_plurirregional_14_20/mensaje_institucional.html

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. https://dle.rae.es

Rodó, J.E. (1971). *Ariel*. Colección Austral, 7. Espasa-Calpe: Barcelona.

Rubens, J y De Proenca, L. (2011). «Sarmiento y Varela: Caminos de cruces en la educación del cono sur en el siglo XIX». Bogotá: La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/download/65/185/3532?inline=1

Salvá, N., Ramos, M. y Verges, V. (2007). «Breve Análisis Histórico de la Educación en el Uruguay: Documento para la discusión - Abril 2007». Consejo de Educación Primaria. Montevideo: ANEP. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf

Sarmiento, D. F. (2018). *Facundo o Civilización y Barbarie*. Colección Pensamiento del Bicentenario. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación. https://bcn.gob.ar/uploads/Facundo_Sarmiento.pdf

…….. (1849). *De la Educación Popular*. Santiago: Universidad de Chile. https://www.cervantesvirtual.com/obra/de-la-educacion-popular--0/

Seminario Internacional (2016). Políticas de validación, certificación, evaluación y reconocimiento de aprendizajes -no formales e informales- obtenidos fuera del circuito formal de educación. Informe Final. Seminario Internacional, 4 y 5 de mayo de 2011, Buenos Aires. Buenos Aires: OEI. https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2016/12/InformeVANI.pdf

Universidad del Trabajo de Uruguay (2007). Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los módulos (REPAM) de los cursos de Formación Profesional Básica 2007. *Formación Profesional Básica, 2*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwixjP7G2uT5AhUur5UCHawhA3gQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fplaneamientoeducativo.utu.edu.uy%2Fsites%2Fplaneamiento.utu.edu.uy%2Ffiles%2F2017-10%2FREPAM_Reg_FPB_2007_tomo_II.pdf&usg=AOvVaw32B8jdT0LKbCk0CyCG2t1p

Varela, J. (1874). *La Educación del Pueblo.* Montevideo: Imprenta Nacional.

Vitón, M.J. (2012). *Teoría y Política de la Educación: Reflexiones para el proceso formativo*. Madrid: Catarata.

…...……..(2006). «Dar Sentido a las Razones Educativas desde el Fenómeno Intercultural». *Tendencias Pedagógicas, 11*, pp.55-76. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089361

…….……(1998). «La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales: Reflexiones de un plan de alfabetización bilingüe-intercultural

en las comunidades monolingües k'achiqueles». *Revista Iberoamericana de Educación,17*. https://rieoei.org/RIE/article/view/1106

Educación Popular

Abritta, A. (2013). Jornadas «Educación Popular, Alternativas y Prospectivas Pedagógicas en América Latina en el siglo XXI» Realizadas los días 7, 8 y 9 de Agosto de 2013 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Historia de la educación - anuario*, *14*(1), 135-140. https://www.researchgate.net/publication/317537599_Jornadas_Educacion_Popular_Alternativas_y_Prospectivas_Pedagogicas_en_America_Latina_en_el_siglo_XXI_Realizadas_los_dias_7_8_y_9_de_Agosto_de_2013_en_la_Facultad_de_Filosofia_y_Letras_de_la_Universida

Abuelas Plaza de Mayo (2007). La Historia de Abuelas 30 años de búsqueda. http://www.abuelas.org.ar/material/libros/

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación., pp.115-127.* Madrid: Ediciones Morata.

Albistur, M. (2009). *Alternativas desde la diversidad: saberes y prácticas de Educación Popular,* Presencias de la Educación Popular en Montevideo: un muestreo teórico, (Tesis de la Maestría de Educación Popular) en Multiversidad Franciscana de América Latina. Montevideo: Ediciones Ideas.

Anderson-Faithful, S. y Holloway, C. (2019). «We do not wish to be sofa cushions, or even props to men, but we wish to work by their side': celebrating women as popular

educators at the Anglican Church congresses 1881-1913». *History of Education, Mar2019,48*(2). DOI: 10.1080/0046760X.2018.1548652

Barrán, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay, Tomo 2 . El disciplinamiento (1860-1920).* Montevideo: Banda Oriental.

Barreiro, J. (1976). *Educación Popular y Proceso de conciencia*. 3era. ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu P. y Passeron J. C. (1981). «Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica», pp. 33-108. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf

Bralich, J. (1994). *Educación popular : historia y conceptualización.* Montevideo: EPPAL.

Burgos, A.; Gluz, N. y Karolinski, M. (2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: Reflexiones en torno a la construcción de autonomía. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf

Cantero, G. (2007). Escuela Pública, Popular y Democrática: Una Perspectiva a construir. *Cuadernos de Educación V*(5). Córdoba: UNC. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/717/677 [consulta 3 diciembre 2018].

…….(2004). «Educación Popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera: Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones». Segundas Jornadas

de Educación y Pobreza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 19 y 20 de noviembre de 2004, Montevideo.

Caras y Caretas (8-5-2023). Malvín Norte: vecinos solicitan declarar sitio de la memoria: El sábado 13 de mayo a las 14.30 horas vecina/os de Malvín Norte realizan marcha desde la UTU hasta Centro Cultural. https://www.carasycaretas.com.uy/derecho-humanos/malvin-norte-vecinos-solicitan-declarar-sitio-la-memoria-n62322

Cardenal, F. (2005). *Educación popular y ética*. Decisio, Enero-Abril. Managua (Nicaragua): Federación Internacional Fe y alegría. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_10/decisio10_saber2.pdf_.

Cardoso, F. y Faletto, E. (2005). *Dependencia y desarrollo en América Latina:ensayo de interpretación sociológica.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Castro, J. (1993). *El Banco Fijo y la Mesa Colectiva*. Montevideo: Geja.

Castro-Gómez, S. (2017). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales?. Observaciones en torno al «giro decolonial». *Analecta Política, 7*(13), pp. 249-272. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6174512.pdf

Centro de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2013). *Giulio Girardi y la refundación de la esperanza: Desafíos de una Educación Popular Liberadora frente a la Globalización Neoliberal*. Fernández, B. Jara, O.(Eds). Corregimiento de San Francisco Panamá: CEAAL.

Cerillo, L. (2015). Los pilares de la Educación Popular. *Colección Más allá del Asfalto: Nuestra identidad desde la Educación Popular*. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría. https://docer.com.ar/doc/8x1n8ne

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2017). «Las Mujeres Indígenas y sus derechos humanos en las Américas». OEA, Doc.44/17, 17-4-2017.

Crowther, J. (2013). The international popular education network: its purpose and contribution. *Rizoma Freireano, 14.* http://www.rizoma-freireano.org/articles-1414/the-international-popular-education-network

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires-Barcelona y México: Paidós.

