

II COLOQUIO INTERNACIONAL 2023

Paulo Freire

Red Freire Hoy / Freire Hoje

Educación popular:
múltiples abordajes en el territorio



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

II COLOQUIO INTERNACIONAL 2023, PAULO FREIRE

Dirección de la publicación:

Varenka Parentelli

Grupo coordinador de la publicación:

Miguel Olivetti, Varenka Parentelli, Natalia Álvarez, Aida Pérez Conde

Grupo coordinador del II Coloquio Internacional 2023 Paulo Freire:

Miguel Olivetti, Varenka Parentelli, Humberto Tommasino,
Jean-François Marcel, Natalia Álvarez, Lorena Cabrera, Kail Marquez

Diseño editorial:

Aida Pérez Conde

Fotografías:

Programa APEX, UAT: Prácticas Culturales y Comunicación en Territorio

Referentes de ejes temáticos:

- EJE 1: Educación de personas jóvenes y adultas.
 - Oscar Jara, Liana Borges, Raquel Palumbo
- EJE 2: Cultura y arte.
 - Ana Laura López, Romina Colacci
- EJE 3: Salud Comunitaria
 - Delia Bianchi, Helena David
- EJE 4: Territorio y participación comunitaria
 - Marcelo Pérez, Inés Barboza
- EJE 5: Educación Popular Ambiental / EJE 6: Tierra y cuestión agraria
 - Patricia Iribarne, Nicolás Rodriguez, Emiliano Guedes, Lía Piñeiro
- EJE 7: Educación formal
 - Pablo Martinis, Jean-François Marcel, Humberto Tommasino
- EJE 8: Movimientos sociales y formación militante
 - Gerardo Sarachu, Sol Benavente

Relatorías:

Romina Hortegano, Laura Silvera, Rafael Zeni, Victoria Méndez, Eduardo Alonso, Juliana Peraza, Daniel Pérez, Virginia Álvarez, Pablo Pereira, Andrés Techera

Programa APEX . Noviembre, 2025

ISBN: 978-9974-0-2318-5

II COLOQUIO INTERNACIONAL 2023

Paulo Freire

Red Freire Hoy / Freire Hoje

Educación popular:
múltiples abordajes en el territorio

ÍNDICE

Prólogo. Miguel Olivetti.....	1
-------------------------------	---

Introducción. Varenka Parentelli, Miguel Olivetti, Humberto Tommasino.....	6
--	---

EJE 1: Educación de personas jóvenes y adultas.....	17
---	----

- Experiencia áulica en Derecho Financiero. Héctor López
- La Educación en personas jóvenes y adultas, una oportunidad a lo largo de la vida. Mariela Rivas
- Oportunidades de formación y capacitación de personas adultas trabajadoras de la Udelar: la experiencia de tres programas de capacitación del ICF. Analía Correa, Lia Moreira
- Bitácora Pedagógica del educando como dispositivo de mediación en el territorio del aula. Víctor Díaz

EJE 2: Cultura y arte.....	49
----------------------------	----

- La escritura de cartas como dispositivo Pedagógico en la Universidad y en la Escuela. Ana Cristina de Moraes
- Ministério da Cultura e cultura popular. Marcelo Lion Villela Souto
- STEAM, PBL e EPL: estrategia metodológica das situações existenciais freirianas. Fábio da Purificação de Bastos, Ilse Abegg
- Organizaciones cuidando. Contar, escuchar y crear desde los barrios. Sol Benavente, Carla Borria, Luciana Kulekdjian, Bárbara Labecki, Julieta Luque, Verónica Paladino
- Visibilizar una presencia invisible: una lectura freireana de experiencias de educación circense en la ciudad de Bahía Blanca. Huilén Pergolesi Fuentes
- ARTISTA-DOCENTE: corpo que transborda (experiências de dança – educação popular). Juliana Maria Greca, Daniela Isabel Kuhn, Marilene Zazula Beatriz
- Consciência corporal e consciência social – teatro e audiovisual na educação. Luísa Reis, Nivea Andrade, Ravelly Machado

EJE 3: Salud Comunitaria.....100

- **La salud comunitaria entretejida en la Organización de Usuarías y Usuarios de la Salud del Oeste de Montevideo.** Matías Corena, Sebastián García, Giuliana Dudok y Camila Piñeiro
- **Jugando la memoria: una experiencia que hace lazo.** As. Lic. Luciana Ramos, Br. Jimena Casella, Br. Elisa de León
- **La problematización como metodología de trabajo en salud mental.** Germán Dorta
- **Taller Diálogo de Saberes.** María T. Almaraz, Carlos Torrado y Blanca Acosta
- **Buenas Prácticas de Salud para la Primera Infancia, desde el rol de la Enseñanza y la Extensión.** Beatriz Ferreira, Mariana González, Carlos Torrado y Luciana Hernández
- **El Taller de Libre expresión como dispositivo de atención psicológica en personas mayores.** Virginia Álvarez
- **Socialização preventiva da Violência de Gênero e a abordagem temática no ensino de Ciências.** Débora Cristina Garcia Matarelí, Lorena Laís Sala, Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini y Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto
- **Experiencia formativa desde un Espacio de Formación Integral (EFI) sobre “Derechos Humanos, violencia obstétrica como violencia de género”.** Hernán Castillo, Verónica Delbono, Daniela Guerra, Luciana Almirón, Natalia Deutsch
- **Educación para la salud en comunidad y su acceso en RAP Florida.** Irina Hernández
- **Producción de salud y educación del cuerpo.** Camilo Rivas Moar

EJE 4: Territorio y participación comunitaria.....172

- **Educación y Autogestión de los trabajadorxs en Argentina: El caso del frigorífico recuperado INCOB.** Orlando Acosta, Jessica Visotsky, Sandra Alarcón
- **Prácticas integrales en el territorio de Casavalle, Montevideo.** Luca Praderio, Eloisa Ibarzabal, Jessica Mesones, José de los Santos, Matilde Palumbo
- **“Eso que nos pasa” Algunas experiencias de Investigación Participante en la ciudad de Bahía Blanca en 2022.** Rosales Malvina Nerea
- **Experiencias colectivas territoriales en el Programa APEX: construir lo común compartiendo aprendizajes.** Rafael Zeni, Mercedes Lukin, Teresa Dornell
- **Las políticas públicas en el territorio en la economía popular rural organizada: el caso de los/as productores/as frutihortícolas de la Región Oeste de la provincia de Buenos Aires de la rama rural del MTE.** Josefina Alonso

- **Experiencia de dos Centros de Extensión Universitaria en el norte argentino: la territorialización de la Universidad Nacional de Salta.** Virginia Yarade, Javier Torres Álvarez
- **Encuentros dialógicos en territorio.** Kail Márquez, Andrea Gimenez, Carlos Torrado, Yamandú Darío López González, Sonia González
- **Estar en el campo. Problematizar los saberes desde la experiencia del EFI** Pedagogía, Política y Territorio. Valeria Cavalli, Carina Cassanello
- **Apropiaciones y anhelos colectivos: Reconstrucción histórica de una experiencia de mapeo colectivo.** Juliana Maravilla, Camila Gómez, Andrés Flouch, Maximiliano Nardelli
- **Viajar es político.** Julio Magdalena, Rocío Palmas , Alejo Rodríguez De Olivera , Mario Enciso , Antonella Cristaldo, Camila Sánchez, Ezequiel Araoz, Florencia Galván Díaz, Gabriela Cantero, Gonzalo Echenique, Yasmin Galván, Celina Lonh , Milagros Dos Santos, Raúl Ponce, Brisa Meza, Emanuel Barrera
- **Tramas comunitarias de sostén y cuidado: Colectivo de Mujeres Tejiendo Oeste.** Andrea Graña

EJE 5: Educación popular ambiental.....248

- **Reflexiones sobre una estrategia de educación popular ambiental para problematizar el vínculo entre animales en Malvin Norte.** Analía Álvarez, Ana Belén Aguilar Sosa, Ana Laura López de la Torre, Patricia Iribarne

EJE 6: Tierra y cuestión agraria.....256

- **Cartografías de la afectividad ambiental: mujeres, feminismos y ruralidad.** Nat Tommasino

EJE 7: Educación formal.....263

- **As Contribuições de Paulo Freire para a Prática Educomunicativa em uma Escola de Periferia do Novo Ensino Médio.** Elbe Rafael Marquez Bernadinelli
- **As trilhas que percorri, na construção do processo de ser professora Freireana.** Nara Vieira Ramos
- **Freire à la Freire.** Helena Modzelewski, Ana Duboué, Christian Burgues, Nicolás Jara
- **Extensión Universitaria, Educación Popular y Perspectiva Interseccional: Algunas reflexiones a partir de nuestra praxi.** Jessica Visotsky

- La formación del profesorado en educación científica y educación tecnológica: límites de la aprehensión de la realidad y resignificación profesional para la educación escolar. Marcelo Lambach
- Experiências no cotidiano de uma escola de tempo integral no Município de Belo Horizonte/minas Gerais, Brasil. Mariana Soares Ferraz Malta
- Territorios de poder: el conflicto del IAVA, "un espacio público de debates y de combates". Mag. Gianella González y Juan Ignacio Peyronel
- O projeto LEME: Oficinas Preparatórias para o ENEM de São Borja-RS – esperando na fronteira oeste do Sul do Brasil. Thais Costa Moura
- Paulo Freire e um diálogo democrático com a artesanaria da alfabetização. Paulo Freire e a alfabetização. Andre Abreu, Raquel Falcão
- Pensar la inter-extensión como puente entre la Universidad del Trabajo y la Udelar. Mag. Lic. T. Social Matías Bertero y Ed.Social Gabriel Blanco
- Educación popular ayer y hoy: perspectivas y desafíos. Ivonaldo Leite
- Largometraje Argentino El suplente: análisis desde la Educación Popular. María Analía Valera, María Esther Morvinelli
- Escuela de formación de la Unión Latinoamericana de Extensión: una propuesta en clave transformadora. Luis Barreras, Romina Colacci, Eleonora Gómez, Humberto Tommasino
- Tutorías entre Pares en Territorio. Diálogos de saberes interdisciplinarios, interinstitucionales e intergeneracionales en el marco de los Programas APEX y Progresar de la Udelar (Uruguay). Mariana Yanet Gonzalez Sosa, María Mercedes Couchet Scópise
- Diálogos com livros e com a vida: interrogações e possíveis caminhos para pensar movimentos democráticos na educação. Maria Inês Rocha de Sá y Patrícia Gama Temporim Cansi
- Pautas emergentes na escola da classe popular: ¿Como as/os estudantes tecem currículos?. Patrícia Gama Temporim Cansi, Maria Inês Rocha de Sá
- O pesquisador andarilho: experiência com outro no acompanhar na escola-abrigo. Priscila da Silva Rodrigues, Robson Roberto Martins Lins
- Círculos de Leitura: reflexões sobre uma ideia freireana a partir da obra Bolsa Amarela de Lygia Bojunga. Alessandra Cibelly Finkler, Magda Branco
- Cartas ao mundo? Um diálogo entre perguntas da infância e infâncias da pergunta. Robson Roberto Martins Lins, Jéssica da Silva Côrrea

- **Cartas Pedagógicas na formação inicial docente: diálogos com Paulo Freire na “leitura de mundo” via narrativas autobiográficas.** Roselaine Ripa, Vitor Malaggi
- **A escola como lugar/espço: vivências de uma roda de diálogo.** Nara Rosane Machado de Oliveira

EJE 8: Movimientos sociales y formación militante.....403

- **Saberes, Vejece y Género desde la perspectiva decolonial: Una experiencia convergente.** Teresa Dornell
- **Pensarnos.** Victoria Giambruno
- **Vientos rurales: frente a los consumos problemáticos, formación, producción y lucha.** Álvaro Javier Di Matteo, Cecilia Parentti
- **¿Qué agua tomamos? ParticipAcción en el Río Santa Lucía.** Maximiliano Bonti, Sebastián Estevez, Fiorella laquinta, Cecilia Muniz
- **Extensión universitaria junto a una organización popular: La formación de estudiantes a partir de una actividad de mapeo territorial.** Diana Vila; Ana Clara De Mingo, Álvaro Javier Di Matteo
- **Presentación de serie documental Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo.** Ana Clara De Mingo, Diana Vila, Javier Di Matteo
- **A Rede Podemos Mais: reflexões sobre educação popular e luta social.** Leonardo Paes Niero, Lorrana Nascimento Ferreira, Luiz Bugarelli
- **Movimientos y extensión: Una experiencia en la Organización Vientos de Libertad.** Alexandra Abigail Cabrera, Luz María Chavarría
- **A Práxis da Educação Popular na experiência da Escola de Trabalhadores da Central Única dos Trabalhadores, Brasil.** Rosane Miyashiro, Aline Salami, Vitor Malaggi

Epílogo.464

Freire, ayer, hoy, mañana: hasta siempre, Paulo. Jean-François Marcel

Prólogo

Miguel Olivetti

La presente publicación es el resultado de la sistematización y reflexión de las actividades realizadas en el marco del Coloquio Paulo Freire, co-organizado en su segunda edición por el Programa APEX de la Universidad de la República junto con la Red Internacional Freire Hoy. La edición realizada en la Facultad de Humanidades y el Programa APEX en setiembre de 2023, tomó como antecedente la primera edición realizada en Toulouse, Francia, en donde participaron docentes y estudiantes de América Latina, Europa y África reunidos para intercambiar sobre educación para adultos, educación no formal, salud y cultura. En dicha edición se evaluó la necesidad de integrar en las siguientes instancias otros temas relacionados al pensamiento de Freire y una mayor presencia de movimientos y organizaciones sociales. Entendemos éste fue el aporte principal que realizó el Programa APEX para el desarrollo de la segunda edición, que además de contar con organizaciones presentes en territorio, anexó una serie de temas que se vienen trabajando a nivel de los Programas Integrales de la Universidad de la República (Udelar) de forma de ponerlos en diálogo con el pensamiento freireano.

La perspectiva de salud comunitaria fue uno de los ejes de aporte del Programa que en su historia de participación social y comunitaria sobre la temática reconoce los antecedentes dialógicos del pensamiento de freire así como los siguientes ejes temáticos: Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Cultura y Arte; Salud Comunitaria; Territorio y Participación Comunitaria; Educación Popular Ambiental; Tierra y Cuestión Agraria;



Educación Formal; Movimientos Sociales y Formación Militante.

El encuentro permitió repensar los múltiples abordajes territoriales, en clave de diálogo de saberes, perspectiva que ha desarrollado el Programa APEX en sus treinta años a partir de la incidencia del pensamiento freiriano, presente en varios de sus fundadores como Pablo Carlevaro, Ruben Cassina, José Luis Rebellato, Mario Kaplún, entre otros y que está presente en el actual trabajo del APEX.

Es necesario destacar que, desde los orígenes teóricos y prácticos del Programa aparece la concepción freiriana en el trabajo a partir del desarrollo del diálogo entre docentes y estudiantes y a su vez entre ellos con las comunidades y organizaciones sociales, e instituciones en los barrios. De esta forma, la propuesta ética, metodológica y epistemológica del APEX es, en este sentido, esencialmente freiriana, ya que se basa en una comunicación dialógica, en la idea de extensión crítica.

Al decir José Luis Rebellato (1986), la educación crítica impulsa la construcción de un sujeto como protagonista de su propia educación y la transformación de la sociedad. Tal proyecto se inscribe en la línea estratégica de transformaciones de los movimientos populares en sujetos colectivos portadores de poder popular. La educación, que parte de la reflexión y apropiación que los sujetos son capaces de realizar en su propia formación, de sus posiciones en el mundo y sus poderes para transformarlo a través del diálogo.