De la Torre, C. (2001). Redentores populistas en el neoliberalismo: Nuevos y viejos populismos latinoamericanos. *Revista Española de Ciencia Política, 4,* 171-196. https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/37320

Dewey, J.(1953). *Democracia y Educación: una introducción a la Filosofía de la Educación.* 2da.ed. Buenos Aires: Losada.

Duschatzky, S.(1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares, pp. 75-105.* Buenos Aires: Paidós. https://es.scribd.com/document/6819275/Duschatzky-La-escuela-como-frontera [consulta 30 septiembre 2022]

Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.* FLACSO, Sede Argentina.

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/ [consulta 17 mayo 2015].

Enríquez, A. (1994). Pistas para una articulación entre educación popular y educación formal. En *García, R. y Ferrando, J.(Comp.) ¿Es posible la Educación Popular en la Enseñanza Formal?, Espacios de Intercambio, Seminario Taller.* Montevideo: OBSUR

Faletto, E. (1993). Formación histórica de la estratificación social en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL. *Revista de la CEPAL, 50 (*Agosto). https://www.cepal.org/es/publicaciones/11905-formacion-historica-la-estratificacion-social-america-latina

Fávero, O. (2007). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. *Educação & Sociedade*, *28*(99), 614-617. https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200017

Federación Internacional Fe y Alegría (2002). Retos de la Educación Popular: XXXII Congreso Internacional La Educación Popular hoy y su concreción en nuestras Prácticas Educativas Formales y no Formales, Antigua, Guatemala 22 de 27 de Septiembre de 2001. *Revista de la Federación Internacional Fe y Alegría.* Caracas: Autor. https://www.feyalegria.org/sites/default/files/Revista_FIFYA_03_Retos_de_laEducacion_Popular.pdf

Freire, P. (2014). *Miedo y Osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora.* Buenos Aires: Siglo XXI.

……...(2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* 2da.ed. Buenos Aires: Siglo XXI. https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/c171493/300%20-

%20Ciencias%20sociales/370%20-%20Educacion/pablo%20Freire/Freire%20Cartas%20a%20quien.pdf .

…….(2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

……..(1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI. http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf [consulta 4 de agosto 2018].

……..….(1987). *Pedagogía del oprimido*. 36ta.ed. Delegación Coyoacán: Siglo XXI.

……..(1970). *La educación como práctica de la libertad.* 4ta. ed.,Trad. Lilián Ronzoni. Coed. Buenos Aires: Siglo XXI, Montevideo: Tierra Nueva.

……...(1969). *Pedagogía del oprimido*. [incompleta] *Introducción* Fiori, E. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Gagneten, M. (1987). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Colección Guidance. Buenos Aires: Hvmanitas.

Ganduglia, N. (2009). Las redes mágicas de la memoria: Memoria y tradición oral en las leyendas populares. En Mata et al., *Construyendo comunidades: reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria* (pp. 91-106). Buenos Aires: Crujía.

García, R.y Ferrando, J.(1994). (Comp.) *¿Es posible la Educación Popular en la Enseñanza Formal?, Espacios de Intercambio, Seminario Taller*. Montevideo: OBSUR

Giroux, H. (2014). Henry Giroux on 'Zombie' Politics. Entrevista en el programa: Moyers & Company. https://www.youtube.com/watch?v=u_FP-7_UUNI

……. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación:un análisis crítico.* Harvard Education Review, 3. Ohio: Miami University.

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/10714

Grignon, C. y Passeron, J.C. (1991). *Lo culto y lo popular: Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura, pp.9-94*. Tucumán: Nueva Visión. https://scpopularymasiva.files.wordpress.com/2020/04/grignon-passeron-lo-culto-y-lo-popular-cap.-i-y-ii.pdf .

Guber, R. (2012). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guelman, L. A. (2014). Educación Popular y Pedagogía Descolonizadora en el MOCASE-VC. *Revista Intersticios de la política y la cultura: intervenciones latinoamericanas, 3*(6) (pp. 35-49). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/issue/view/929

Guevara, C. (2012). «Resignificación de la categoría sujeto en el contexto comunitario y popular: Componente clave en la educación popular transformadora para Venezuela». *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales Telos, 14*(3)*, pp. 311-322.* Maracaibo: Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. https://www.redalyc.org/pdf/993/99324907005.pdf .

Gutiérrez, F. (2005). *Educación como praxis política*. Delegación Coyoacán (México): Siglo XXI. http://books.google.es/ [consulta 17 mayo 2015].

Hernández, A. (2021a). Sentidos en educación popular 2003-2013. Análisis pedagógico de género y prospectivas (Tesis doctoral en Educación), Universidad Autónoma de Madrid.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/694910/hernandez_espino_ana.pdf?sequence=1

……...(2021b). «Cultural Translation beyond an interdisciplinary exit, a meeting of knowledge». International Conference on Education and New Developments 2021, 26 - 28 June, World Institute for Advanced Research and Science. ISBN: 978-989-54815-7-6 de: http://end-educationconference.org/abstracts/

……...(2020). «Educaciones o Formaciones, Miradas similares de conceptualizaciones distintas entre sí y en sí mismas. ¿Reproducción involuntaria o intencionalidad política?», 13, pp.199-208, mayo 2020, ISBN: 978-1-951198-29-9, *Libro de investigación VII RIDECTEI: Educar para el Desarrollo Humano y de la vida*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid y RIDECTI.

……..(2019a). «Perspectiva ética de la Educación Popular y su concreción en el ejercicio de los derechos humanos de la ciudadanía del siglo XXI». Simposio 41 Inclusões, Equidade E Reflexões Pedagógicas. Cenários Vulneráveis E Direitos Humanos – Perspetiva Interculturalidade E Análise Género. Del 16 a 18 octubre Coimbra, Portugal. 2019. Universidad de Coimbra. ISSN nº 2595-2773. https://www.anaiscidp.com/copia-edicao-2018-no-3-vol-1

……..(2019b). «Deconstrucción y liberación: nuevos relatos educativos con proyección liberadora», Ponencia en Seminario de Cultura Popular, Carrera de Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires, 14-3-2019.

……..(2019c). «Educación versus Emancipación ¿Un relato educativo liberador es posible?». Simposio Internacional de Educación RIDECTEI- Ampliando fronteras de la pedagogía. 23-24 mayo 2019. Universidad Autónoma de Madrid-Universidad Complutense de Madrid-REDIPE. https://redipe.org/editorial/ridectei-2019-educacion-ciencia-tecnologia-e-innovacion/

……....(2013) Carreta Quemada Herencia Indígena. Maestría de Educación Popular, Multiversidad Franciscana de América Latina.[audiovisual].