Estas ideas de educación crítica y dialógica están en la base de los aportes del APEX a la extensión universitaria que años después sería resignificada a partir del concepto de integralidad, perspectiva central para la Universidad de la República en los



últimos 15 años. La integralidad encuentra sus fundamentos en ideas cómo las de Pablo Carlevaro (1986) Si de la aspiración de comprensión de la sociedad, de la vocación de servirla deriva la necesidad de estudiar los problemas nacionales y crear cultura, también deriva la necesidad de proyectarse hacia el medio social, para actuar directamente en él, para contactar con el pueblo, para operar interactivamente con él. Esta necesidad de proyección, de excluir, de traspasar los límites de los muros de la universidad es la base de la extensión universitaria. Por eso es que planteábamos - hace ya tiempo - que la extensión no debía hacerse más como una actividad aislada, sino que debe insertarse en la educación". (pág 5)

De esta forma llegamos al APEX de hoy, con los aportes mencionados anteriormente y que conecta las ideas de educación popular, dialógica y comunicacional de José Luis Rebellato, con la idea de instalar la universidad en territorio e instalar los gérmenes del concepto de integralidad en el pensamiento Carlevaro. Son estos aportes los que permiten que hoy en día, el APEX genere dispositivos de abordaje territorial, con el fin de transformar las realidades sociales, formando parte de los territorio, haciendo de dichos dispositivos un acto sustantivo para la formación de centenares de estudiantes universitarios que transitan por los actuales programas integrales que tiene la universidad: APEX y PIM. Con la convicción que la integralidad constituye un salto de calidad para un tipo de formación universitaria, innovadora y con compromiso ético y social. La integralidad es casi un derecho para los estudiantes y los diferentes actores que transitan parte de su formación en la universidad tienen.



Referencias bibliográficas

- Carlevaro, P. (1986) Cuadernos de Política Universitaria, Año 1, N° 1, CIPE ASCEEP – FEUU, Montevideo
- Rebellato, J.L (1986) Algunas reflexiones sobre educación popular, sociedad civil, autonomía popular, en Revista Trabajo Social, Montevideo, Editorial EPPAL, N° 6-7, pp. 3-7



Introducción

Varenka Parentelli
Miguel Olivetti
Humberto Tommasino

En el marco de los 30 años del Programa APEX de la Universidad de la República (Udelar), se desarrolló en Montevideo, Uruguay, entre el 14 y el 16 de septiembre de 2023, el II Coloquio Internacional Paulo Freire, bajo el lema *“Educación Popular: múltiples abordajes en el territorio”*. Este evento, que forma parte de la Red Freire Hoy / Freire Hoje, convocó por segunda vez a académicos, estudiantes, organizaciones sociales, movimientos comunitarios y actores territoriales comprometidos con una pedagogía crítica y transformadora.

El Coloquio, organizado por el Programa APEX, fue posible gracias al apoyo y colaboración de diversas instituciones y organizaciones, entre ellas: Red Freire Hoy / Freire Hoje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de Udelar, CENUR Litoral Norte de Udelar, Programa Integral Metropolitano (PIM) de Udelar, Parque Tecnológico Industrial del Cerro (PTI), Federación Uruguaya de Cooperativas por Ayuda Mutua (FUCVAM), Red de Municipios y Comunidades Saludables, Centro Martin Luther King, Organización de Usuarios y Usuarios de Salud Oeste, Movimientos y colectivos sociales del oeste de Montevideo. Estas articulaciones fueron fundamentales para configurar una agenda que conecta universidad y territorio, enriqueciendo el Coloquio con miradas diversas y experiencias concretas.



El evento se desarrolló en tres sedes principales: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), el Programa APEX y el Parque Tecnológico Industrial del Cerro (PTI). En estos espacios se desarrollaron diversas actividades: conferencias centrales, mesas temáticas, talleres participativos con colectivos sociales, presentaciones de experiencias territoriales, proyecciones audiovisuales, actividades culturales y la elaboración colectiva de una declaración final.

A continuación se comparten los ejes temáticos que estructuraron el Coloquio fueron con una breve descripción de cada uno:

1 - Educación de personas jóvenes y adultas:

Se invitó a compartir experiencias, proyectos, propuestas pedagógicas y políticas que fortalezcan el derecho a la educación permanente para jóvenes y adultos teniendo en cuenta el siguiente posicionamiento:

A 102 años del nacimiento de Paulo Freire, se reafirma la vigencia de su pensamiento crítico y transformador, especialmente en el campo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), un ámbito históricamente subvalorado. Se reclama su reconocimiento como un derecho humano y no como un privilegio. Aunque desde 1940 se realizan las Conferencias Internacionales de Educación de Personas Adultas (CONFITEA), la mayoría de los compromisos asumidos por los gobiernos siguen sin cumplirse, quedando en declaraciones sin impacto en políticas públicas reales, como se evidenció en CONFITEA VII (Marrakech, 2022). Actualmente, múltiples crisis —como la migración forzada, el deterioro ambiental, el desempleo, la desigualdad creciente, la violencia y los efectos de la pandemia— agravan la exclusión educativa de jóvenes y adultos. En este contexto, la EPJA se



vuelve más urgente y necesaria. A pesar de las carencias, existen experiencias significativas lideradas por organizaciones sociales, comunidades, universidades, ONGs y algunos gobiernos, que promueven alternativas educativas para combatir la desigualdad social. Se destaca la importancia de una EPJA con calidad, pertinencia y carácter público, que fortalezca: La dignidad humana, La participación ciudadana, El ejercicio de derechos sociales, económicos y culturales, La convivencia pacífica, El acceso y uso crítico de la información digital.

La EPJA es esencial para cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 y avanzar hacia una sociedad cuyo horizonte sea el Vivir Bien. Finalmente, inspirados en Paulo Freire y el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), se propone una agenda por una educación pública, popular, transformadora, inclusiva y gratuita.

2 - Cultura y arte

Este eje propuso reflexionar y compartir experiencias sobre el vínculo entre cultura, arte y pedagogía popular, pilares centrales en el pensamiento de Paulo Freire. Se entiende la cultura como una producción social que puede reproducir estructuras opresivas o, desde una mirada crítica, servir como herramienta para la transformación social.

Freire desafía la cultura como mera adaptación pasiva y propone una acción cultural activa, capaz de crear y transformar realidades. Desde conceptos como la “cultura del silencio” hasta metodologías como los “círculos de cultura”, su pedagogía prioriza el diálogo, la voz de los oprimidos y el protagonismo de sujetos críticos. En este marco, las artes —en todas sus formas— son entendidas como herramientas esenciales para procesos de transformación individual, colectiva y territorial. El legado freireano en el arte se expresa en prácticas culturales comunitarias, arte participativo, procesos



artísticos pedagógicos y en el giro educativo del arte contemporáneo.

El eje invita a analizar cómo el pensamiento de Freire inspira prácticas culturales emancipadoras, dialoga con movimientos sociales, el feminismo y la cultura popular, se integra en la formación de artistas y trabajadoras culturales, contribuye a construir subjetividades críticas, lazos sociales y lo común. También se propone interrogar si las instituciones educativas actuales reproducen prácticas hegemónicas de exclusión o pueden habilitar rupturas y prácticas divergentes desde una perspectiva transformadora.

3 - Salud comunitaria

Este eje, que aborda la salud comunitaria como una construcción colectiva que reconoce la diversidad de grupos poblacionales, saberes y prácticas populares y que busca superar el modelo biomédico centrado en la enfermedad, promoviendo una visión integral, crítica, ética y política del cuidado y la salud, propuso construir un espacio que articule teoría y práctica, donde la producción local de saberes en salud fortalezca procesos de transformación desde los territorios y para las comunidades.

En este sentido se destacó la importancia del diálogo de saberes para visibilizar las asimetrías y relaciones de poder en el campo de la salud, inspirándose en la pedagogía emancipadora de Paulo Freire y en perspectivas decoloniales, de co-producción del conocimiento, el derecho a la salud y el buen vivir.

Así propuesto, este eje invitó a compartir: Sistematizaciones de experiencias comunitarias en salud, Prácticas populares de cuidado, Proyectos de extensión universitaria y formación profesional, Investigaciones de base comunitaria y Reflexiones teórico-metodológicas.



4 - Territorio y participación comunitaria

Este eje parte de una concepción crítica y latinoamericana del territorio como construcción social —no sólo espacio físico—, apropiado por comunidades que lo habitan, lo trabajan y lo transforman. Siguiendo a Milton Santos, el territorio se entiende como “suelo más identidad”, es decir, un espacio con sentido, historia, vínculos y pertenencia.

El territorio es también escenario de conflictos y relaciones de poder, donde se manifiestan territorialidades de dominación y de resistencia. Por eso, es un espacio fundamental para analizar las formas en que se produce, disputa y transforma la vida social, económica, política y cultural.

Desde el legado de Paulo Freire, se propone pensar el territorio como un territorio educativo, donde tienen lugar procesos de aprendizaje, diálogo de saberes, construcción colectiva del conocimiento y participación crítica. Esta participación comunitaria se concibe como un acto formativo, más allá del ámbito educativo formal, que impulsa la emancipación y la transformación social.

El eje invitó a reflexionar sobre las distintas formas de habitar e intervenir en los territorios, sobre las luchas sociales que se desarrollan en y por los territorios y sobre la construcción de prácticas educativas emancipadoras ancladas en contextos locales y comunitarios.

Así, se propuso visibilizar experiencias donde los territorios son vividos como espacios de participación plural, aprendizaje mutuo y transformación social, en coherencia con el enfoque crítico y político de la educación popular.

5 - Educación popular ambiental

El pensamiento de Paulo Freire ha sido fundamental para el desarrollo de enfoques educativos críticos en América Latina y también para repensar la educación frente a la crisis ambiental global. Su obra invita a interrogar no sólo qué y cómo se enseña, sino para quién, contra qué y con qué



propósitos se realiza el acto educativo. Desde esta perspectiva, surge la Educación Popular Ambiental (EPA), una propuesta pedagógica inspirada en movimientos ambientalistas latinoamericanos que busca transformar colectivamente las relaciones entre sociedad y naturaleza, a través de procesos educativos basados en el diálogo, la reflexión crítica y el reconocimiento de los saberes de los pueblos. La EPA y la Educación Ambiental Crítica, ambas basadas en Freire, cuestionan las corrientes dominantes de educación ambiental que reproducen visiones funcionales a la globalización y al desarrollo sustentable convencional. En cambio, promueven una educación que enfrente las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales responsables de la crisis ambiental. Frente a las transformaciones ambientales que afectan de forma desigual a los territorios latinoamericanos, se plantea la necesidad de construir pedagogías liberadoras que contribuyan a enfrentar las injusticias socioambientales desde una perspectiva de educación popular.

Este eje propuso reflexionar sobre las características de una educación ambiental emancipadora y liberadora, el rol del diálogo, la participación colectiva, los saberes territoriales y la inter/transdisciplinariedad, las articulaciones entre educación ambiental, extensión crítica y otros procesos educativos transformadores y sobre la construcción conjunta del conocimiento entre estudiantes, educadores y actores sociales en defensa de la vida.

6 - Tierra y cuestión agraria

Este eje propuso reflexionar sobre las interrelaciones entre el pensamiento de Paulo Freire y la cuestión agraria, enfocándose en las disputas por la tierra y los territorios, y el rol político del campesinado y otros actores rurales en estos procesos. Se convocó a dialogar desde diversas perspectivas —académicas y de organizaciones sociales— para analizar las causas



estructurales de opresión y dominación impuestas por el sistema capitalista en el ámbito rural, así como las estrategias de resistencia y transformación impulsadas por los sectores populares. En este sentido, se abordaron temas como: la tensión entre el capitalismo agrario y la agricultura familiar y campesina, las luchas históricas por la tierra de movimientos campesinos, indígenas, afrodescendientes y agroecológicos, las concepciones de reforma agraria y el papel de sindicatos y organizaciones rurales, la agroecología como vía hacia la soberanía alimentaria y territorial, las políticas públicas agrarias, sus avances, límites y desafíos y sobre la extensión crítica como herramienta pedagógica y política para la transformación rural.

Este eje también propuso profundizar en experiencias concretas de organización y lucha agraria, y analizar las nuevas formas de opresión en el campo en el siglo XXI, las transformaciones del capitalismo rural, las agendas formativas de los colectivos en lucha y la incorporación de metodologías participativas y dialógicas en los procesos de educación popular vinculados al territorio.

Inspirados en Freire, se planteó construir un espacio de debate y aprendizaje colectivo que potencie las resistencias rurales y contribuya a la reinención de la sociedad desde el campo.

7 - Freire y la educación formal

Este eje propuso revisar críticamente la educación formal —en sus niveles primario, medio y universitario— a partir de los aportes de la educación popular, especialmente del pensamiento de Paulo Freire.

La educación formal ha sido históricamente un espacio de disputa, con métodos y contenidos rígidos que tienden a reproducir el orden establecido a través de prácticas disciplinadoras y homogeneizantes. Sin embargo, desde la pedagogía freireana, este ámbito se resignifica como territorio fértil para la transformación educativa, a través del diálogo, la reflexión y la



construcción colectiva del conocimiento. Freire rechaza la educación “bancaria” y propone una pedagogía dialógica, donde docentes y estudiantes son sujetos cognoscentes que comparten sentidos y saberes desde su realidad cotidiana y socialmente situada.

Este enfoque ha generado cambios concretos en la educación primaria, con experiencias que desafían la transmisión pasiva del conocimiento, en la educación media, a través de reformas en los bachilleratos como también en el ámbito universitario, con la expansión de la extensión crítica y la implementación de Espacios de Formación Integral (EFI), especialmente en Uruguay, que promueven prácticas educativas socio-comunitarias basadas en el compromiso y la transformación.

Este eje invitó a reflexionar sobre el papel del/la docente no sólo como transmisor/a de saberes, sino como referente ético y pedagógico, que acompaña al/la estudiante en su desarrollo hacia la autonomía, la solidaridad y el compromiso social. En este sentido, se recupera el concepto freireano de “situación educativa” como un encuentro humano y transformador.

8 - Movimientos sociales y formación militante

Con el propósito de analizar cómo el pensamiento de Paulo Freire aporta a las prácticas, experiencias y luchas de los movimientos y organizaciones sociales, especialmente en sus procesos de formación militante y estrategias colectivas, este eje se propuso reflexionar sobre el impacto que la colaboración entre universidades y movimientos sociales tiene en la formación de estudiantes, docentes, investigadores y trabajadores, reconociendo aprendizajes y desafíos.

El enfoque está en potenciar una educación emancipadora basada en el diálogo crítico y el intercambio de saberes, que fortalezca las prácticas de libertad y politización a nivel individual y colectivo dentro de los movimientos. Se busca compartir experiencias, reflexiones y producciones que evidencian



la vigencia y actualización de los postulados freireanos en las tramas socio comunitarias de las organizaciones sociales. Así, se hace énfasis en la imposibilidad de un estudio neutral o descomprometido con la realidad; más bien, el conocimiento debe estar al servicio de la transformación social, cuestionando siempre en favor de quién o contra quién se estudia. Así, se invita a repensar el rol de la universidad para que pueda escuchar, acompañar y aprender de los sectores populares, fortaleciendo la cooperación y dando nueva significación a la formación militante desde un posicionamiento crítico y comprometido.

Entre las figuras centrales del Coloquio estuvieron la Dra. Lía Pinheiro, con la conferencia *“Del Ser Oprimido a la Pedagogía de la liberación: pasado, presente y porvenir de la Educación Popular en América Latina y el Caribe”*, y el Dr. Óscar Jara Holiday, con una ponencia sobre paradigmas y métodos de producción de conocimiento en Educación Popular. Asimismo, la activa participación de organizaciones sociales como la Federación Uruguaya de Cooperativas por Ayuda Mutua (FUCVAM) y colectivos barriales y comunitarios permitió enriquecer el diálogo y reafirmar el papel de la educación popular como práctica transformadora concreta en el territorio.