……....(2010). «La Escuela que ves…». Escuela Técnica Malvín Norte - Universidad del Trabajo de Uruguay. [audiovisual].

Huergo, J. (2003). *El reconocimiento del «universo vocabular» y la prealimentación de las acciones estratégicas*. La Plata: Centro de Comunicación/Educación Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). https://docplayer.es/15529800-El-reconocimiento-del-universo-vocabular-y-la-prealimentacion-de-las-acciones-estrategicas.html [consulta 11 junio 2020].

Jara, O. (2001). *Dilemas y Desafíos de la Sistematización de Experiencias.* CEP Costa Rica. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. https://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2012/09/ [consulta: 17 mayo 2015].

…….(1994). *Para Sistematizar Experiencia: una propuesta teórica y práctica, pp. 75-123*. San José(Costa Rica): Alforja. https://www.amerindiaenlared.org/uploads/adjuntos/202106/1623350797_xqzCw8Ip.pdf

…….....(s/f). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: Descripciones que predicen*. Buenos Aires: AIQUE.

Kaplún, M. (2001). *A la Educación por la Comunicación: La práctica de la Comunicación Educativa.* Quito: CIESPAL. 2da.ed. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53473.pdf [consulta 11 junio 2020].

……....(1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Proyecto Didáctico Quirón, 101. Madrid: Ediciones De la Torre.

Knobloch, P. D. T. (2020). «Epistemological Decolonization and Education. International Perspectives». *Foro de Educación, 18*(1), 1-10. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.797

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una obra filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.

Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*.4ta.ed. Madrid: Cátedra.

La Diaria (6/1/2022). *Luego de una «reorganización» interna, Eduy21 reivindica su independencia y continuará trabajando para lograr cambios en la educación.* https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/1/luego-de-una-reorganizacion-interna-eduy21-reivindica-su-independencia-y-continuara-trabajando-para-lograr-cambios-en-la-educacion/

Lario, S. (2020). «Releyendo a Paulo Freire: Reflexiones desde pedagogías descoloniales acerca del extractivismo y la relación/oposición entre naturaleza y cultura». *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, *9*(18). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/30573

Lechner, N. (2000). «Nuevas Ciudadanías». *Revista Estudios Sociales, 1* (5). Bogotá: Universidad de los Andes. https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Lechner%2C+N.+%282000%29.+Nuevas+Ciudadan%C3%ADas.+Revista+Estudios+Sociales%2C+5

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica: Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.

Llorente, A. (1977). *Hölderlin Poesía Completa*. Edición Bilingüe. Barcelona: Ediciones 29. https://descargarlibrosenpdf.files.wordpress.com/2017/05/holderlin-friedrich-poesia-completa-edicion-bilingue.pdf

Loconsole, M. (2019). «Popular Education and Hygiene Propaganda: Paolo Mantegazza and the scientific pedagogy of his Almanacs». *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Therories and Research in Education, 14*(1). https://rpd.unibo.it/article/view/9014/9365

López Guerra, S. y Flores, M. (2006). «Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica». *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8* (1). Querétaro: UABC. http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html

López, S. y Flores, M. (2006). «Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica». *REDIE,.8* (1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100006

Mariño, G. y Cendales, L. (2004). *La Educación No Formal y la Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural.* Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Mata, M. C. , Huergo, J., Uranga,W., Ganduglia, N., Bergomás, G., Isella, J., Aguirre, E., Aissa, J., Arach, K., Balbuena, T., Baños, P., Carrieres, M. E., Danielli, L., Espósito, P., Fasano, P., Krenz, R., Medvescig, C., Mingarini, V. ... y Schneider, G. (2009). *Construyendo comunidades : reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria.* Buenos Aires: Crujía. https://bibliotecadigitalacc.files.wordpress.com/2012/08/construyendo-comunidades.pdf

Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I: entre el pensamiento único y la nueva crítica.* Bogotá: Ediciones *desde abajo.*

Mera, C. y Rebón, J. (2010). (Comp.). *La Sociedad en Cuestión: antología comentada*. Buenos Aires: CLACSO- Instituto de Investigaciones Gino Germani/ UBA. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20120619054744/germani.pdf

Meza Oaxaca, N. C. (2003). Diseño de un Perfil del Educador Popular desde el enfoque de Competencias Básicas e Integrales (Tesis profesional), Universidad de las Américas

Puebla. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/led/meza_o_nc/ [consulta 30 de agosto 2020].

Mills, C.W. (2000). *La imaginación sociológica.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio Público Fiscal (s/f). La operación Cóndor: Proceso. https://www.mpf.gob.ar/plan-condor/la-operacion-condor-proceso/

Montes, P. (2012). *Pensando los feminismos en Bolivia.* La Paz: Conexión Fondo de Emancipación.

O'Donnell, J. L. (2018). «The promise of recognition and the repercussions of government intervention: the transpedagogical vision of popular educators in Buenos Aires, Argentina». *Gender & Education, Dec2018, 30*(8), pp1078-1097. DOI:10.1080/09540253.2017.1296113

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

Orozco, E., Arana, L. F., y Esquivel, J. J. (Productor). (2000). *Paulo Freire Constructor de Sueños* [DVD]. IMDEC. https://www.youtube.com/watch?v=6fQClXj-hIQ [consulta 22 de Julio 2023].

Ortega, P. (2014). «Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares». *Revista Sophia*, (*10*)2, 219-232. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163699

Ouviña, H. (2012). «Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos

sociales». *Osera, 6.* http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ouvi%C3%B1a.pdf

Palma, D. (1992). «La sistematización como estrategia de conocimiento en educación popular» en *El Estado de la cuestión en América Latina: Estado Actual de la Sistematización*. Santiago de Chile: CEAAL. http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000619.pdf

Paolini, N. y Odriozola, J. (Coords.). (2019). *Diferentes tipos de Organizaciones: ¿Por qué no todas son iguales?* Primera parte. Libros de Cátedra. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1124

Postma, R. (2016). «Decolonial pedagogical practices: Engaging with Rancière». South African: *Journal of Higher Education, 2019, 33*(5), pp.7-24. DOI: 10.20853/33-5-3583. https://www.journals.ac.za/index.php/sajhe/article/view/3583

Presidencia ROU (2013). Centro Comunitario Juvenil Santa Catalina. Montevideo: Portal Presidencia. https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/fotos/centro-comunitario-juvenil-barrio-santa-catalina

Puiggrós, A. (2013) «Introducción. La trama del Trabajo» en Rodríguez, L. , *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: APPEAL. http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf [consulta 2 julio 2018]

…….. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire; educación para la integración iberoamericana*. Colección Confluencias.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930040039/puiggros_de_simon_rodriguez_a_paulo_freire.pdf

.....(2004). «Ensayo sobre alternativas: Para la integración de nuestra cultura». Presentación al premio Andrés Bello de Memoria.