Cabe destacar que la realización del II Coloquio Internacional Paulo Freire en Montevideo representó un compromiso nacional y regional por aportar al debate latinoamericano desde nuestras propias experiencias y desafíos, fomentando un espacio de encuentro plural y diverso, donde convergen saberes académicos y populares.

Este libro que reúne 70 resúmenes del Coloquio recoge ese encuentro plural y dinámico a partir de ponencias, talleres, reflexiones y experiencias, acompañados por imágenes que recrean la atmósfera de intercambio,



compromiso y construcción colectiva. Invitamos a su lectura y esperamos que estas páginas sean un recurso para quienes participaron, quienes colaboraron y quienes se inspiran en la pedagogía freireana para seguir fortaleciendo una educación crítica, emancipadora y solidaria.





EJE 1:
**Educación de personas jóvenes
y adultas**

Experiencia áulica en Derecho Financiero

Héctor López

Universidad de la República - Uruguay

drhalopezg@gmail.com

Concibo al estudiante, como un ser humano con enorme potencial, con ganas de seguir su desarrollo académico, ético y humano. Como un individuo holístico, atravesado por una realidad omnicomprensiva que llega al aula y que esa ha de ser retomada en ésta. Como un ser productor de conocimiento y capaz de llegar a su excelencia; siendo el rol del docente, fomentar, estimular, inspirar y facilitar la llegada a esa excelencia individual y al desarrollo de su máximo potencial. Siendo consciente que todos los estudiantes tienen capacidades para el aprendizaje de la materia, pero reconociendo que no todos tienen el mismo proceso de aprendizaje, ni las mismas destrezas. Por lo que, para todos los estudiantes puedan desarrollar un mejor proceso de aprendizaje, el curso debe abarcar distintas metodologías, tareas, destrezas y habilidades.

Como da cuenta Prensky (s/f), el estudiantado universitario que llega a las aulas de Derecho Financiero, es fruto de una realidad en permanente cambio, lo que influye en la forma de cómo aprende. Nuestros estudiantes, al decir de Gardner y Davis (2014), son *La Generación APP*. La realidad ha cambiado vertiginosamente, lo que genera una brecha en cómo aprendimos a cómo deberíamos enfrentar el rol de enseñar. Sumado a lo anterior, los desafíos educativos que nos ha producido la pandemia.



La propuesta transversalmente está atravesada por espacios de respeto mutuo: estudiante-estudiante, docente-estudiante, estudiante-docente; ámbitos de confianza y motivación hacia el aprendizaje. Para ello, en el curso, en la plataforma EVA, he activado el “botón” de alerta de situaciones incómodas.

El curso, es un ámbito de discusión de ideas y propuestas, y de desarrollo de habilidades interpersonales que permitan diferenciar los puntos de vistas, garantizando el desarrollo de vínculos sanos entre estudiantes y docentes; donde la discusión de ideas, sea el fortalecimiento de la autoconciencia y desarrollo personal. Con Lucarelli (2004), se prohíja la ruptura del *statu quo* en el aula.

Seguidamente, daré cuenta de las principales estrategias y actividades desarrolladas con los estudiantes.

Contrato pedagógico: En el inicio del curso, luego de conocer los objetivos, acordamos el contrato pedagógico. Los estudiantes, llegan con conocimientos y trascendencia de la práctica contractual, por lo que, signar el contrato pedagógico genera empoderamiento en el estudiantado en el proceso de aprendizaje y el compromiso del cumplimiento de lo pactado. Dejando de lado la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, donde el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes (Freire, 2005). La plataforma EVA, permite instrumentar el mismo.

Ámbitos de confianza y autoevaluación: El rol del docente implica el desarrollo de estrategias a los efectos de estimular y generar ambiente de confianza para la participación espontánea de los estudiantes, valorando



cada participación, retomándola. Generando la apertura a la autoevaluación de la participación oral. Como sostiene Carless (2007) cuando las tareas de evaluación encarnan el aprendizaje deseado, los resultados de aprendizaje son mejores; requiriendo instrumentos variados y complejos (Bain 2006). Este proceso de autorregulación, será importante para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, (Zaragoza et al, 2006).

Caída del mito de “todo es nuevo”: Una de las primeras “manifestaciones” de los estudiantes que acceden a las materias Derecho Financiero, es su vastedad en cuanto a la extensión y que “todo es nuevo”. Considero que se vuelve un reto, efectuar la búsqueda de conexión de los saberes previos a los saberes a incorporar en la materia. Buscar las raíces de los institutos que son objeto de aprendizaje en la materia Derecho Financiero, de forma de conectar los que se sabe con lo que es objeto del nuevo estudio, generando claves de aprendizaje significativo (Ausubel, 1976).

De lo cotidiano a lo formal, las noticias: Resulta buena práctica generar una familiarización de los contenidos del Derecho Financiero y la transversalidad del mismo desde la cotidianidad. Esto se ve propiciado por la búsqueda de noticias tributarias y financieras de la semana como objeto de análisis; y así transitar y retroalimentar de lo práctico a lo teórico formal en un camino de doble vía.

Aprendizaje basado en problemas – FinanRetos: En la era de la información, el docente ha de proponer distintas dinámicas para convertir información en conocimiento. Desarrollar destrezas del pensamiento más allá de la memorización.



Los FinanRetos presentan problemas que se conectan con los contenidos y que ofrecen alternativas de solución para lo que se trabajarán colaborativamente en grupos reducidos de estudiantes. Se asumen distintos roles, para contribuir en la formación del perfil del abogado. Se fortalece el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias creativas, y las habilidades de resolución de problemas. Se produce la motivación del estudiantado permitiendo transferir conocimientos a nuevas situaciones.

Los FinanRetos se desarrollan mediante foros en EVA, del formato PyR (preguntas y respuesta), de forma que para acceder –mientras dura la tarea– a lo que han construido los restantes estudiantes, se ha de producir. El aporte se recibe, se discute y problematiza lo que han aportado los restantes estudiantes. Una vez terminada la tarea, se libera el acceso, para aún en caso de no haber participado, poder acceder al conocimiento construido.

Se trata de una “apropiación” de la dinámica desarrollada por Infante (2019), sobre los FiloRetos.

Estudio de casos: Se presentarán sentencias y se procurará el aprendizaje cooperativo en la modalidad taller teórico-práctico. El experimentar diferentes roles de los operadores jurídicos en la disciplina de Derecho Financiero desde el trabajo en equipo y colaborativo hace que el desafío se potencie y simplifique. Implicando acercarse al estado del arte de la jurisprudencia en los distintos temas de estudio.

Aprendizaje a través de la imagen: Los estudiantes inmersos en el mundo de las imágenes, hacen del uso de las mismas, una herramienta imprescindible en el aula del siglo XXI. Asimismo, el uso de videos cortos



como disparadores de temas del aula hacen de lo visual, un elemento cotidiano. Visualizar y discutir los mismos. Utilizo muchos de los videos que han sido creados por los estudiantes en los cursos que he tenido a cargo.

Gamificación: La integración de dinámicas propias de juegos y plataformas en entornos no lúdicos, o *gamificación*, permite desde lugares poco habituales al aula, el aprendizaje. Permite traer a clase el sistema de pensamiento estratégico de juegos. Estas dinámicas se porhijan en distintas plataformas digitales.

Aula sin paredes. EVA: A los efectos de viabilizar algunas de las metodologías reseñadas, así como continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de las instancias presenciales, el curso cuenta con espacio en EVA, lo que permite estructurar el curso de manera organizada, interactuar con los estudiantes en los foros de discusión, poner a disposición los recursos bibliográficos y otros materiales educativos, integrar herramientas de comunicación, proponer tareas, cuestionarios, encuestas, wikis, etc.



Referencias bibliográficas

- Bain, Ken. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Carless, D. Joughin. (2007). *Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications*, en *Innovations in Education and Teaching International* Vol. 44, No. 1, February 2007, pp. 57–66 ISSN 1470–3297 (print)/ISSN 1470–3300 (online)/07/010057–10 © 2007 Taylor & Francis DOI: 10.1080/14703290601081332. Resuperable en: <http://www.victoria.ac.nz/education/pdf/david-carless-3.pdf>
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del Oprimid.*, Siglo XXI
- Gardner Howard, Davis, Katie. (2014). *La Generación APP*. Paidós.
- Infante, Eduardo. (2019). *Filosofía en la calle #FiloRetos para la vida cotidiana*. Editorial Arie.
- Lucarelli, Elisa. (2004). *Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario*, en *Educação*, Porto Alegre, RS, año XXVII, n. 3 (54), p. 503 – 524, Set./Dic. 2004.
- Prensky, Marc. (s/f). *Nativos e Inmigrantes digitales Adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants”*. Cuadernos SEK 2.0, Recuperable en: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Zaragoza, Javier et al (2009). *Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa*, en RedU. Revista de Docencia Universitaria, número 4, disponible en http://www.redu.um.es/red_U/4/



La Educación en personas jóvenes y adultas, una oportunidad a lo largo de la vida

Mariela Rivas

CFE – IFD

marielarivas2012@gmail.com

Hablar de la educación siempre resulta un tema amplio. Se puede incursionar en aquella educación que tiene lugar a partir del medio más cercano al entorno personal y muchas veces tiene lugar desde las experiencia y vivencias con otros. En este caso se considera como educación informal o no normatizada por ser parte de lo que queda por fuera de la reglamentación institucional. Por otro lado se encuentra el ámbito formal con sus diferentes niveles: inicial, primario, secundario, terciario, de posgrado y será aquella educación en la que sí median diferentes normativas e instituciones que tienen como objetivo reglamentar los distintos aspectos que tienen lugar en la relación aprendizaje-educación. En esta oportunidad comparto una experiencia que tiene que ver con el ámbito educativo uruguayo dentro de la normativa vigente en el nivel secundario, que posibilita la continuidad y/o culminación de los estudios. y al que se le puede relacionar con la influencia del pedagogo brasileño Paulo Freire quien propone la educación como medio emancipador.

La educación es una actividad que atraviesa la vida de quien se embarca en el enriquecimiento académico y se encontrarán en cada uno de



los niveles de estudio, diferentes grados de exigencias. En lo que refiere al ámbito formal se tendrá una determinada continuidad en la medida que se cubran las expectativas de la evaluación definida y así se podrá avanzar hasta culminar etapas.

Muchas veces las razones personales hacen que algunos de los niveles se vean truncados y de esa forma también inconclusa la formación. Lograr la inserción, la continuidad, así como la permanencia en los sistemas de educación forma parte de diferentes aspectos. Por un lado está el aspecto material, en donde será relevante contar con los elementos necesarios para realizar las distintas tareas. Otro aspecto será el de las personas a cargo quienes llevan adelante distintas actividades y tienen diferentes responsabilidades a la hora de la toma de decisiones en aquellos recursos que den lugar a que se materialice la posibilidad del acceso al sistema educativo. Se torna relevante la definición de las distintas políticas públicas por ser las que, en parte, permitirán el desarrollo de programas y proyectos que pretendan la igualdad de oportunidades, en este sentido se puede considerar lo expresado por el filósofo estadounidense John Rawls en su obra *La justicia como equidad*. En este sentido, tomar decisiones en dirección de igualdad y equidad, también es dar oportunidades a aquellos que no las tienen, a los menos privilegiados. Otro factor serán los aprendizajes a superar, éstos definidos en los programas de los distintos cursos formarán parte de las decisiones del docente en las diferentes propuestas de clases, qué tiempo se le da a cada uno, con cuántos autores tratar cada tema, entre otros. El manejo de los distintos temas por parte del docente trae implícito otro aspecto y será la formación específica desde lo individual, la oportunidad de la actualización de quienes llevan adelante la tarea de formar redundará en mejores prácticas. En este breve punteo se



puede ver que los aspectos para que el aprendizaje se dé, son variados y múltiples. En igual número irán las razones por lo que se abandona el sistema formal, es así que encontrar puentes que unan las partes será fundamental para ampliar el espectro y tener alcance de aquellos que viven la situación de rezago.

En la Ley General de Educación de Uruguay, ley N°18.437 del año 2008 se define la educación como un derecho que se tiene a lo largo de la vida, de esta manera y según lo expresado en la normativa se contará con la posibilidad de “una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.” (Ley Gral. de Edu. 18.437, 2008, Art.1) Como docentes al formar parte del ámbito educativo, también nos introducimos a una de las tareas de injerencia, de responsabilidad personal, de agencia, y también de idas y vueltas a la hora del reconocimiento en lo que les es inherente, en la dedicación y búsqueda de encontrar el intercambio cognitivo. Es en esta dirección que se encuentra el aula como un lugar de reunión y de conjunción de saberes entre los que eventualmente ocupan el lugar de docentes y de estudiantes. El aula como recinto, cambia y se desestructura cuando diferentes factores hacen que se vea modificado.

En la experiencia que comparto el aula pasa a definirse en la virtualidad, con el soporte de la plataforma que ordena y posibilita el encuentro entre las partes pasando a ser el puente entre la educación como derecho a lo largo de la vida y el encuentro entre los saberes de los estudiantes con los docentes. En cualquier caso, una propuesta para hacer efectivo el derecho a la educación. El Proyecto de Uruguayos por el Mundo, (UPEM) desarrollado desde el año 2010 dentro de Espacio de Edu Tic del



Consejo de Educación Secundaria, hoy y a partir de último mandato: Dirección General de Educación Secundaria (DGES)¹, es en este espacio en donde se desarrolla la revinculación de aquellos uruguayos estudiantes que están fuera del país y que toman la decisión de vincularse con el sistema educativo uruguayo. Está dirigido a continuar y completar la educación secundaria, abarca a aquellos estudiantes en el extranjero que así lo decidan, luego de entablar comunicación con el subsistema de Secundaria y con el Espacio Edu Tic, se procesarán sus datos, se actualizará su escolaridad y de esta forma se le dará a conocer cuáles son las asignaturas pendientes y se seguirán los pasos a seguir para integrarse al proyecto de UPEM. En la plataforma Crea se establece una relación por un mes en la que existen tutorías con los contenidos seleccionados a partir de los Programas vigentes publicados en la web del curso que se pretende aprobar. Estarán distribuidos semanalmente los que se cerrarán con el examen final, el cual tendrá lugar en el consulado² del lugar de residencia, o el más cercano a él. El programa además de ser un aporte al desarrollo personal desde lo formal académico y de aprendizajes, también lo vincula con su país, establece una conexión de identidad y pertenencia, sumado a la posible continuidad en la formación personal.

Vale decir que el proyecto, previo al 2010, se realizaba a través de valija diplomática, con los tiempos y acceso que podía implicar. A partir de la inclusión del Plan Ceibal en la educación pública de Uruguay, se vio favorecida la relación del docente y la comunidad de estudiantes contando con una mayor inmediatez en todos los sentidos de comunicación, con lo

¹ ANEP - DGES: Espacio de Educación y Tic, Uruguayos por el Mundo (UPEM)
<https://www.ces.edu.uy/index.php/espacio-de-educacion-y-tics>

² Mapa consular publicado en CES <https://mapaconsular.mrree.gub.uy/>



cual las propuestas, las actividades, tutorías, pruebas de exámenes, se tornaron más dinámicas.

En la propuesta considerada para la presentación propone una oportunidad desde el lugar de origen a aquellos que por diferentes razones residen en otro lugar del mundo. La migración hace diferentes cambios a nivel individual y provoca en muchos casos instancias de desigualdad en lo económico, social, laboral, en seguridad como en la salud; encontrar puntos de contacto con su país de origen tiene un valor agregado y si se considera que ese vínculo es una oportunidad de avanzar, entonces se podrá estar frente a una situación que redunde en algo significativo y que será removedor y motivación para el avance individual.

La Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) tiene como trasfondo diferentes circunstancias que han hecho que las individualidades hayan visto truncada o frustrada su vida académica. El espacio de EPJA habilita a la reflexión sobre el valor en educación cuando plantea, “una Educación de personas jóvenes y adultas con calidad y pertinencia, en pro de constituirse en bien público, también irá en dirección de fortalecer la dignidad humana con injerencia en el ejercicio de derechos así como la promoción de relaciones pacíficas y constructivas entre pueblos y personas” (de la presentación del eje para este Coloquio 2023) El reconocimiento institucional hará que los diferentes Programas y Proyectos cuenten con identidad propia, que se valore, que aquellos en los que jóvenes y adultos retoman y cierran su estudio secundario sea un ámbito particular en ellos. Quedando adscritas a programas y formas de estudios para cursos anuales y de características previstas para una franja etaria que no es la de las personas que integran estos proyectos de continuidad y cierre de formación



en el nivel de secundaria. Los acuerdos en el orden internacional hacen que la educación se pondere de forma que sea una posibilidad para todos y así logren concluir su proceso educativo. Preguntas como ¿Qué tipo de aprendizajes se suscitan en esta situación remota? ¿El contacto presencial, tan defendido frente a la virtualidad devenida de la emergencia sanitaria, ese cara a cara, resulta vital en el escenario educativo? ¿Por qué la educación en personas jóvenes y adultos no se la identifica como tal?

Hasta este momento en la presentación se ha dejado entrever la experiencia, la normativa pero ¿qué de Paulo Freire? El pedagogo ha estado en cada caso, en el trasfondo de decidir el tema a tratar, en considerar a la educación como motor así como también como parte de la emancipación personal, ha estado presente en la tarea como docentes en lo que tiene que ver con la actividad que conmueve y responsabiliza en la acción, de las instituciones como medios y las políticas públicas como síntesis en situaciones que les es sensible. Reflexionar en la contribución e influencia del autor brasileño Paulo Freire, hoy a sus 102 años de su nacimiento se reconoce el aporte a la deconstrucción del aula y al reconocimiento de ese derecho que los ciudadanos mantienen a lo largo de su vida, sea cual sea su punto en el globo. Es en esta dirección que Paulo Freire desarrolla su obra, en pro de una educación emancipadora, en la que se encontrarán los pasos para la transformación personal y principalmente social.

De cara a resignificar los roles de docente y estudiante desarrolla su obra de Cartas a quien pretende enseñar (1993), en donde se evidencia la tarea del docente con un estudiante que iba a hallar en diferentes ámbitos sociales y ya no solo en las instituciones formales. Redefine el aula y sus protagonistas junto a sus tareas, también nos da una señal de la suerte de



“cuña” que resulta la educación para cualquier sociedad que se considere. Freire expresa que “estudiar es desocultar, es alcanzar la *comprensión*³ más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos.” o más adelante cuando aclara que “*enseñar* no puede ser un simple proceso de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz.” (Freire, 2016, p. 52) Si se tiene en cuenta otras de las obras del autor como es Pedagogía de la autonomía, Freire expresa que “el profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, el intervenir en el mundo, conocer el mundo.” (Freire, 2006, p. 29) o en Educación como práctica de la libertad, en el apartado que expresa y suma argumentos en favor del valor de la educación como elemento clave “una educación que lo coloque en diálogo constante con el otro. Que lo predisponga a constantes revisiones.”, seguido por un individuo que se encuentre “frente a una sociedad dinámica en transición, no admitiendo una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleve (...) hacia un hombre más racional” (Freire, 2006, p. 105) O en una de sus últimas obras como es El grito manso, en donde desde un pensamiento formado desde la experiencia, Freire se posiciona con una mirada hacia las dinámicas del fin y comienzo de siglo, con los problemas, cambios y visicitudes de los períodos de transición. En este texto el autor expresa “La educación no puede dejar de tener en cuenta todos estos elementos. Se trata de una tarea seria y compleja, y como tal deberá ser afrontada tanto por los responsables de las políticas educativas como por lo propios docentes” (Freire, p. 51) Uno de los legados más importantes del pedagogo es la propuesta de enseñanza en donde el docente provoque, movilice,

³ las cursivas son del texto fuente



resultado el principal promotor de la emancipación personal en sus estudiantes.

La posibilidad del reintegro y continuidad de los ciclos académicos de estudio redunda en una sociedad con mejores proyecciones a futuro con un sensible avance en el manejo de los diferentes medios para concretar en lo social o en lo personal. Medios que pueden estar relacionados con el manejo de la tecnología, el acceso a los materiales de divulgación actuará como base para una perspectiva en pro de un desarrollo personal.



Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2016) Cartas a quien pretende enseñar. Ed. Siglo veintiuno
- Freire, P. (2008) El grito manso. Ed. Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1970) La educación como práctica de la libertad. Ed. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2006) Pedagogía de la autonomía. Ed. Siglo veintiuno
- Rawl, J. (2012) La justicia como equidad. Ed. Paidós.



Oportunidades de formación y capacitación de personas adultas trabajadoras de la Udelar: la experiencia de tres programas de capacitación del ICF

Analia Correa y Lia Moreira

ICF – Udelar

analiacorreaberrueta@gmail.com

La obra de Freire está estrechamente vinculada a las circunstancias de su vida, nació en una familia de clase media pobre que fue duramente golpeada por la Crisis del 29, desde pequeño sus preocupaciones por los pobres le ayudaría a forjar su perspectiva educativa. La riqueza del planteo freireano parece no agotarse, existe una multiplicidad de discusiones que abre acerca del sentido y la posibilidad de la educación, de su articulación con la experiencia de vida, la política y la historia. Recupera la visión de educación como aquella función que habilita a generar una sociedad más humana.

La práctica juega un papel fundamental en la elaboración de la teoría pedagógica de Freire, estrechamente se vinculan la teoría y la práctica, conforman una unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría. La práctica educativa permitió a Freire realizar el análisis de la relación entre educación y sociedad.

Freire se centró en el potencial que el ser humano tiene para la libertad y la creatividad en medio de una realidad histórica sumida por las relaciones políticas-económicas, apuntando a descubrir e implementar



alternativas liberadoras en la interacción humana que concedan a la persona la posibilidad de tomar conciencia de la situación y apelar al cambio. A su vez, recurre a un punto de partida que sirve para problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación (Freire, 1974).

Situándonos en una mirada actual a partir de los postulados de Freire, la formación y capacitación debe incentivar aprendizajes creativos, transformadores e innovadores, que son clave en una formación integral ante las demandas que exige el trabajo y la vida contemporánea, completamente informatizada y globalizada. No se debe descuidar la formación de valores éticos, que comprenda a los trabajadores en su complejidad de sujetos sociales, que apueste por el compromiso con las nuevas generaciones, la equidad en el trabajo y en la toma de decisiones, que propicie ambientes de trabajo más saludables, entre otras. Se necesita de propuestas metodológicas que se actualicen en función de la complejidad social a la que la Universidad debe dar respuestas, de los intereses del funcionariado respecto a su trayectoria laboral y personal y de las carencias formativas que trae el funcionariado. Es necesario diseñar e implementar programas de capacitación integrales, que articulen perspectivas y enfoques diversos, para habilitar las potencialidades de cambio.

El Instituto de Capacitación y Formación (ICF) de la Universidad de la República (Udelar) es un espacio de aprendizaje, formación y capacitación que se propone ampliar las capacidades humanas e impulsar la profesionalización del funcionariado universitario. A través de sus propuestas formativas, busca el diálogo y la construcción colectiva que fortalezcan la comprensión del entorno y permitan intervenir eficientemente para detectar



las oportunidades de agregar valor a la tarea y mejorar la gobernabilidad de la organización.

La Udelar concibe que la capacitación y formación constituyen un derecho que debe ser promovido de forma permanente a lo largo de la vida. Fomenta el desarrollo de la persona, y su pensamiento crítico, incluye valores éticos, inclusivos, democráticos, y de respeto de los derechos humanos (Escuela de Gobierno, s.f). En este aspecto, el ICF diseña programas educativos transformadores, donde la inclusión, respeto a la diversidad y la educación de calidad son pilares de la mejora integral de la gestión. A su vez, sitúa al trabajador como un adulto, con motivaciones y necesidades específicas en referencia a su formación, intereses personales y desarrollo personal. Genera planes de capacitación cada dos años, que sustentan al trabajo y a la educación como derechos que hacen a la cohesión social y al desarrollo sostenible. Se da importancia al protagonismo de los trabajadores como agentes de cambio para la incorporación de aprendizajes en los lugares de trabajo, que habiliten modalidades colaborativas de acción y generen espacios creativos y de innovación transformadores de los diferentes procesos de la labor universitaria (ICF, 2021).

Es significativo el rol que ocupa el docente u orientador en la formación del funcionariado, el mismo no impone sus condiciones, sino que comprometido con el educando, a partir de una relación dialógica, de confianza y de compañerismo, de par en par, da apertura al diálogo y a la construcción colectiva del conocimiento (Freire, 2005).

Es en este sentido, que se destaca el programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES) dirigido a estudiantes que son funcionarios de la Udelar y otros organismos públicos y es implementado a partir de la suscripción de un convenio entre la Dirección General de Educación



Secundaria (DGES) y la Udelar. Otras iniciativas significativas son el programa de Salud y Seguridad, dónde se incluyen la Promoción de Estilos Saludables que desarrolla una propuesta educativa interdisciplinaria con el objetivo de mejorar la calidad de vida a nivel individual y colectivo y el curso Modular de Género, formación que se diseña y aborda desde la perspectiva de género, cuidados, étnico-racial, diversidad y disidencias con la intencionalidad de permear la cultura institucional a través de la formación y capacitación. En estos programas se busca que el sujeto aprendiente ejercite el pensamiento y la reflexión crítica y esté en conocimiento de sus derechos (Freire, 2005).

A su vez, para lograr que la Universidad contribuya a la sostenibilidad desde los diferentes servicios universitarios, se diseña el programa de Capacitación en la Gestión Ambiental Universitaria dónde se promueve la formación activa del funcionariado para generar, transformar y aplicar conocimientos científicos comprometidos con el desarrollo sostenible y la gestión de los residuos en los espacios de trabajo.

Es por ello que este artículo recupera las experiencias de tres programas de formación y capacitación del ICF que ofrecen oportunidades educativas alternativas que fortalecen el derecho a una educación a lo largo y ancho de toda la vida de personas adultas trabajadoras, buscando superar la desigualdad social y la promoción del bienestar social y el desarrollo sostenible.



Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1974). Concientización. *CrossCurrents*, 24 (1), 23-31.
_____ (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Escuela de Gobierno (S.f.). Lineamientos estratégicos de la Escuela de Gobierno. ProRectorado de Gestión de la Udelar.
- ICF (2021). *Plan de Capacitación 2021-2023 del Instituto de Capacitación y Formación*. ICF.



Bitácora Pedagógica del educando como dispositivo de mediación en el territorio del aula

Victor Díaz

Cerp Centro/CFE/ANEP

diazcomunica@gmail.com

“Nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo”

PAULO FREIRE, 1969.

Se presenta a continuación una reflexión crítica acerca del uso de la bitácora pedagógica (BP) como un dispositivo decolonial que ha tenido múltiples usos en educación y en investigación cualitativa. Recientemente, se ha usado como instrumento de evaluación en la Unidad Curricular de Lengua Española del año 2023, para la formación docente de personas jóvenes y adultas, de las carreras de profesorado en el Uruguay, en el Centro Regional de Profesores del Centro (Florida, Uruguay).

A partir de la reflexión sobre la práctica, se pretende con ello, establecer diálogos epistémicos para la discusión pedagógica decolonial a partir de los procesos de construcción de subjetividades en estudiantes de formación docente, con el agregado de la trayectoria acumulada empíricamente. La BP es un dispositivo pedagógico instrumental cuyo uso ha fortalecido los procesos de formación en el logro de mayores niveles de aprendizaje.



Se entiende como dispositivo pedagógico a una herramienta metodológica que permite un registro sistemático de los procesos metacognitivos capaces de incrementar resultados de aprendizaje en estudiantes durante su periodo de formación y de lograr transformaciones a nivel personal y curricular. Por otro lado, también, ha sido utilizada en la investigación cualitativa, reportando logros en la construcción de subjetividades, interseccionalidades y diversidad cultural cultural.⁴

La educación formal de personas jóvenes y adultas se construye a partir de la relación educador/educando en el contexto territorial del aula con un dispositivo como la bitácora. La literatura constructivista metacognitiva propone el encuentro entre educador/educando hacia la construcción de conocimientos, que según el principio freiriano que emana de su obra seminal *Pedagogía del Oprimido* (1969): “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres [y mujeres] se educan entre sí, mediatizados por el mundo (p. 69); o tampoco, “ninguno educa a ninguno, nadie se educa a sí mismo” (1969).

El autor destaca la dimensión colectiva hacia la transformación social de la realidad en la que los oprimidos buscan su liberación. El trasfondo es la emancipación del pensamiento hacia una educación pluralista y liberadora. Aquí se intenta demostrar que el dispositivo bitácora pedagógica (BP) de los

⁴ “Bitácoras pedagógicas” es un instrumento pedagógico y de investigación cualitativa creado por Víctor Díaz E. a partir de su tesis doctoral en Chile. La idea original de “Bitácoras” fue de Felipe Sáez González, colega y amigo con quien trabajamos en un equipo docente interdisciplinario en el marco del Programa de “Magister en Educación mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar, Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2011-2017). . Durante los años 2021 y 2022, las BP se emplearon como instrumento de investigación participativa en dos investigaciones adjudicadas por la CSIC de UDELAR a través de los fondos PAIE. Finalmente, la referencia más reciente se titula “Bitácoras Pedagógica en Educación”, para uso didáctico en el aula (Díaz, V., 2023) en el Cerp Centro de Florida, Uruguay destinada a las carreras de profesorado en Formación Docente.



educandos, logra permear el territorio del aula hacia nuevos procesos de transformación social, política y cultural.

Las BP están diseñadas para ser construidas por los y las estudiantes, no por docentes. El mismo Paulo Freire -citado por Giroux- expresaba que “los estudiantes deberían aprender a comprender las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia” (Giroux, 1990, p.19). En el marco de la construcción de BP, “la óptica del profesor de educación media... [posee] la oportunidad para establecer puentes reales de comunicación para la mejora de la educación emancipadora” (Díaz, 2023, p.2).

Las políticas educativas, a través de sus reformas, contienen discursos sobre la importancia de la reflexión sobre los aprendizajes, siguiendo la línea del constructivismo en Piaget, Vigotsky y Ausubel -vastamente usado “Aprender a aprender” en UNESCO a partir del 2005-, sin embargo, escasamente el o la docente logra llevar a la práctica cotidiana dichos procesos por diversas razones ajenas a su función y competencia.

Las BP se han utilizado en diversos formatos y contextos. Por ejemplo, en la investigación se podría asemejar a las Notas de Campo, también, por otro lado, están los Diarios de Clase, cuya clasificación es amplia según el autor Miguel Angel Zabalza (2011). En su obra, se refiere a la importancia de estos “diarios”, conocidos como “bitácoras pedagógicas” que permiten alejarse de la propia labor cotidiana, para observar desde un lugar neutral. Así, las propias maneras de obrar se transforman en el objeto de estudio. El “Diario del Aprendiz” de Gabriela Bañuls (2020) en su tesis doctoral, presenta una pauta estructurada en la que el estudiante debe seguir y completar a conciencia. Se caracteriza por su interdisciplinariedad: psicología, educación y nuevas tecnologías en el marco del análisis del Plan Ceibal en Uruguay.



Fundamentada empíricamente por investigaciones en Chile, la BP, muestra cómo las organizaciones y agrupaciones culturales de La Araucanía (Díaz y Hlousek, 2020), desde la perspectiva de la educomunicación, siguen la tradición freiriana impulsada por Mario Kaplún (1985), José Luis Rebellato (1995), Jorge Huergo (2015), principalmente y la tesis doctoral ya mencionada (Díaz, 2020).