.....(1983). Discusiones y tendencias en la Educación Popular latinoamericana. *Nueva Antropología, 6*(21). s.d.: México.

Quijano, A. (2014). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.* Colección Antologías. Buenos Aires : CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf

Rebellato, J.L. (2000). *Ética de la Liberación*. Montevideo: Nordan Comunidad.

Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (1990). *Educación popular y liderazgo de las mujeres: En la construcción de la democracia latinoamericana*. Quito: Red de Educación Popular entre Mujeres.

Rodríguez, L.(2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: APPEAL. http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf [consulta 2 julio 2018]

Rodríguez Campomanes, P. (1775). «Discurso sobre la Educación Popular de los artesanos, y su fomento». http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-sobre-la-educacion-popular-de-los-artesanos-y-su-fomento--0/html/fee9a17e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html#I_5_ [consulta 8 de agosto 2022].

Salinas, B. (Coord.). (2013). *Educación, Desigualdad y Alternativas de Inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*. México, D.F. : Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjiutHLrY72AhUQMbkGHc0cCeMQFnoECCAQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fv5%2Fsitio%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F08%2FEducaci%25C3%25B3n-desigualdad-y-alternativas-de-inclusi%25C3%25B3n.pdf&usg=AOvVaw1LMQUlRLa8Ba81OV0wifuU

Segovia Gil, J.V. (2004). La Parranda De San Pedro De Guatire: Su contribución a la construcción de la Identidad Cultural Venezolana mediante la Educación Popular y Formal sobre la base del diálogo de saberes, (Tesis del doctorado en Ciencias sobre el Arte). Santiago de Cuba: Universidad De Oriente Facultad De Humanidades.

Selener, D.(1996). *Documentando, evaluando y aprendiendo de nuestros proyectos de desarrollo: Manual de sistematización participativa.* https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1505&context=abya_yala

Torres, R.M. (s.f.). Sobre Educación Popular: Entrevista a Paulo Freire, pp.117-153. s.l.: Biblioteca digital CREFAL.

Torres Carrillo, A. (2009). «Educación Popular y Paradigmas emancipatorios». *Pedagogías y Saberes, 30*, pp. 19-32. Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Educación. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1338/1312

….....…….(2006). «Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4*(2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657552

Ubilla, P.(1996). *Abriendo Puertas: En los procesos pedagógicos, políticos y organizativos.* Montevideo: EPPAL.

Uriona, P. (2012). «Las jornadas de octubre: intercambiando horizontes emancipatorios». Sistematización de las jornadas Pensando los feminismos en Bolivia. *Pensando los feminismos en Bolivia, Serie Foros 2*. La Paz: Conexión Fondo de Emancipación.

Vigil, C. (1989). *Educación Popular y Protagonismo Histórico: una opción para América Latina.* Buenos Aires: Hvmanitas.

Villasante, T. (2002). *Sujetos en Movimiento: Redes y procesos creativos en la complejidad social. Construyendo Ciudadanía/4.* Montevideo: Nordan Comunidad.

Testimonios Documentales

Sistematización institucional FPB Recorrida «Puntos de Encuentro». https://www.youtube.com/watch?v=MZ1bqqq4JMQ

Primer Encuentro Regional de Educación y Territorio en Salto, 2011. https://www.youtube.com/watch?v=_UR18vVFDFI

Campamento de Educadores Territoriales (comunitarios) en La Floresta, en Anexo II.

Segundo Encuentro Educación y Territorio. https://www.youtube.com/watch?v=Uyr_ld1QWnc&list=UUmQfcLHbd8C2WDy9LOv1zNQ&index=45

Tercer encuentro de educadores FPB comunitario. https://www.youtube.com/watch?v=Y2WBQNRzbrE

Espacio Abierto, 7-5-2009, Entrevista a Guillermo Delgado sobre los FPB comunitarios. Presentación institucional. https://www.youtube.com/watch?v=vV5Kv_8MqlI

Expo educa 2014. http://annakarinaeducadorafpb.blogspot.com/2014/07/

Inclusión educativa por Ana Romero. http://annakarinaeducadorafpb.blogspot.com/2014/07/documental-inclusion-educativa.html

FPB en Madrid 2018. http://www.fundacionorange.es/fpb-red-2018/

FPB en España. http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/cofinanciacion-europea/fse-2014-2020/programa_plurirregional_14_20/mensaje_institucional.html

Evaluación de resultados realizado por Ministerio de Desarrollo Social y UTU. http://archivo.mides.gub.uy/13135/presentacion-de-resultados-y-ciclo-de-visitas-

Resumen Proyectos Socioculturales MIDES 2014. https://www.youtube.com/watch?v=AsKVZF4KdH0&list=UUmQfcLHbd8C2WDy9LOv1zNQ&index=2

Instituto de Formación en Educación Social. https://www.facebook.com/pg/Instituto-de-Formaci%C3%B3n-de-Educaci%C3%B3n-Social-Oficial-1489363281142308/posts/

Esquema de incentivos comparados entre PAC y FPB. https://www.google.com/search?q=fpb+comunitario&client=firefox-b&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=0ahUKEwinyJPs9N3dAhUMh5AKHaW5Dw84eBD8BQgKKAE&biw=1024&bih=467&dpr=1#imgrc=1o4OHCFwCwfz5M:

«Vecinos, UTU e Infamilia implementaron experiencia inédita de Formación Profesional Básica». http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/fotos/2009/03/2009031004.htm

Sistematización FPBC Aeroparque 2. https://www.youtube.com/watch?v=oMbtgW9u0W8

Sistematización FPBC Aiguá 1. https://www.youtube.com/watch?v=zr6B0_N4uI4

Sistematización FPBC Aiguá 2. https://www.youtube.com/watch?v=p4ahj1UNa8U&list=UUmQfcLHbd8C2WDy9LOv1zNQ&index=5

Sistematización FPBC Barrio Conciliación 1. https://www.youtube.com/watch?v=ixpLCaLjkiI

Sistematización FPBC Barrio Conciliación 2. https://www.youtube.com/watch?v=WsiXzTN_idk

Sistematización FPBC Barrio Lavalleja 1. https://www.youtube.com/watch?v=meRpvKN3XBQ

Sistematización FPBC Barrio Lavalleja 2. https://www.youtube.com/watch?v=ucYGgC0FvGw

Sistematización FPBC Barrio López Tacuarembó. https://www.youtube.com/watch?v=g4cLRekde60