La educación vista como la construcción de saberes colectivos en un determinado campo o territorio, que según Huergo (2015), citando a Freire, sería el universo vocabular, es decir: conversaciones, intercambio, historia, gustos, intereses, sueños, etc. No desde la mirada paranoide o punitiva (castigadora), sino con un fin de conquistar los espacios territoriales o campos culturales, en términos de Pierre Bourdieu.

Durante el primer semestre de 2023, la estudiante Pilar Batista, expresó en una entrevista a propósito del uso de BP en la Unidad Curricular de Lengua Española I:

"Soy una estudiante de 2o. Año del profesorado de Literatura que se ha enfrentado, por primera vez en su vida, a un término desconocido, que nunca habría podido considerar realizable en mi formación: el de las Bitácoras Pedagógicas. Cuando se me planteó la realización de estas, desde la perspectiva del constructivismo freiriano, no pude hacer otra cosa más que desconfiar de la efectividad de la propuesta, preguntándome "¿qué podría aprender, sólo reflexionar y escribir mis experiencias en diversos asuntos?". Sin embargo, con sólo escribir mi primera Bitácora, pude entender a qué se refería mi docente cuando me aseguraba, muy convencido,



que se puede aprender partiendo del hecho de que todos tenemos, sin necesidad de leer cientos de libros, conocimientos sobre el mundo y sobre nosotros mismos, que, al reflexionar y sacarlos a la luz, nos nutren como estudiantes, pero también como personas” (Entrevista a P.B., 2023).

La BP no es un producto en venta que el mercado lo ofrece al mejor postor, es un dispositivo decolonial que hace las veces de instrumento de evaluación en educación formal cuyo objetivo cuestiona las formas de evaluación punitiva, otorgándole a los y las estudiantes la chance de expresarse con mayor libertad, soltando sus pensamientos y emociones en la escritura y a través de ellos, haciendo metacognición para su cuidado, acompañamiento y emancipación.



Referencias bibliográficas

- Bañuls, Gabriela. (2020). Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la Identidad de Aprendiz de docentes uruguayos de Educación Inicial y Primaria en el marco del Plan Ceibal. [Tesis doctoral], UB. <http://hdl.handle.net/10803/671647>
- Batista, Pilar. *Entrevista (s/e)*, 20/07/2023 [Trabajo escrito de una estudiante de 2° Año de Profesorado en Literatura para la UC Lengua Española II], CERP del Centro, CFE/ANEP.
- Castillo, D. P. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación, (135), 17-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6109991.pdf>
- Díaz, V. (2023). "Bitácoras Pedagógicas en Educación" (pp. 109-119) [Cfr. cap.] En: Nora Llaver y Bettina Martino (comps.) (2022). *Recrear, Reinventar - PF 100 años*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/2420>
- Díaz, V. (2022). "Diálogo y dialogicidad en el Liderazgo Escolar Latinoamericano. Reflexiones sobre Paulo Freire a partir de un Estudio de Caso en Chile" (pp. 98-118). En: Nora Llaver y Bettina Martino (comps.). *Recrear, Reinventar - Paulo Freire 100 años*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/2344>
- Díaz, V. (2020) "Liderazgo escolar dialógico: estudio de caso en escuelas de la Región Metropolitana (2012-2017)". Tesis doctoral en educación, Facultad de Pedagogía, UAHC. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5144>



- Díaz, V. y Hlousek, R. (2020). *Semblanzas y discursos de agrupaciones culturales con bases territoriales de La Araucanía*. Argus-a.
- Freire, P. (1997). *A La Sombra De Este Árbol*. El Roure
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Giroux_Unidad_3.pdf
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. EPC- Facultad de periodismo y comunicación social. UNLP.
https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_1294.pdf
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. CIESPAL.
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/42036.pdf>
- Rebellato, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética*. Nordan.
- Zabalza, M.A. (2011). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
<https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/6-diarios-de-clase-zabalza.pdf>



CONFERENCIA INTERNACIONAL 2022

Paulo Freire

Paulo Freire Hoy / Paulo Freire



Educación, praxis, múltiples horizontes en el territorio
16, 18 y 19 de septiembre
MONTEVIDEO, URUGUAY

MIÉRCOLES 14: Conferencia "A cargo de la UFR. Un Pensero del ter Cerrendo a la Pedagogía de la liberación: pasado, presente y porvenir de la educación popular en América Latina y el Caribe". Moderador: Domingo Montenegro. Aula Magna de UFR.

MIÉRCOLES 15: Mesa de la comunicación, social, y comunicada. Un taller de María Kaplun. Moderador: Juan Carlos Rodríguez. Facultad de Educación y Comunicación, San Salvador.

Viernes 15 de septiembre

Programa 15:15: Mesa de la comunicación, social, y comunicada. Un taller de María Kaplun. Moderador: Juan Carlos Rodríguez. Facultad de Educación y Comunicación, San Salvador.

EJE 2:
Cultura y arte

La escritura de cartas como dispositivo Pedagógico en la Universidad y en la Escuela

Ana Cristina de Moraes

Universidade Estadual do Ceará – UECE

cris.moraes@uece.br

El objetivo de este texto es reflexionar sobre el poder de dos acciones pedagógicas que involucran la producción de cartas realizadas con estudiantes de Pedagogía de una universidad estatal y una escuela pública en el Estado de Ceará, Nordeste de Brasil.

Traemos la perspectiva político-pedagógica de Freire (2000; 2001; 2006) tan viva en sus cartas, dirigidas a nosotros educadores. Gran parte de lo que nos ha hecho convertirnos en los educadores que estamos siendo, se lo debemos a los mensajes traídos en estas cartas, entre otras referencias (CAMIN, 2012; 2021; FREITAS, 2021; DICKMANN y DICKMANN [orgs], 2022). Enfatizamos la carta como un dispositivo comunicativo, afectivo, pedagógico y estético. Una carta es transmisora de noticias, afectos, conocimientos, sorpresas (MORAES & PAIVA, 2018a; MORAES y CASTRO, 2018b).

En las inserciones pedagógicas, nos damos cuenta de cuánto la proposición y la elaboración de letras por parte de los estudiantes son dispositivos poderosos para activar, registrar y componer una narrativa autobiográfica (MELO & OLIVEIRA, 2020) sobre experiencias y aprendizajes en Arte a lo



largo de la vida. Asume un carácter eminentemente pedagógico, al posibilitar la reflexividad y la construcción del conocimiento, también al autorreferenciar este conocimiento, valorando la trayectoria de vida y las experiencias significativas de cada estudiante (FREITAS, 2021).

Proponemos que cada estudiante elija un destinatario para enviar su carta. Indicamos preguntas para el desarrollo del texto: ¿Qué experiencias en Arte (visual, danza, teatro, música y literatura) en tu vida personal, académica y profesional fueron relevantes? ¿Cuál es el lenguaje artístico que más te llama la atención? Esta propuesta está inspirada en los dispositivos utilizados por la investigadora Izabel Lima (2020) en una investigación-formación realizada con pedagogos. Solicitamos esta actividad de escritura al comienzo del período escolar para que los estudiantes la presenten y entreguen en la próxima clase. Este ejercicio reflexivo y memorialista ha sido de gran relevancia para desencadenar sus experiencias más llamativas en el campo de la experiencia artística, para problematizar durante el semestre, articulando algunos referentes teóricos estudiados. En esta actividad, la dimensión afectiva de las letras emerge en cada escritor. A veces se refieren a alguien que ya se ha ido, o a alguien tan especial que la carta hace explícito el anhelo, el amor u otro sentimiento.

Presentamos algunos extractos de cartas de estudiantes en una clase de 2022 con dieciocho estudiantes que asisten regularmente al curso de educación artística. Seleccionamos dos como más representativos en relación a las dimensiones estético-artística y afectivas. Uno de ellos apunta a reflexiones sobre cultura, educación y arte: "[...] El arte es una expresión de sentimientos, experiencias, culturas, ideologías, es despertar, aprender, comunicar, transformar, resistir y liberar. [...] contribuye a la constitución de



mi identidad como futuro maestro, despertando la necesidad del arte en mis futuras clases" (A.D. Estudiante de Pedagogía, 2022).

En la siguiente carta, el autor relató sus momentos de apreciación musical al sonido de la guitarra tocada por su hermano menor que murió: "Hoy me encontré llorando cuando escuché un sonido de guitarra. Tocar la guitarra era una de las cosas que más te gustaba hacer. Mi hermano, tu ausencia duele, duele, no escuchar más tu voz, no poder tocarte más, hablar contigo, ¿sabes?" (M. B. Estudiante de Pedagogía, 2022).

La siguiente experiencia se desarrolló en una escuela pública municipal de Fortaleza-Ce-Brasil, con estudiantes de 10 a 12 años, niños llenos de curiosidades y sueños, que describieron las experiencias que tienen con el arte. Los estudiantes escribieron las cartas como una tarea para que tuviesen más tiempo para pensar y concentrarse en escribir. En uno de ellos, un estudiante habla sobre su contacto con la *capoeira*: "La capoeira es una de mis artes marciales favoritas y me gusta mucho hacerlo, me gusta mucho el *swing* y la música" (A. M. estudiante de 5º año). En otro relato, una estudiante habla de su experiencia y también critica el acceso a las artes y la cultura: "Soy una gran fanática de las artes visuales y la música, canto un poco y he intentado tocar la guitarra y el piano. El arte es muy interesante, pero el acceso es un poco difícil". (D. Estudiante de 5º grado).

Reflexionando sobre estas letras y sus significados simbólicos, culturales y afectivos, reforzamos la grandeza de las letras como artefacto pedagógico; Su creación nos hace reflexionar, nos enseña a registrar nuestra memoria y a valorarla. También enseña al lector la delicada tarea de crear empatía por quienes escriben, así como fortalecer los lazos de identificación cultural y social.



Sobre el aprendizaje en Arte, cada escritor hizo ricos reportajes de su trayectoria, dándose cuenta de cuánto nuestras vidas están impregnadas de conocimientos y experiencias artísticas y que no son privilegio, sino derecho de todos a conocer, disfrutar y producir artes.



Referências bibliográficas

- CAMINI, Isabela. (2012). Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF.
- CAMINI, Isabela. (2021). Cartas pedagógicas: aprendizados de uma vida. Rev. Cadernos de Educação. Faculdade de Educação UFPEL. n 65, p.1-23.
- DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio (orgs). (2022). Praxiologia das cartas pedagógicas (Coleção Paulo Freire; 07). Chapecó: Livrologia.
- FREIRE, Paulo. (2006). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2000). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP.
- FREIRE, Paulo. (2001). “Carta de Paulo Freire aos Professores”. In: Revista Estudos Avançados, n. 15, 42.
- FREITAS, Ana. Lúcia. Souza. (2021). Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–20,.
- LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva. (2020). Aulas-ateliês: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. PPGE/UECE.
- MELO, André Magri Ribeiro; OLIVEIRA, Míria Gomes. (2020). “Eu, leitor de mim”: saberes narrativos e reflexividade autobiográfica no sertão potiguar. Educar em Revista [online]., v. 36, e75656.
- MORAES, Ana Cristina; PAIVA, Darlan Lima. (2018a). Cartas Pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza: EdUECE.



- MORAES, Ana Cristina; CASTRO, Francisco M. F. M. (2018b). Por uma Estetização da Escrita Acadêmica: Poemas, Cartas e Diários Envolto em Intenções Pedagógicas. Revista Brasileira de Educação.



Ministério da Cultura e cultura popular

Marcelo Lion Villela Souto

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

lionvillela@gmail.com

O desenvolvimento do presente trabalho surge como resultado provisório de pesquisas realizadas pela turma coordenada por mim no curso de Movimentos Sociais ministrado durante o primeiro semestre de 2023 no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Uma das tarefas do curso consistiu na análise dos discursos dos ministros recém empossados no governo Lula. Foram priorizados aqueles cujas pastas dialogam diretamente com os movimentos sociais, como é o caso do Ministério das Mulheres (Aparecida Gonçalves), Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (Silvio Almeida), Ministério dos Povos Indígenas (Sônia Guajajara), Ministério da Igualdade Racial (Anielle Franco) e Ministério da Cultura (Margaret Menezes). Da análise desses discursos de posse caminhou-se para a observação do percurso histórico seguido por cada ministério, visando perceber variações sofridas por estes ao longo da história recente, desde o período de redemocratização em 1985. Para o propósito deste colóquio foi focalizada a análise do Ministério da Cultura (MinC).

Em 2023, cerca de vinte anos após Gilberto Gil assumir a pasta do Ministério da Cultura, ainda no primeiro mandato do presidente Lula, Margareth Menezes, uma cantora baiana negra se coloca à frente do cargo. O retorno de uma artista negra atuante tanto nos palcos como na área política para a pasta do Ministério da Cultura traz novamente à cena alguns



temas fundamentais e uma perspectiva que havia sido deixada de lado nos governos anteriores. Gil foi responsável por uma política exitosa de valorização da cultura nacional através de uma série de projetos, dentre os quais destaca-se a criação dos chamados “pontos de cultura”, que procuraram dar visibilidade à diversidade da produção cultural em todo território nacional, cuja intenção era justamente a valorização dos espaços periféricos e cuja lógica era promover a circulação da cultura por entre esses pontos, levar atividades culturais para as periferias e trazer a cultura das periferias para outros espaços da cidade, fazê-la circular.¹

Segundo o jornalista e pesquisador Eduardo Carli de Moraes, os pontos de cultura, inspirados nas críticas freireanas contra a chamada “cultura do silenciamento”, tinham como objetivo “...des-silenciar os brasileiros costumeiramente silenciados, potencializar a participação social da população usualmente marginalizada.” Nesse sentido, pode-se pensar na experiência dos *círculos de cultura* e *centros de cultura*, concepções transformadas da escola tradicional descritas em *Educação como Prática da Liberdade*, como realizações político-pedagógicas que certamente influenciaram a estrutura, os objetos e as finalidades desses pontos. Sobre os círculos diz Freire: “*Em lugar da escola, que nos parece um conceito entre nós, demasiado carregado de passividade (...) lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo*”.² O exercício fundamental aí descrito refere-se à saída do lugar de passividade vivido no

¹ Eduardo Carli de Moraes: *Delírios Utópicos: A Genealogia dos Pontos de Cultura na Gestão Gilberto Gil no MinC (2003 a 2008)*.

² Freire, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Capítulo 4: “Educação e Conscientização”.



contexto tradicional de educação. Apesar da diferença fundamental de que nos caso dos Pontos de Cultura não se trata de uma concepção pedagógica em sentido estrito, a comunicação e a proliferação de vozes variadas que assumem a si próprias e podem assim relacionar-se dialogicamente é o que os identifica ao projeto experimentado por Paulo Freire em seus Círculos.

Roberto Schwarz em seu famoso ensaio *Cultura e Política* se refere exatamente a essa experiência freireana de transformação de todos os elementos da escola em busca da criação de um sentido próprio na construção de um ambiente em que as vozes dos participantes possam soar a partir de suas próprias experiências e necessidades vitais. Assim, sobre o método Paulo Freire, comenta Schwartz: *"Nem o professor, nesta situação, é um profissional burguês que ensina simplesmente o que aprendeu, nem a leitura é um procedimento que qualifique simplesmente para uma nova profissão, nem as palavras e muito menos os alunos são simplesmente o que são. Cada um desses elementos é transformado no interior do método - em que de fato pulsa um momento da revolução contemporânea...."*³

O Ministério da Cultura sofreu um esvaziamento de sua função no período que se seguiu ao golpe de 2016, sobretudo durante o governo Bolsonaro, em que perde sua autonomia e termina por se transformar em secretaria, vinculada ao Ministério do Turismo, cuja função passaria a ser a de *"assessorar o ministro do Turismo na formulação de políticas, programas, projetos e ações que promovam o turismo por meio da cultura"*⁴. Em 2023,

³ Schwartz, Roberto. *Cultura e Política*. p. 20.