Sistematización FPBC Barrios Ejido y Rampla 2. https://www.youtube.com/watch?v=8Cy2ChtFvVc

Sistematización FPBC Ceibal Yatay 1. https://www.youtube.com/watch?v=q8vKKUE7Xgc&list=UUmQfcLHbd8C2WDy9LOv1zNQ&index=10

Sistematización FPBC Cerro Pelado. https://www.youtube.com/watch?v=d1d8A-cnCEw y

Sistematización FPBC Club Pinamar 2009. https://www.youtube.com/watch?v=NFKxLbrw3Lw

Sistematización de la Comisión Vecinal de Cainsa en la Graduación FPBC Cainsa. https://www.youtube.com/watch?v=a13Ka9XcsIU

Sistematización FPBC «Con los pies en la tierra 2». https://www.youtube.com/watch?v=MCBBzMh84_Q&list=UUmQfcLHbd8C2WDy9LOv1zNQ&index=12

Sistematización FPBC «Con los pies en la tierra 3». https://www.youtube.com/watch?v=E8WIsUD9xQw&list=UUmQfcLHbd8C2WDy9LOv1zNQ&index=17

Sistematización FPBC Empalme Colonia Nicolich. https://www.youtube.com/watch?v=JHGvJhIoNNU&list=PLIQ0gJXHNuWlrWxNFyP7tOc5tPagXObzX)

Sistematización FPBC La Tablada 1. https://www.youtube.com/watch?v=pkvc1EcLWqk

Sistematización FPBC La Tablada 2. https://www.youtube.com/watch?v=pkvc1EcLWqk&list=UUmQfcLHbd8C2WDy9LOv1zNQ&index=7

Sistematización FPBC Nueva Palmira https://www.youtube.com/watch?v=ivLXVowjl-U&list=UUmQfcLHbd8C2WDy9LOv1zNQ&index=6

Sistematización FPBC Pinar Norte 1. https://www.youtube.com/watch?v=a9NnXAMoJqA

Sistematización FPBC Pinar Norte 2. https://www.youtube.com/watch?v=hENmGe4HbRw&list=UUmQfcLHbd8C2WDy9LOv1zNQ&index=18

Sistematización FPBC Solis de Mataojo. https://www.youtube.com/watch?v=eD-jjglShME&list=UUmQfcLHbd8C2WDy9LOv1zNQ&index=4

ANEXOS

Anexos

Anexo I Cuadros

Anexo II Audios de Entrevistas y Cuestionarios

Anexo III Sistematizaciones

Nota: el Anexo II y III están digital, se adjuntan a este archivo.

Anexo I Cuadros

Cuadro 1 Inicio de actividades

Nombre del FPB Comunitario	Inicio	Departamento
Lavalleja	2009 2013 no se desempeñó	Montevideo
Conciliación	2009	Montevideo
Empalme	2009	Canelones
Barrio López	2010	Tacuarembó
Nuevo Paysandú «Con los pies en la tierra»	2010 2012	Paysandú
Cainsa Bella Unión	2010	Artigas
Pinar Norte	2011	Canelones
Aeroparque	2011	Canelones
Cerro Pelado	2011	Maldonado
Barrio Cerro Ejido	2012	Salto
Barrio Rampla	2012	Salto
La Tablada	2013	Salto

Ceibal	2013	Salto
Km 16	2013	Montevideo
Santa Catalina	2013	Montevideo
La Casona	2014	Montevideo
Aiguá	2014	Maldonado
Las Higueras	2014	Durazno
La Charqueada	2014	Treinta y Tres
Solís de Mataojo	2014	Lavalleja
Nueva Palmira	2014	Colonia

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 2 Entrevistas a informantes

Entrevistado	**Rol desempeñado**
ED (informante clave)	Director general en UTU en el período de gobierno del presidente José «Pepe» Mujica (principal impulsor del desarrollo de la Universidad del Trabajo de Uruguay).
MV (informante clave)	Docente de UTU
AU (informante clave)	Docente y coordinador de UTU
MU (informante clave)	Docente y coordinador general de UTU
PU (informante calificado)	Directora general y docente del Consejo de Educación Secundaria Coordinadora y docente del Diploma y Maestría de Educación Popular en la Multiversidad Franciscana de América Latina, organización miembro CEAAL en Uruguay.

Fuente: Elaboración propia. Los audios están en el Anexo I.

Cuadro 3 Categorías, Indicadores y Preguntas

Categorías	Indicadores	Preguntas de análisis
a) Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa Educadores Educandos Funcionarios UTU Org. social como institución Integrantes de la org. Social Referentes comunitarios Consejo de participación Tutores Vecinos Otros	Grado de libertad en el diseño y ejecución de la docencia directa, del acompañamiento pedagógico y demás áreas pedagógicas Desarrollo de equipos pedagógicos	Más allá de la normativa del plan, como trazan la participación. ¿Quienes participan? ¿Cuando? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cual es la estabilidad del equipo educador y de los participantes de la organización social?
b) Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica Educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	Desarrollo de capacidades para la liberación Capacidad de discernibilidad sobre las circunstancias de vulnerabilidad social propias y de su contexto próximo en relación con la dependencia histórica.	Autosignificaciones de los/as educandos/as sobre su contexto: pasado, presente y futuro, local y global. ¿Identifica caminos sin violencia? ¿Puede identificar este entramado? ¿Cómo lo percibe?
c) Miradas sobre: los saberes de Educandos/as por parte de los educadores/as y los integrantes de la org. Social.	Visibilización del/la educando/a como sujeto portador de saberes, con diversidad de género o con perspectivas tradicionales bancaria y patriarcal.	Autosignificaciones de los educandos, educadores e integrantes de la org. social, utilizando cuestionarios estructurados

-Educandos/as por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura Significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades para el desarrollo de ciudadanía activa(categorías de Lechner, Freire y Vitón).	Ponderación de aprendizajes significativos Identificación del poder transformativo y de la Pedagogía de poder instalada	Autoimagen de la práctica formativa
D. Valoración del plan	Oportunidad de continuidad educativa, transversalidad y liberación.	Aporte del plan a una significativa continuidad [246]

Fuente: Elaboración Propia

Cuadro 4 Caracterización global de las categorías

Categorías	**Tipo de información**	**Fuente y técnica**	**Rol activo**
Participación	Institucionalizada según el plan y la normativa de los consejos de participación Instituyente según la actividad y la finalidad	Sistematizaciones Observación participante	Educadores, docentes y estudiantes

[246] Se valora este aspecto por ser una debilidad reconocida por algunos participantes (observación participante, primera etapa).