⁴ Publicação de 26/04/2021 no site do ministério do turismo. Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/acesso-a-informacao/institucional/a_secretaria#:~:text=A%20Secretaria%20Especial%20da%20Cultura,cidadania%20por%20meio%20da%20cultura.



com a vitória de Lula nas eleições, o ministério é recomposto e importantes autarquias, institutos e fundações tornam a se vincular a ele⁵. Margareth Menezes é nomeada ministra e pronuncia um discurso de posse em que recupera a concepção de cultura como algo que, por suposto, envolve as produções artísticas concretas, mas cujo sentido ultrapassa em muito a perspectiva mercadológica. Simbolizada como um ponto de confluência visualmente descrito como o cruzamento das duas principais avenidas que cortam o plano piloto em Brasília, a ministra concebe este ponto de encontro transitório como a coligação das culturas diversas com seu próprio Ministério. Procurando aproximar o discurso institucional do fazer popular, a ministra expressa a cultura em sua vasta gama de manifestações, que englobam desde a *“arquitetura moderna ao modo de dobrar a palha da pamonha, da sabedoria do repente ao rap transformador”*⁶. Há em seu discurso a preocupação com a valorização de uma noção de cultura mais próxima do fazer habitual, do cotidiano popular, das formas de vestir, cozinhar, costurar, trabalhar e produzir artefatos, construtos materiais e imateriais, modos de cantar, crenças, rituais e expressões religiosas, constantemente ameaçadas de ser sufocadas pela lógica da produção industrial da cultura. Referindo-se ao seu empenho por refundar o Ministério da Cultura a partir de um cenário de desmonte, Margareth Menezes afirma: *“Combate-se a cultura quando se quer um país calado.”*⁷ Portanto, é contra o apagamento das histórias e o silenciamento das vozes populares que se inserem as propostas concretas antecipadas pela ministra em seu discurso. Se quisermos pensar com Paulo Freire, a valorização da identidade cultural expressa em cada um dos fazeres que compõem a vida das pessoas

⁵ A lista de entidades vinculadas ao MinC está disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/entidades-vinculadas>.

⁶ Discurso de posse da ministra Margareth Menezes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AlgKVGc2Pp0>

⁷ Id.



implica reflexivamente na assunção do sujeito atuante diante dele próprio. Nesse processo de relação ocorre a experiência de cada sujeito se assumir "*como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos...*"⁸. É no contexto preciso dessa experiência que as propostas para a educação se coadunam com o conceito de cultura entendido de forma alargada como possibilidade de expressão dos múltiplos fazeres e dizeres.

⁸ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia* - 1.9: "Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural".



Referências Bibliográficas

- Eduardo Carli de Moraes: *Delírios Utópicos: A Genealogia dos Pontos de Cultura na Gestão Gilberto Gil no MinC (2003 a 2008)*. A casa de Vidro, 2020
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- Menezes, Margareth. Discurso de posse. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AlgKVGc2Pp0>
- Schwartz, Roberto. *Cultura e Política*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.



STEAM, PBL e EPL: estratégia metodológica das situações existenciais freirianas

Fábio da Purificação de Bastos, Ilse Abegg

Universidade Federal de Santa Maria

fabio@ufsm.br

Ao longo das trajetórias profissionais assumimos as questões-geradoras abaixo como preocupação temática:

“¿Cómo la obra de Paulo Freire nos permite pensar los vínculos entre la cultura y la transformación social? La cultura y las instituciones educativas en la actualidad ¿reproducen prácticas hegemónicas de exclusión, silenciamientos, dominación, violencia (patriarcales, colonizadoras, mercantilistas) o irrumpen como prácticas divergentes? ¿Podemos pensar los mecanismos culturales de los movimientos sociales a la luz del pensamiento de Freire? ¿Qué lectura de las prácticas y estrategias de feminismos podemos hacer desde estas herramientas conceptuales y metodológicas conceptual y metodológico freireanas? ¿Cómo llegan y se integran las propuestas políticas y educativas de Paulo Freire al campo del arte? ¿Qué presencia tienen en la formación de artistas y trabajadoras culturales?” (SEGUNDA CIRCULAR COLOQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE 2023, grifos em negritos nossos).

Das problematizações acima, assumimos como questão geradora e preocupação temática a seguinte: como a obra de Paulo Freire nos permite



pensar os vínculos entre cultura e transformação social? Portanto, nosso conceito central é: CULTURA.

Apresentamos resultados oriundos do primeiro ciclo-espiralado de pesquisa-ação educacional tematizado por Ciência, Tecnologia, Arte e Matemática (STEAM em inglês), como problematização da realidade concreta, na perspectiva da Educação como Prática da Liberdade (Freire, 1967). Ressaltamos que as problematizações acima, na interface cultura-arte, estão no centro das discussões da UNESCO e OCDE, tendo em vista a inserção da criatividade crítica no campo da Ciência-Tecnologia. Essa perspectiva considera criatividade como essencial numa atividade, que se desenvolve e requer novos saberes de diferentes áreas do conhecimento.

As teorias-guia desta comunicação científico-acadêmica, com componente prático educacional, dialógico-problematizador e mediado por tecnologias educacionais livres e abertas, em especial o ambiente virtual de ensino-aprendizagem Moodle e suas ferramentas de atividade colaborativa CLPMtool e Wiki, são: movimentos educacionais internacionais *Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM)* (Khine, 2019), *Problem Based Learning (PBL)* (Barrett, 2017) and *Education as a Practice of Liberty (EPL)* (Freire, 1967). Compreende-se que, tais teorias-guia direcionam a prática docente, cuja centralidade é a escolaridade como prática para a liberdade e esta, não se dá fora do contexto dos saberes das áreas STEAM e da interação dialógico-problematizador. Ao mesmo tempo que, perpassa pela necessária interação dialógica-problematizadora, indispensável na PBL.

Conforme destacaram Ribeiro e Moraes (2014), outras dimensões humanas são necessárias para os processos criativos, pois somente o pensamento racional, técnico e empírico é insuficiente para um conhecer mais profundo e abrangente. Por isso, manusear objetos (aqui destacamos



nas produções artísticas), explorando sua natureza criativa, é possível ultrapassar fronteiras disciplinares, pois leva os sujeitos cognoscentes a problematizar dialogicamente e conhecer a sua e diferentes realidades concretas de produção cultural, que envolve especialmente as áreas de conhecimento STEAM.

A abordagem metodológica deste trabalho EPL é a pesquisa-ação educacional (Carr e Kemmis, 1986), com trânsito nos campos técnico, prático e emancipatório, implementada em ciclos-espiralados ao longo do semestre letivo da escolaridade pública brasileira. Ressaltamos a distinção nos escopos práticos, como prática investigativa (no âmbito da sala de aula), e, teórico-acadêmica, como pesquisa-ação.

A título de ilustração, destacamos um exemplar de prática escolar implementada, numa disciplina complementar de graduação do curso de formação inicial de professores de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no âmbito universitário. Como objetos culturais, utilizamos os equipamentos geradores música e letra “Ronco da Cuíca” de João Bosco (1989) e elegemos como tema gerador a fome de 33 milhões de brasileiro(a)s (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan), 2022), apresentado e analisado.

Os parâmetros analíticos da área de metodologia do ensino científico-tecnológico, dialógico-problematizador são: 1 - conceitos unificadores regularidades, transformações, energias e escalas (Angotti, 1993) e 2 - pares temáticos Matéria-Energia, Terra-Universo e Vida-Evolução (BNCC, 2018). Com eles codificamos-descodificamos leis, princípios e conceitos STEAM, na dinâmica da PBL como movimento gnosiológico, próprio da prática cultural para a liberdade. Os conceitos centrais da EPL são: 1 - situações existenciais como situações-problema (Freire, 1967) das atividades de estudo (Davidov, 1988); 2 - objetos culturais como



equipamentos geradores e fome como tema gerador da interação dialógico-problematizadora; 3 - empatia como motor da interação dialógico-problematizadora e 4 - democratização da cultura STEAM.

PBL e EPL, neste trabalho foram assumidos como estratégia didático-metodológica. Estes, por sua vez, configuraram didático-metodologicamente a prática escolar. Em outras palavras, PBL na perspectiva EPL, potencializaram a cognoscência na área STEAM.

Como síntese cultural, sinalizamos duas situações-limite no movimento delineado pelas consciências ingênua e crítica: 1 – (a)os sujeita(o)s cognoscentes conseguiram sustentar o diálogo-problematizador na realidade concreta em torno das temáticas de STEAM na perspectiva da EPL? 2 – A PBL, no escopo do círculo de cultura, gera atos-limites na esfera da conscientização crítica? Ainda como esforço sintético cultural deste trabalho, apresentamos a seguir uma rede conceitual elaborada com o intuito de guiar a apresentação do mesmo no grupo de trabalho Cultura e Arte do referido colóquio internacional freiriano.



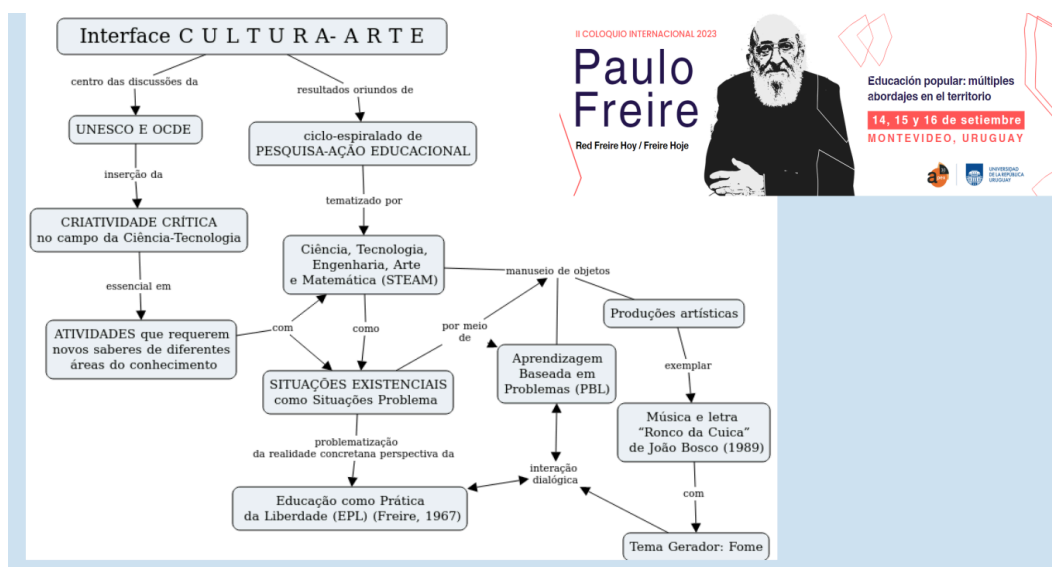


Figura 1 – Rede Conceitual deste trabalho

Com o intuito de contemplar a orientação “*Los trabajos deberán ser los presentados originalmente para su presentación en el Coloquio aunque el contenido pueda enriquecerse a partir del intercambio durante el desarrollo del evento*” (CUARTA CIRCULAR, grifos nossos), responderemos brevemente (como fizemos oralmente no colóquio) a seguir as problematizações-guia das coordenadoras do grupo de trabalho:

“- ¿De qué manera su presentación dialoga con las propuestas pedagógicas y políticas de Paulo Freire?

- ¿Qué situación de enseñanza aprendizaje propone para les participantes?

- ¿En qué sentidos la propuesta desde el arte y la cultura promueve transformaciones sociales y subjetivas?

- ¿Incorpora la perspectiva de género?” (Pauta Eixo 2 – Cultura e Arte)



Nosso trabalho assumiu como teoria-guia “as propostas pedagógicas e políticas de Paulo Freire, denominadas por nós como EPL. A situação de ensino-aprendizagem proposta para os participantes é PBL na perspectiva EPL tematizado pelas áreas STEAM. Nossa proposta, mediada por objetos culturais, promove transformações na realidade concreta e na esfera da conscientização dos envolvidos. A incorporação da perspectiva de gênero esta pontuada na democratização da cultura STEAM na escolaridade.



Referências Bibliográficas

- AGÊNCIA BRASIL EBC. Pesquisa aponta que fome atinge 33,1 milhões de pessoas no país. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/pesquisa-aponta-qu-e-fome-atinge-331-milhoes-de-pessoas-no-pais>
- ANGOTTI, J. A. P. Conceitos Unificadores e Ensino de Física. Revista Brasileira de Ensino de Física. São Paulo, v. 15, nº 1 a 4, p. 191-198, 1993. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol15a20.pdf>>. Acesso em: 04/06/2021.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press. 1986. Disponível em
https://www.google.com.br/books/edition/Becoming_Critical/g_uNAgAAQB-AJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=CARR,+Wilfred%3B+KEMMIS,+Stephen.+Becoming+critical:+education,+knowledge+and+action+research.+London:+The+Falmer+Press.+1986.&printsec=frontcover
- BARRETT, Terry (2017) *A New Model of Problem-based learning: Inspiring Concepts, Practice Strategies and Case Studies from Higher Education*. Maynooth: AISHE Disponível em:
https://www.aishe.org/wp-content/uploads/2017/05/Full-Book-A-New-Model-Of-Problem-Based-Learning-Terry-Barrett_book.pdf
- BOSCO, J. Ronco da Cuica. Rio de Janeiro, 1989. Letra e Música Disponível em <https://www.letras.mus.br/joao-bosco/46533/> e https://youtu.be/z_mjDHjK_Gs
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf



- DAVIDOV, Vasili, (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Prefácio. Moscu: Editorial Progreso.
- FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5837408/mod_resource/content/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%20como%20pr%C3%A1tica%20da%20liberdade.pdf
- KHINE, M. S. and AREEPATTAMANNIL S. *STEAM education: Theory and practice*. Springer, Switzerland, 2019.
- RIBEIRO, Olzeni Costa e MORAES, Maria Cândida. Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília: Liber Livro, 2014. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232081>>. Acesso em jun. 2023.



Organizaciones cuidando. Contar, escuchar y crear desde los barrios

Sol Benavente, Carla Borria, Luciana Kulekdjian, Bárbara Labecki, Julieta Luque, Verónica Paladino

Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias. Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires

programaparaorganizaciones@gmail.com

Organizaciones cuidando es un audiolibro⁹, es un ciclo radial, es un proyecto de investigación colectiva, de sistematización de experiencias y conversaciones sostenidas durante el primer año de la pandemia entre un programa de extensión universitaria (el Programa de capacitación y fortalecimiento para organizaciones comunitarias de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires), 27 organizaciones del Área Metropolitana de Buenos Aires y una radio comunitaria (Radio Asamblea). La publicación de *Organizaciones cuidando* nos permitió construir una memoria colectiva, un archivo sonoro y escrito que recopila más de 120 voces en el contexto inédito de la pandemia. Un libro es un modo de *decir la palabra propia*, en términos de Freire. Un objeto cultural que deja huella, hace trascender voces y saberes.

⁹ Para escuchar y leer los relatos y las reflexiones que integran el audiolibro "Organizaciones cuidando. Relatos desde los barrios en tiempos de pandemia" ingresar a: <http://programadecapacitacion.sociales.uba.ar/recursos/publicaciones/>



Cuidar es uno de los gestos de supervivencia más antiguos de la humanidad. Cada territorio, cada tiempo, organiza, dota de sentidos y da forma a diversas prácticas de cuidado. Durante la pandemia, los problemas sociales se profundizaron y las necesidades de cuidado se multiplicaron. En los momentos más críticos, las organizaciones comunitarias fueron el puente para garantizar y exigir el acceso de las familias y comunidades a sus derechos, constituyéndose en la primera línea de asistencia en temas alimentarios, de salud, de prevención y acompañamiento en situaciones de violencia de género y desarrollando articulaciones con las políticas públicas existentes. Así, demostraron, una vez más, el rol esencial que cumplen en sus comunidades para el sostenimiento de la vida.