	de la convocatoria		
Conciencia crítica	En el interior del país la criticidad es sobre la continuidad educativa En Montevideo la criticidad es sobre la atención de la vulnerabilidad social del alumnado «Te sirve pa la vida» «veni acá que te tratan bien» «aprendí a usar […] que me sirve para trabajar» «está bueno lo de la educadora»	Sistematizaciones	Educadores, docentes y estudiantes
Valoración del plan	«pueden hacer cualquier bachillerato» «es la única forma para validar el ciclo básico»	Sistematizaciones Observación participante Entrevistas	Vecinos, educadores/as directores, docentes y estudiantes
Evaluación del contexto sociohistórico	«estos gurises chiquilines no tienen otra salida» «en esta zona hay de todo» «la historia se repite» «la UTU[247] siempre ha sido para menores infractores»	Sistematizaciones Observación participante	Vecinos, educadores/as docentes, funcionarios y estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 5 Experiencia Educativa del centro comunitario Barrio López, Departamento de Tacuarembó

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa • Educadores/as • Educandos/as • Funcionarios/as de la Universidad del Trabajo de Uruguay	La mirada sobre la participación surge del relato de la sistematización. Crean la sistematización centrando el relato en una integración, donde participan los educadores/as y los educando/as. El manejo de las tecnologías por parte de

[247] UTU Universidad del Trabajo de Uruguay

• Organización social como institución • Integrantes de la organización social • Referentes comunitarios • Consejo de participación • Tutores • Vecinos/as • Otros	los/as estudiantes se demuestra en la creación de su propia sistematización por medio de un audiovisual. La asertividad en el guion y el relato que intentan dar a conocer demuestra coherencia con sus interlocuciones.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica • Educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global -Educandos/as por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura	La conciencia crítica está centrada en una jerarquización del relato hacia las señales. • Ellas aparecen para brindarles información sobre aspectos que deben prestar atención: la construcción de la amistad y la felicidad desde un análisis diacrónico. • Estas señales están relacionadas con una deconstrucción del contexto cercano, direccionando sus objetivos hacia horizontes más esperanzadores. • Se automiran en el proceso de aprendizaje, se crean, plasman miradas de lucha transitadas.
C. Miradas sobre: • los saberes de educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades para el desarrollo de ciudadanía activa (categorías de Lechner, Freire y Vitón).	
D. Valoración del plan	El saber es el medio de acreditación por el cual podrán alcanzar otros objetivos. El saber les permite reposicionarse en el mercado laboral.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 11 Experiencia Educativa del centro Comunitario Cainsa, Bella Unión, Departamento de Artigas

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa de: • Educadores/as • Educandos/as • Funcionarios/as UTU • Organización social como institución • Integrantes de la organización social • Referentes comunitarios • Consejo de participación • Tutores • Vecinos/as • Otros	La participación continua ha sido de los/as vecinos/as, impulsaron la instalación del curso en la zona y continúan participando de encuentros de evaluación y seguimiento de actividades.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica • Educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	Su criticidad se aboca a la necesidad de continuar estudiando bajo esta modalidad. Identifican en una continuidad educativa futura, un corte de su formación, pues acá estudian algo relativo al Uruguay.
C. Miradas sobre: • los saberes de educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social, • educandos/as por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades para el desarrollo de ciudadanía activa (categorías de Lechner, Freire y Vitón).	Los/as educadores/as ponderan en los procesos educativos la importancia de la acreditación del ciclo básico[248].
D. Valoración del plan	• Es un aporte de la comunidad educativa para la comunidad en sentido amplio, presente y futura. • La aplicabilidad de sus estudios es un motor de motivación en la actualidad, objetivo plasmado en

[248] Primer nivel de enseñanza secundaria: Enseñanza Secundaria Básica. Este nivel se obtiene por medio de la cursada del ciclo básico en el subsistema secundaria o en UTU y del FPB en sus dos modalidades (UTU-MIDES).

	el diseño del plan.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 12 Experiencia Educativa del centro comunitario de Cerro Pelado, Departamento de Maldonado

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa de: • Educadores/as • Educandos/as • Funcionarios/as de la Universidad del Trabajo de Uruguay • Organización social como institución • Integrantes de la organización social • Referentes comunitarios • Consejo de participación • Tutores • Vecinos/as • Otros	• La participación de los/as estudiantes se visibiliza en la proposición de actividades. • Aparece el miedo de que los/as jóvenes llevan adelante actividades con niños de su comunidad, conflicto resuelto con el proceso de la actividad.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica • Educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	• Los/as estudiantes visibilizan la importancia de colaborar con su comunidad. • Una mirada del contexto problematizadora se vincula al trabajo colectivo y comunitario, liderado por los estudiantes.
C. Miradas sobre: • los saberes de Educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social, • educandos por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades para el desarrollo de ciudadanía activa (categorías de Lechner, Freire y Vitón).	Los/as profesores visibilizan fuera de las fronteras físicas de la Universidad del Trabajo de Uruguay, un comportamiento y desarrollo proactivo de los estudiantes.

D. Valoración del plan	La institucionalidad Universidad del Trabajo de Uruguay tiene en apariencia aspectos de apartado del espacio tiempo, necesitando una reformulación para aportar a nuestras vidas desde las realidades, evitando el «desanclaje» (Giddens, 1993: 28) algunas veces para el desarrollo de los/as estudiantes. La impronta organizacional se siente fuertemente en su edificio, no sucede lo mismo cuando están fuera.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 13 Experiencia educativa del centro Comunitario de Empalme Colonia Nicolich, Departamento de Canelones

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa de: • Educadores/as • Educandos/as • Funcionarios/as UTU • Organización social como institución • Integrantes de la organización social • Referentes comunitarios • Consejo de participación • Tutores • Vecinos/as • Otros	• Participan de forma instituyente en la actividad del proyecto los/as vecinos/as, familiares y amigos/as de los/as estudiantes.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica • Educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	• Reconocen la importancia del proyecto en lo comunitario, como un rescate de los saberes populares y la jerarquización de los/as participantes vecinos/as. • Elaboraron la finalidad del proyecto y recibieron acompañamiento de docentes y educadores/as. • Sus miradas sincrónicas develan la conexión entre la necesidad de reconocimiento social por parte de la comunidad vecina, de sus

	familiares y demás adultos de la institución. • Resignifican su rol estudiante desde la articulación saberes populares y saberes formales.
C. Miradas sobre: • los saberes de Educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social, • educandos/as, por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades .	• Se mira por parte de la comunidad vecina, de los/as educadores/as y docentes el rescate de los saberes comunitarios como un crecimiento en el aprendizaje de determinados valores humanos. • Los/as educadores/as y docentes se educan también en este proceso, impulsado por sus estudiantes.
D. Valoración del plan	• El plan es el soporte que les permite resignificarse como ciudadanos/as de su comunidad. • La actividad creativa está en conexión con el otro y sus saberes, se educa con otros.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 14 Experiencia educativa de los centros comunitarios de Barrio Rambla y de Cerro Ejido, Departamento de Artigas

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa de: • Educadores/as • Educandos/as • Funcionarios/as UTU • Org. social como institución • Integrantes de la org. social • Referentes comunitarios • Consejo de participación • Tutores • Vecinos/as • Otros	• La referencia institucional para los/as estudiantes la tiene el/la profesora de Taller, coincidentemente que es con el que pasan más horas (según lo estipulado en el Plan). • Participan miembros del SOCAT[249] en el acompañamiento pedagógico.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica	• Se hacen cargo de la vida que les toca vivir.

[249] SOCAT (Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial)

• Educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	• Se autoreconocen como personas «sin jueguitos», donde con el acompañamiento de otros han podido continuar estudiando. • La presencia del amor aparece vinculada a la profesión que estudian.
C. Miradas sobre: • los saberes de Educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social, • educandos/as, por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades para el desarrollo de ciudadanía activa (categorías de Lechner, Freire y Vitón).	
D. Valoración del plan	• Se rescata la aplicabilidad de los saberes adquiridos. • La educación vino a ellos, esto aparece como algo que ponderan, otorgándoles importancia y reconocimiento.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 15 Experiencia educativa del centro comunitario de deporte en el Club Pinamar de la ciudad de Atlántida, Departamento de Canelones

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa: • Educadores/as • Educandos/as • Funcionarios/as de la Universidad del Trabajo de Uruguay • Organización social como institución • Integrantes de la organización social • Referentes comunitarios • Consejo de participación	• Los/as estudiantes visibilizan ineficiente llegada de infraestructura tanto edilicia como de recursos humanos. • La contención ofrecida por el mismo grupo de estudiantes, de compañerismo rescata la propuesta educativa.

• Tutores • Vecinos/as • Otros	• Realizar acuerdos con las autoridades para cambiar los recreos para mejorar los tiempos pedagógicos de las actividades.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica • Educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	• Los estudiantes se autoperciben con carencias desde un relato frecuente oficial, «ser alguien en la vida». • Elaboran la sistematización, crean el guion, argumentación correcta y asertiva: compañerismo y gran sentido de pertenencia sostienen la cursada. • Estas fortalezas sostienen la asistencia al centro cuando no tienen el profesor de taller.
C. Miradas sobre: • los saberes de Educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social, • educandos/as por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades para el desarrollo de ciudadanía activa (categorías de Lechner, Freire y Vitón).	
D. Valoración del plan	La relación con los/as educadores/as, docentes y estudiantes está basada en la confianza, compromiso y el respeto.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 16 Experiencia educativa del centro comunitario de Pinar 2, Barrio Pinar Norte, Ciudad de la Costa, Departamento de Canelones.

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa • Educadores/as	La participación debe estar fuera de la Universidad del Trabajo de Uruguay (local

• Educandos/as • Funcionarios/as de la Universidad del Trabajo de Uruguay • Organización social como institución • Integrantes de la organización social • Referentes comunitarios • Consejo de participación • Tutores • Vecinos/as • Otros	físico) esto redundaría en beneficios de apertura e integración. Los estudiantes identifican fortalezas al estar físicamente en el liceo y los adultos lo ven como una debilidad.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica • Educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	
C. Miradas sobre: • los saberes de Educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social, • educandos/as por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades.	Los tutores rescatan el valor de la felicidad de sus hijos/as en la cursada.
D. Valoración del plan	Los tutores tenían como objetivo la felicidad de sus hijos/as y ven que con este plan, lo logran.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 17 Experiencia educativa del centro comunitario Barrio Lavalleja 1, Departamento de Montevideo

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa de: • Educadores/as • Educandos/as • Funcionarios/as de la Universidad del Trabajo de Uruguay	• Los docentes plantean la necesidad de transformación de los adultos que trabajan con los estudiantes. • Los referentes comunitarios ofrecen a los estudiantes afecto y

• Organización social como institución • Integrantes de la organización social • Referentes comunitarios • Consejo de participación • Tutores • Vecinos/as • Otros	acompañamiento pedagógico. Sus acciones aseguran la continuidad educativa.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica • Educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	Presentan criticidad sobre el pasaje por el liceo con carga de fracaso y visualizan las potencialidades de estar en el mismo momento con otros.
C. Miradas sobre: • los saberes de educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social, • educandos/as por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades.	Los docentes plantean que el afecto recibido por parte de los docentes es un componente fundamental en la aceptación de los estudiantes.
D. Valoración del plan	Los estudiantes rescatan las potencialidades de este plan por el hecho de trabajar juntos, de la disposición y afecto de los docentes. La propuesta profesional por orientación seleccionada es secundaria en una evaluación durante la cursada.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 18 Experiencia educativa del centro comunitario Barrio Conciliación, Departamento de Montevideo

Categorías	Comportamiento
• A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa por parte de: • Educadores/as • Educandos/as • Funcionarios/as de la Universidad del Trabajo de Uruguay	• Se identifica un compromiso por parte de los docentes al obtener un año más de cursada. • Los docentes se refieren a los estudiantes como los «chiquilines». • El SOCAT[250] organiza actividades de integración comunitaria.

• Organización social como institución • Integrantes de la organización social • Referentes comunitarios • Consejo de participación • Tutores • Vecinos/as • Otros	• Las madres rescatan potencialidades de la experiencia al ver el desarrollo de sus hijos. • El acompañamiento pedagógico colaboró para que les gustara el curso. • La Unidad de Alfabetización Laboral participa de las actividades y reconoce una retribución final de la experiencia educativa.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica • educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	• Los estudiantes *rescatan* esta experiencia educativa.
C. Miradas sobre: • los saberes de educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social, • educandos/as por parte de ellos mismos en relación, currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades.	• Identifican un mayor acercamiento de los estudiantes con los profesores de taller. • Reconocen que a los estudiantes les agrada el lugar donde se ofrece el curso, el cambio de comunidad puede perjudicar su continuidad educativa. • Desde otro lugar, se reconoce lo comunitario como la única salida educativa para esta población, debido a que las otras ofertas les quedaban lejos o no pudieron habituarse.
D. Valoración del plan	Los estudiantes lo visualizan muy diferente a la propuesta del liceo, en exigibilidad[251] y en el trato que reciben por parte de los profesores. En esta propuesta educativa los profesores tienen mayor disposición. Reconocen como potencialidad la aplicabilidad de los aprendizajes adquiridos.