Como el colectivo *Movimiento Justicia Museal*, creemos que “los cuidados también son cultura”¹⁰. Cuidar es estar presente y ese fue un desafío en la pandemia: ¿cómo estar presentes si teníamos que mantener distancia? Los cuidados comunitarios y la cultura de los cuidados que las organizaciones van construyendo suponen también pedagogías de la esperanza, de la ternura, de la amorosidad:

“... una de las problemáticas que a nosotras nos superó fue la puesta del cuerpo. Estábamos acostumbradas a estar en contacto con el barrio, al abrazo, al beso, la caricia. Que es necesario, todos los días, con respecto al vecinx, con respecto a lxs chicxs, a las compañeras” (Magdalena Julio, Centro Comunitario Casita Feliz – Red Andando, en AAVV, 2021a: p.12)

¹⁰ Movimiento Justicia Museal. Publicación de Instagram, 2021. Esta frase se realizó en un taller para adolescentes usuarios del sistema de salud mental que realizaron en forma conjunta: Movimiento de Justicia Museal, Taller de Grabado Fina Estampa y Programa Inclusión de la Dirección General de Salud Mental GCABA.



Las organizaciones crean porque creen

“Las organizaciones crean pedagogías vitales, vivas, llenas de eros, mitos y logos. Las organizaciones crean porque creen” (Carla Wainsztok, en AAVV, 2021b: p.10). El proyecto *Organizaciones cuidando* nos permitió recuperar algunas de las creaciones cotidianas de las organizaciones, y al mismo tiempo, crear relatos colectivos. Crear desde la voz, desde la palabra, desde los silencios, desde la música; imaginar traducciones posibles entre el registro oral y el escrito, entre lo sonoro y lo gráfico. Por otra parte, nos permitió reflexionar acerca de los lenguajes que usamos tanto en la producción como en la circulación de saberes y problematizar la reducción al lenguaje escrito como principal herramienta de enseñanza-aprendizaje. ¿Es lo mismo leer un testimonio que escucharlo? El momento de la escucha de los micros radiales se reveló como un momento de reflexión profunda:

“Uno no está acostumbrado a escucharse a uno mismo, ¿no? a veces uno habla y está pendiente que los demás lo escuchen y uno no se escucha ¿no? (...) Me marca mucho escucharme, el tono de mi voz en ese momento, creo que estaba bastante preocupado, afectado por lo que estaba pasando y sí preocupado porque en ese momento era un momento de picos de casos de Covid. También me genera un muy lindo recuerdo, importante, digo en esta organización la música ¿no? la música, los chicos del taller de hip hop ahí cantando, un grupito que se había formado, una familia, un papá con sus hijos que cantaban rap que se llamaban la nueva escuela y me trajo muchos recuerdos, muy lindos recuerdos y bueno al mismo tiempo me hace reflexionar mucho de lo importante que a veces es lo que hacemos, lo importante desde todos los lugares que se lo pueda ver” (René Sosa, Cosechando Sueños citado en AAVV, 2021b: p. 24)



Retomando las reflexiones de Paulo Freire en su clásico texto "Extensión o Comunicación" (2013), entendemos por extensión universitaria dos procesos interrelacionados: por un lado, *la construcción de comunidades y fortalecimiento del tejido social* y por el otro, *el pensar y hacer en conversación con esas comunidades*. La lógica academicista e individualista que prima en el ámbito académico y científico, es el principal obstáculo para avanzar en procesos de construcción de conocimiento colectivos y cooperativos:

"Nos permite "chusmear" las soluciones o como cada organización sortean esos problemas y contextualizarlo cada una en sus respectivos lugares. Esto que decíamos de las voces colectivas, de escuchar al otro, también nos permitió revisar la práctica, el camino andado y nos ayuda a repensar qué tanto yo escucho al otro, como organización, qué tanto escuchamos a la comunidad". (Fernanda López, El Taller de Alsina - AAVV, 2021b: p.26).)

Romper la cultura del silencio instaurada durante siglos de opresión fue una de las premisas sobre la que se construyó el movimiento de cultura y educación popular en Brasil. En esa dirección, afirma: "A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura" (Freire, 2021: p.35). Los relatos semanales de las organizaciones permitieron escribir una historia común y una memoria colectiva para las generaciones por venir.



Referencias bibliográficas

- AAVV (2021a), Intervención y comunicación comunitaria en tiempos de pandemia, Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- AAVV (2021b), Organizaciones cuidando, Relatos desde los barrios en tiempos de pandemia, Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2021 [1969]), La educación como práctica de la libertad, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2018 [1973]), ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.



Visibilizar una presencia invisible: una lectura freireana de experiencias de educación circense en la ciudad de Bahía Blanca

Huilén Pergolesi Fuentes

Universidad Nacional del Sur

huilenpergolesifuentes@gmail.com

La presente ponencia se enmarca en el proceso de elaboración de mi tesina de grado en el campo de las Ciencias de la Educación, en la que investigo los procesos de formación en artes del circo en Bahía Blanca. A continuación, profundizaré en experiencias de educación circense desde los aportes de Paulo Freire.

Las artes del circo, el circo social y las experiencias arte-transformadoras

Las artes del circo comprenden una variedad de disciplinas artísticas¹¹ cuya enseñanza comenzó siendo esencialmente intrafamiliar. La formalización paulatina de la formación circense obedeció a múltiples factores y no se produjo de manera lineal. En Argentina las primeras escuelas se fundan

¹¹ El actual proyecto de Ley Nacional de Circo en Argentina enumera, sin ser restrictiva, siete disciplinas circenses: acrobacias, aéreos, equilibrios, malabares o manipulación de objetos, magia e ilusionismo, comedia y actuación, y excentricidades



como recurso para garantizar la continuidad de dichas artes, particularmente en la etapa postdictatorial (Infantino, 2021).

Simultáneamente, en el mundo surgieron experiencias con diferentes grados de formalización en las que el circo se concibe como “herramienta educativa para el empoderamiento de personas y comunidades en situación de desigualdad” (Alcántara Alcántara, 2017, p.957).

Esas experiencias, que originan la perspectiva del Circo Social, emergieron en América Latina en los años ‘90 como propuestas arte-transformadoras de resistencia al neoliberalismo. Actualmente buscan redefinirse “retomando la potencialidad disruptiva de las artes en tanto posibilidad de ampliar campos de sentido (...) Luchando por mundos “utópicos”, en los que jóvenes (...) históricamente estigmatizados y negados se potencian como protagonistas de hechos artísticos” (Infantino, 2016, p. 305).

Dichas experiencias presentan puntos de contacto con la pedagogía freireana y pueden categorizarse como *arte-transformadoras* (Infantino, 2019) en tanto aluden a un conjunto de prácticas vinculadas al arte y la transformación social, la intervención y los derechos culturales.

Una lectura freireana a la educación circense en Bahía Blanca¹²

Son escasos los estudios realizados sobre el circo en Bahía Blanca. En uno de ellos Dekorsy (2019) afirma que en la ciudad se han multiplicado la cantidad y variedad de propuestas de espectáculos y de formación.

¹² Las experiencias analizadas no pretenden abarcar la totalidad de prácticas y experiencias de educación circense que se desarrollan en la ciudad. El análisis se basa en observaciones realizadas a partir de mi participación en la comunidad circense local como aprendiz, docente y artista.



Algunas de estas propuestas se desarrollan en La Nave, espacio cultural circense que funciona en un ex galpón ferroviario. Al momento de su apertura como centro cultural, artístico y educativo en 2014, el edificio se encontraba abandonado y con posibilidades de ser demolido, como venía ocurriendo con construcciones similares en el sector.

Debido al grado de deterioro y abandono estatal de estos símbolos de la historia e identidad barrial, un grupo de artistas decidió recuperar/revalorizar “parte del patrimonio histórico estrechamente asociado al trabajo del ferrocarril que dio origen al barrio Noroeste” (Escudero et al., 2019, p.24).

Este centro cultural narra desde sus cimientos y de forma muy concreta “la pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio” (Freire, 1996, p.33). El trabajo de recuperación cotidiano emprendido por artistas, y vecinxs, hace de un terreno abandonado un espacio de educación artística para sectores populares a la vez que un espacio de trabajo y entrenamiento para artistas de la ciudad.

Que un taller de circo se desarrolle en un galpón recuperado, una plaza o un club¹³, no habla solo del espacio como elemento clave de la situación educativa, sino que permite pensar en los orígenes de artes que no han tenido lugar en la escena cultural de Argentina, donde las valoraciones del arte han respondido a un canon estético clásico (Infantino y Morel, 2015).

Los talleres de circo inician generalmente en ronda. Una práctica que se vuelve tradición y es profundamente significativa en términos de educación

¹³ Sangiao (2013) afirma que las plazas como espacios públicos urbanos se “vuelven lugares comunes donde se vuelcan una multiplicidad de expresiones de la cultura” entre las que se encuentra “una amplia variedad de prácticas corporales emergentes, como son las circenses” (pp. 252-253). La referencia a los clubes se presenta dado que otra escuela de circo bahiense sostiene la política de funcionar inserta en clubes deportivos, debido a los valores que allí se transmiten y las modalidades de trabajo cooperativas de las comisiones directivas.



dialógica y relación pedagógica. Expresa una apuesta por la horizontalidad y la circulación de saberes, como se observa en el diálogo entre aprendices cuando comparten los pasos de algún truco o cuidan a quien está probando un ejercicio nuevo. Además, la praxis de estas disciplinas trasciende la bancaria¹⁴ división mente-cuerpo.

Entre las propuestas formativas y de espectáculos vinculadas a las artes del circo es frecuente encontrar opciones “a la gorra”. Esta modalidad pretende democratizar el acceso a la cultura sin dejar de reconocer el trabajo de artistas/educadorxs. Esta decisión, en sentido político, refiere a un modo de intervenir en un mundo que excluye, a la mayoría de la población, también de las propuestas artístico-culturales.

Conclusiones provisionarias: *Freire se hace presente*

Como educadorxs y como artistas, creemos que el arte transforma: un espacio y unxs sujetxs, construyendo cotidianamente inéditos viables, mundos imposibles cuando el posible -o real- nos resulta invivible.

Como parte de una comunidad que en la ciudad carece de formación profesional especializada y pública, quienes nos desempeñamos como educadorxs circenses no hablamos de Freire ni nos formamos en su pedagogía. Sin embargo, Freire “está presente”, su metodología es observable en espacios educativos que con diferentes propuestas intentan que las artes del circo sean accesibles para todxs. Creemos en lo comunitario, intentamos ser enseñantes y continuamente aprendices, y que lxs aprendices lo sean entre ellxs. Nos formamos en circo social, perspectiva

¹⁴ Como se conversó durante el Coloquio, la educación bancaria se ha caracterizado por la escisión mente-cuerpo, donde lo corporal es sistemáticamente silenciado.



con fuerte presencia en Latinoamérica que, aunque no sea explícitamente freireana, respira a Freire.



Referencias bibliográficas

- Alcántara Alcántara, A. (2017). Circo, educación y transformación social. Una propuesta desde la educación social. *Revista de Educación Social*, (24), 957 - 962.
<https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/938.pdf>
- Dekorsy, B. F. (2019). Importancia de la actividad circense como recurso turístico recreativo en la ciudad de Bahía Blanca. [Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur].
<http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5564>
- Escudero, J., Verdinelli, R., Velozo, D., Rodríguez, S., Bourke, G., Montenegro, A., Lucas, A., Berrondo, D., De los Santos, L. y Orazi, M. (2019). La intervención educativa de “La Nave Circo” en un contexto barrial vulnerable: inclusión y transformación social a partir de la enseñanza de artes circenses en G.A. Alonso (comp.) *II Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2019: cuando la creatividad artística en la inclusión habla: libro de ponencias sobre Educación Artística: artes integradas* (pp. 522-530). UNR Editora.
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía*. Libreducar ediciones.
- Infantino, J. (2016) Experiencias de intervención social desde el arte (circense) como esfera de desarrollo de políticas culturales en Argentina en M. Rotman (Ed.), *Dinámicas de poder, estado y sociedad civil en los procesos patrimoniales y las políticas y gestión de la cultura* (pp. 277-311). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Infantino, J. (2019) *Disputar la cultura. Arte y transformación social*. RGC Libros.



- Infantino, J. (2021). “El circo que hacemos hoy”: posibilidades, recorridos y límites de la resignificación del arte circense en Argentina. *ArtCultura*, 23(43), 246 - 261.
- Infantino, J. y Morel, C. H. (2015) Circo, murga e tango em Buenos Aires: Processos de ressurgimento e Arte Popular da pós-ditadura (1983). *Antropológicas*, 38(1), 321-347. <http://hdl.handle.net/11336/51066>
- Sangiao, G. (2013). Lógicas y performances aéreas del Circo. En G. Cachorro (Comp.), *Ciudad y prácticas corporales* (pp. 243-266). Universidad Nacional de La Plata.



ARTISTA-DOCENTE: corpo que transborda (experiências de dança – educação popular)

**Juliana Maria Greca, Daniela Isabel Kuhn y Marilene Zazula
Beatriz**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

julianagreca@professores.utfpr.edu.br

RESUMO: Este texto aponta para algumas experiências que estão sendo desenvolvidas como parte da construção da tese de doutorado “Dança, trabalho e tecnologia: uma proposta feminista e decolonial para corpos anticapitalistas”. Trata-se da partilha de experiências pessoais que emergem e se situam no trabalho de artista-docente¹⁵ de dança, o qual ao longo de anos realizo junto a coletivos que apoiam e integram o movimento de Economia Solidária, pessoas e coletivos que lutam com/no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, como também, experiências na Dança de Contato Improvisação, Dança Contemporânea, experiências junto ao feminismo camponês e popular do MST/Paraná e, sobretudo, experiências na/da Educação Popular, vinculada a projetos de extensão universitária. Nesse contexto, a configuração do objeto de estudo que ampara e direciona essas experiências que venho trilhando, tem buscado compreender como o

¹⁵ O conceito artista/docente reforça a necessidade de que a identidade do/a professor/a de dança esteja ancorada em uma identidade de artista e vice-versa. Isabel Marques (1996 e 2014) é a proponente deste conceito, o qual representa uma ferramenta essencial para transição do ensino tradicional de dança para os pensamentos críticos e contemporâneos. Isabel Marques desenvolve este conceito amparada por estudos em Paulo Freire.