Fuente: Elaboración propia

[250] SOCAT (Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial)

[251] Carácter de exigencia aplicado a algo.

Cuadro 19 Experiencia educativa del centro comunitario de Aiguá, Departamento de Maldonado.

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa por parte de: • Educadores/as • Educandos/as • Funcionarios/as de la Universidad del Trabajo de Uruguay • Organización social como institución • Integrantes de la organización social • Referentes comunitarios • Consejo de participación • Tutores • Vecinos/as • Otros	• Los/as educadores/as rescatan el apoyo financiero del Ministerio de Desarrollo Social. • Los estudiantes participan de la creación de un proyecto sociocultural convocando a toda la comunidad.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica • educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	• Visualizan sus sentires, la aceptación recibida y el afecto. • Visualizan la necesidad de proveer a la comunidad de alegría y organizan actividades de búsquedas territoriales.
C. Miradas sobre: • los saberes de educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social, • educandos/as por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades.	Los «chiquilines» es una figura frecuente al referirse a los estudiantes. Existe un compromiso por dinamizar los procesos de aprendizajes en pro de personas felices con capacidades comunitarias. Los/as docentes visualizan la ponderación del movimiento como dinamizador de procesos de aprendizajes.
D. Valoración del plan	La exigibilidad[252] del liceo aparece como fuente del fracaso y reconocen como potencialidades la contención y el acompañamiento pedagógico. El liceo aparece con representación de fracaso y constantemente visualizan las diferencias

Fuente: Elaboración propia

[252] *Ibídem.*

Cuadro 20 Experiencia educativa centro comunitario Aeroparque, en la Ciudad de la Costa, Departamento de Canelones.

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa Educadores/as Educandos/as Funcionarios/as de la Universidad del Trabajo de Uruguay Organización social como institución Integrantes de la organización social Referentes comunitarios Consejo de participación Tutores Vecinos/as Otros	• Los/as educadores/as y docentes visualizan un contexto desfavorable para la experiencia educativa y favorable en determinados aspectos. • El reconocimiento e integración de los estudiantes resignifica su imagen y autoimagen. • Se visualizan educadores/as y docentes en un todo con los estudiantes. • Los/as estudiantes no participan en la sistematización desde una voz activa.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica Categorías de «sujetos en movimiento» (Villasante, 2002) Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	No aparece la voz de los/as estudiantes, sus imágenes develan integración de actividades.
C. Miradas sobre: • los saberes de educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la organización social. • educandos por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura, • significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades.	El contexto comunitario es un desafío para el desarrollo de los aprendizajes. Este centro comunitario depende de una escuela técnica que está fuera de su contexto, impulsando representaciones sobre ellos que se presenta como algo a dilucidar.
D. Valoración del plan	No aparece la voz activa de los/as estudiantes, sus imágenes develan alegría cuando están en actividades y desconfianza ante la cámara.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 21 Experiencia educativa FPB comunitario «Con los pies en la tierra»

Categorías	Comportamiento
A. Participación en el diseño y análisis de la propuesta educativa Educadores/as Educandos/as Funcionarios/as UTU Organización social como institución Integrantes de la organización social Referentes comunitarios Consejo de participación Tutores Vecinos/as Otros	Los/as estudiantes se apropian de la experiencia educativa, la sienten propia, se comprometen con ella. Los estudiantes y docentes reconocen una flexibilización facilitadora de un clima más cómodo. El conocimiento del otro es mucho mayor, de las familias por parte de los profesores, del desarrollo de aprendizaje por parte de las familias y de las personalidades de los profesores por parte de los estudiantes.
B. Conciencia crítica con perspectiva diacrónica y sincrónica Educandos/as Diacrónica: sobre su realidad presente, pasada y futura Sincrónica: reflexión sobre la realidad personal, local, regional y global	Al ser la propuesta educativa con una finalidad vinculada al desarrollo sustentable, los estudiantes perciben la amplitud de lo que aprenden y hacen. Se autodefinen desde la mirada del otro como «gurises». Visualizan una problemática de ausentismo docente vinculada a la problemática de ellos mismos. Desarrollo de empatía, de imagen y autoimagen presentan en sus relatos. Se acompañan para lograr la cursada, reforzando el relato de lucha[253] individual.
C. Miradas sobre: los saberes de Educandos/as por parte de los/as educadores/as y los integrantes de la org. Social. -Educandos/as por parte de ellos mismos en relación currícula, pertinencia y aplicabilidad a su vida cotidiana o futura Significaciones de los saberes que demuestran su interiorización como potencialidades	La figura «chiquilines/gurises» se reitera en esta experiencia por parte de los profesores. «La política de inscripciones fue seleccionar los chiquilines que tuvieran un contexto socioeconómico similar al entorno de la escuela, para evitar un choque cultural» «La innovación debe ser una bandera llevada a cabo por educadores/as, docentes y educandos» «El problema no son los chiquilines, sino el perfil adulto» «Tenemos que enseñarles a convivir en la diversidad» El trabajo del profesor debe incluir desarrollo de empatía, sensibilidad para

[253] La conceptualización «lucha» está ligada a procesos interiores de los seres humanos para superarse a sí mismos y para superar las condiciones que los oprimen.

	realizar un acercamiento.
D. Valoración del plan	Un relato donde reaparece el liceo como una representación de fracaso ligada a un maltrato y presentan esta experiencia desde los sentires: queridos y respetados en toda su integralidad. Los estudiantes reflexionan sobre la educación recibida en el liceo y en el centro comunitario: la «libertad que tenés acá que no tenés en el liceo, aprendés mucho más».

Fuente: Elaboración Propia

Cuadro 17 Estadios del proceso instituyente Educación Popular

Peldaños[254]	**Estadio del proceso**
1	Aula
2	Debate
3	Relato
4	Propuesta

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 18 Aplicación de atributos según estadio de proceso identificado

Nombre del FPB Comunitario	**Proceso instituyente en Educación Popular**
Lavalleja	4
Conciliación	4
Empalme Nicolich	4
Barrio López	4
Nuevo Paysandú	1

[254] Se toma esta conceptualización de Kaplún (2001: 41).

Cainsa Bella Unión	4
Pinar 2	2
Aeroparque	1
Cerro Pelado	1
Barrios Cerro Ejido y Rampla	1
Club Pinamar	4
La Tablada	1
Ceibal	3
Km 16	-
Santa Catalina	-
La Casona	-
Aiguá	4
Las Higueras	-
La Charqueada	-
Solís de Mataojo	4
Nueva Palmira	3

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Donde no se obtuvo información se marcó con una raya.