trabalho de artista-docente da dança, pode engajar e mobilizar o corpo que dança como uma forma de conhecimento, ou seja, uma forma de educação que reivindica o corpo e seus saberes. Nesse sentido, devido a relevância de se problematizar os meios pelos quais as produções de conhecimento têm sido convenientes ao projeto cartesiano de corpo e projeto moderno de desenvolvimento, e ainda, considerando a abordagem teórica de Freire (1967, 1983, 2013) e Quijano (2009) sobre estes temas, desejo revigorar o sentido de ação prática intrínseco ao conceito de práxis, como também ao conceito de decolonialidade - este último compreendido tal como em Castro-Gómez & Grosfoguel (2007). Portanto, intenciono acionar corporalmente/vividamente modos de transgredir as subjetividades instituídas pela cultura patriarcal e capitalista. Subjetividades que o sociólogo Quijano (1992, 2005, 2009) nomeou de colonialidades do poder, as quais ao longo da produção e manifestação de inúmeras tecnologias, homogeneizaram e estruturaram os sentidos da cultura e da organização social ocidental. De acordo com Santos (2009) a colonialidade assegura um regime epistemológico dominante, capitalista e eurocêntrico, o qual se impõe sobre as demais epistemologias. Portanto, para atuar como artista-docente, desde meu local de trabalho – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - e a partir da educação popular, foi necessário mergulhar em investigações e experiências, individuais e coletivas, buscando sentir, compreender, sistematizar e propor estratégias artísticas e pedagógicas de criação, ensino e experimentação de dança, que fossem potentes em libertar – como nos ensina Freire (2001 e 2015) - e mobilizar a decolonialidade desde nossos corpos, enfatizando nossa própria existência como uma diferença nos traços deixados pela colonização política dos territórios, a qual se desdobrou subjetivamente na forma de organização social e cultural, numa dinâmica de micro colonizações territoriais de cada



corpo como espaço para exercício do poder, conforme demonstra Haesbaert (2022). A experiência que venho propondo e a qual tenho vivenciado, tem proporcionado a criação coletiva de diferentes maneiras de produzir e disseminar conhecimento. Junto de outras mulheres, artistas da dança, e não-artistas, temos vivenciado até aqui a elaboração no corpo e a partir do corpo que dança, de uma nova forma de discurso interpretativo, pautado na dança como práxis da educação popular. Dessa forma, tenho realizado investigações a partir da aproximação com mulheres artistas (da dança sobretudo) e/ou feministas, trabalhadoras rurais e/ou agroecológicas e mulheres vinculadas ao movimento de Economia Solidária paranaense. Paralelamente a estes encontros, venho organizando na forma da produção de trabalhos de dança, os saberes corporais que pude compartilhar e conhecer ao estar com essas mulheres. Até o momento, foram produzidos os seguintes saberes: videodança “Língua da Terra”¹⁶, oficina “Artista-Docente: corpo que transborda”¹⁷ e o espetáculo de dança “Enraizeiras”¹⁸. Os procedimentos de criação do videodança, da oficina e do espetáculo, demandaram organizações pedagógicas que subsidiassem a construção de um corpo que experencia a dança, compreendendo a si mesmo, e em si mesmo, a elaboração e a síntese de pautas libertadoras,

¹⁶ Disponível em: <https://youtu.be/DMZxY5pE3-Y>

¹⁷ A oficina “Artista-Docente: corpo que transborda”, relaciona a educação popular com processos de criação em arte. A oficina aconteceu na Casa Hoffmann, dia 11 de março, Curitiba/PR.
https://www.instagram.com/p/CpXkrkmOWrj/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFiZA==

¹⁸ Mostra Solar 2023 e Comunidade Agroflorestal José Lutzenberger – MST/PR.
https://www.instagram.com/p/CsOXVWBOY9Q/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFiZA==
https://www.instagram.com/p/Cr1Hw5luefJ/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFiZA==
https://www.instagram.com/p/CtcNe_9usTv/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFiZA==



por conseguinte, revolucionárias e de enfrentamento ao patriarcado capitalista.

Palavras-chave: Educação popular. Dança. Epistemologias decoloniais. Feminismos. Tecnologia corporal.



Referencias bibliográficas

- Castro-Gomez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp.09-24). Siglo del hombre editores.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Centauro.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Haesbaert, R. (2020). Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. En: *GEOgraphia*. (pp.75-90). DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2020.v22i48.a43100>.
- Marques, I. A. (1996). *Danca no contexto: uma proposta para educação contemporânea* (Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://repositorio.usp.br/item/000744742>
- Marques, I.A. (2014) O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. En: *Ouvirouver*, p. 230-239. DOI: <https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-4>
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y Modernidad-racionalidad. En: Bonillo, Heraclio (org). *Los conquistados*. (pp.437-449). Tercer Mundo Ediciones.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Clacso.



http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf

- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. En M. P. Menezes y B.S. Santos (orgs), *Epistemologias do Sul*. (p. 73-117). Almedina.
- Santos, B.S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. En M. P. Menezes y B.S. Santos (orgs), *Epistemologias do Sul*. (p. 23-71). Almedina.



Consciência corporal e consciência social – teatro e audiovisual na educação

Luísa Reis, Nivea Andrade y Ravelly Machado

Universidade Federal Fluminense (UFF)

luisavreis@gmail.com

Este texto foi tecido por três pesquisadoras e professoras que atuam no campo dos estudos com os cotidianos (Alves et al., 2019) e fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas, Juventudes, Infâncias e Cotidianos, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Compreendemos os cotidianos como um importante *espaçotempo* de produção de conhecimento que acontece a partir de diferentes praticantes sociais que inserem seus modos de viver o mundo e com eles tecem suas redes de conhecimentos e significações. Com os estudos com os cotidianos buscamos pensar com os encontros e os movimentos que acontecem nas escolas e pelas juventudes que nelas estão.

CENA 1: A câmera foca no chão de terra e nas sombras de pessoas arando a terra. A imagem percorre as sombras e chega até os pés e as ferramentas de trabalho: uma pá e várias vassouras. A câmera sobe até os rostos. Todas são mulheres.

Trabalhadora 1 - O sol está muito quente. | Eu estou exausta!

Trabalhadora 2: -Estou cansada de tanto trabalhar...

CENA 2: O casal de proprietários de terra se aproxima das trabalhadoras e escutam a reclamação:



Proprietário - ¿Cansada de quê? ¿Você está aqui para trabalhar!

CENA 3: A trabalhadora 3 joga energicamente a vassoura no chão e encara o patrão.

Trabalhadora 3 - ¡Não fale assim com ela!. ¡Ela não merece isso!

Proprietário - ¡Não me importa!

CENA 4: Ao som da música Romaria, música composta por Renato Teixeira, na voz de Elis Regina, as trabalhadoras saem carregando a pá e as vassouras. Este é o roteiro produzido por um grupo de estudantes de uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro, Brasil. A proposta era realizar um filme sobre a Revolução Industrial na Inglaterra, mas os/as estudantes fizeram releituras das condições dos trabalhadores a partir das suas referências. Cada grupo ficou responsável por encenar uma parte do processo revolucionário. E o grupo do roteiro acima ficou responsável por apresentar a expulsão dos camponeses e o cercamento dos campos, que gerou mão de obra disponível para o trabalho nas fábricas. Na releitura, o cenário inglês deu lugar ao Nordeste do Brasil para denunciar a miséria e a opressão no campo e na cidade. Todo o roteiro, figurino e atuação foi de responsabilidade dos/das estudantes. Esta experiência nos remete a uma reflexão de Augusto Boal (2010), que nos diz que

O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras. “Não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la!” – disse Marx, com admirável simplicidade. (p. 19)



Dialogando com Boal e Paulo Freire, este trabalho busca refletir sobre desafios, possibilidades e contradições da experiência da produção teatral/audiovisual como formação política de estudantes da escola pública. Nessa conversa, nos propomos a pensar a noção de conscientização, tensionando a ideia de desvelar a realidade. Neste sentido, recorreremos a Freire (1981) para aprofundar as reflexões.

O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento. Mas o ato de conhecer que, se autêntico, demanda sempre o desvelamento de seu objeto, não se dá na dicotomia antes referida, entre objetividade e subjetividade, ação e reflexão, prática e teoria. Daí se faça importante, na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo. Mas se está sendo, no jogo da permanência e da mudança, e se não é ela o agente de tal jogo, é que este resulta da prática de seres humanos sobre ela. (p. 117)

¿O que seria, portanto, este desvelar da realidade da classe trabalhadora que não desvie para uma prescrição da revolução? ¿Quais os desafios deste debate com as juventudes, entendendo aqui as juventudes no plural, por serem múltiplas as experiências de ser jovem no século XXI?

As reflexões de Boal, que apontam o teatro como forma de combate às opressões, vão ao encontro das de Freire, que traz a libertação do sujeito pela/com a educação. Dessa forma, os alunos e sua produção artística, intelectual e cultural aparecem como sujeitos ativos. Assim, colocando o corpo em jogo nas salas de aula, buscamos uma relação que não se baseie em pressupostos e preconceitos, mas que esteja aberta à possibilidade de



mudança e transformação, entendendo que não há prescrição no movimento da liberdade. Se para Boal o papel do teatro é transformador, é preciso fazer disso uma constante: não um objetivo libertador do outro ou de nós mesmos, mas entendendo juntos como construir essa libertação em nossas relações.

Colocando o corpo em movimento nas propostas pedagógicas, estamos falando de consciência - de si, e do outro. bell hooks (2017), ao falar sobre amor, nos provoca a pensar em um movimento comumente vivenciado por professores quando separam mente e corpo na relação com suas turmas, e com isso, entram na sala de aula para ensinar focando na mente da/o aluna/o, sem considerar seus corpos.

Na conversa entre hooks, Boal e Freire, entendemos que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. “Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo” (Boal, 2010, p. 188). Assim, o que este trabalho propõe é pensar como esta consciência corporal se constitui na consciência social, na compreensão do papel de cada um/uma na coletividade e nas relações de poder. Neste sentido, pretendemos refletir com experiências de teatro e audiovisual em escolas, buscando compreender a tomada de consciência na relação entre o que é subjetivo e objetivo, o que é o corpo e a coletividade.



Referências bibliográficas

- Alves, N.; Andrade, N.; & Caldas, A. (2019). Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: Oliveira, I. B.; Peixoto, L. F.; & Sussekund, M. L. (Orgs.), *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. (1a ed.). CRV.
- Boal, A. (2010). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. (10a ed.). Civilização Brasileira.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. (1a ed.). Paz e Terra.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. (2a ed.). Martins Fontes.







Rincón infantil

EJE 3:
Salud Comunitaria

La salud comunitaria entretejida en la Organización de Usuarías y Usuarios de la Salud del Oeste de Montevideo

Matías Corena, Sebastián García, Giuliana Dudok, Camila Piñeiro

Instituto Superior de Educación Física

camipieiro@gmail.com

“Pregunta: ¿qué es promover salud para ustedes?

Responde: Y tiene que ver con una cuestión ética de fondo, que es, todos tenemos derecho a vivir y a disfrutar, que tiene que ver también con otro aspecto, que todos tenemos derecho a ser actores de nuestro destino, por lo tanto, el pensar sobre por qué nos pasan las cosas, y pensar juntos por qué nos pasan las cosas.” (Entrevista colectiva actores mesa Usuarías)

El presente trabajo surge de la tesina de grado, titulada *Tejiendo una red de sentidos. Diálogos de la Educación Física con acciones colectivas de salud en la zona Oeste de Montevideo*, de la Licenciatura de Educación Física del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República de Montevideo. Esta experiencia de investigación tuvo lugar en la Organización de Usuarías y Usuarios de la Salud del Oeste (Usuarías) a partir de un enfoque de investigación etnográfico (Guber, 2011), en donde nos preguntamos por los sentidos de las prácticas corporales (PC) en los



procesos de salud-enfermedad-atención/cuidado. Esta pregunta nos permitió acercarnos, a partir de observaciones participantes y entrevistas etnográficas a una forma de acción colectiva donde la salud comunitaria se configura de unas formas singulares.

En este sentido, en el presente trabajo nos proponemos aproximar qué viene siendo, quiénes vienen siendo y cómo viene siendo Usuarías, y relacionar dicha forma con una red de sentidos acerca de la configuración singular de la salud comunitaria en Usuarías, en donde las PC tienen lugar. Estos objetivos serán respondidos en base a las categorías analíticas que constituyen nuestra tesina, las cuales surgen del análisis e interpretación de datos contruidos en nuestro proceso de investigación. De esta forma nos preguntamos ¿de qué estamos hablando cuando pensamos en acciones colectivas en salud? ¿Qué significa que sea colectivo? ¿Cómo pensar la salud comunitaria a partir de acciones colectivas en territorio?

La configuración de Usuarías y el paradigma de salud comunitaria que sostiene y acompaña sus acciones, dan lineamientos para responder a las preguntas antes mencionadas. Podemos decir que la Organización se conforma como una red de redes, en donde se articulan de forma rizomática instituciones, redes y mesas temáticas, dispositivos, organizaciones sociales, vecinas y vecinos, profesionales de diversos campos, estudiantes, docentes y académicos de la universidad, y funcionarios estatales. Todos estos permeados por historias de un surgimiento que no desaparece sino que sigue siendo, formas identitarias móviles y dinámicas que están en constante producción y maneras de funcionar que sostienen su accionar. Ahora bien, no hay en estas intersecciones puntos inamovibles, sino que allí donde se generan roles para



poder sostener acciones, son siempre bajo la condición de que estos sean provisorios, con el fin de no dejar al margen la dimensión de lo colectivo, que es en definitiva, aquello que hace posible producir salud.

Esta producción de salud, nos remite a conceptos y prácticas que ponen a la comunidad en el centro (Saforcada, 2010) para la toma de decisión sobre los modos de ir en la vida, considerando los procesos protectores y destructores de vida (Breilh, 2003). Co-construyendo en relación entre diferentes profesionales tradicionalmente separados del campo de la salud y otros, con los usuarios y usuarias, así como con instituciones de diferentes campos. En este marco, la interdisciplinariedad y la intersectorialidad se vuelven necesarias para pensar el accionar colectivo en salud.

En este sentido, en Usuarías aparecen estrategias y dispositivos, tales como las mesas de trabajo anuales o semestrales, las cuales tienen por objetivo identificar emergentes coyunturales de carácter nacional y local de salud. Las redes y mesas temáticas, que atienden lo identificado en las mesas de trabajo. Las reuniones semanales en el salón “Pablo Barrios” de Usuarías, orientadas por un orden del día que aborda diferentes temáticas. Los talleres corporales, los cuales tienen como sentido generar un encuentro distinto entre los actores y abordar una temática en discusión de las reuniones. Las reuniones ampliadas, las cuales son un espacio de puesta a punto, para compartir y acordar aquello que se está haciendo en territorio sobre salud, en donde se da la articulación entre actores que trabajan en salud a nivel nacional y local. Por último, los dispositivos de macroactividades y el grupo mujeres los cuales son dispositivos de promoción de salud y espacios de cuidado, donde lo comunitario, la divulgación de derechos, la visibilización



de las temática, el encuentro y el acceso a la cultura corporal del movimiento, se vuelven lineamientos significativos.

Es así que el accionar en salud deja de ser sólo en consultorios para tomar lugar en salones, parques, calles, plazas, gimnasios, no extendiendo las lógicas hospitalarias, sino configurándose de forma situada y contextualizada a las necesidades y demandas que allí emergen. Las PC aparecen en esos mismos espacios, tomando diversos sentidos y formas como un “mundo del encuentro” para ampliar las experiencias corporales desde la pluralidad. En esta línea, aparece una resignificación de los espacios de atención y promoción en salud, en un esfuerzo por no reducir el accionar en una simple administración de los cuerpos orgánicos, para devolverle su carácter histórico, político y cultural.

En términos generales, estas estrategias y dispositivos se ven referenciados por la reflexión crítica sobre sus propias prácticas y discursos, por formas horizontales de organizarse y por la comunicación colectiva (preguntas orientadoras, papelógrafos, estar sentados en semicírculos o rondas, no tomar la palabra sino que ésta sea el producto espontáneo de poner en intercambio), la cual está en el orden de los acuerdos y el consenso público, lo que permite la participación activa, la escucha y el reconocimiento de la voz de todos y todas por igual.

A modo de cierre, todos estos referenciales van constituyendo el territorio existencial de Usuarías, que no sólo se encuentran reconocidos en las voces de aquellos que conforman a Usuarías, sino que también, hacen posible que esta sea reconocida por actores que encuentran en Usuarías una legitimidad sobre las formas inter-singulares de trabajo en salud en territorio. Formas



que no se encuentran en el orden de la propiedad, sino como parte de su proceso de conformación como Organización de Usuarías y Usuarios de la Salud del Oeste. No los define un lugar físico ni personas físicas, sino el territorio existencial que, al mismo tiempo que habita en los sujetos, se inscriben en ellos como sujetos éticos-políticos. Este territorio existencial anda con ellos y donde ellos operan, en sus procesos de significar e interactuar en y con el mundo (Franco y Merhy, 2011) conformando acciones colectivas en salud.



Referencias bibliográficas

- Breilh, J. (2003). *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e Interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Franco, T. B. y Merhy, E. E. (2011). El reconocimiento de la producción subjetiva del cuidado. *Salud Colectiva*, 7(1), 9-20.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Saforcada, E. (2012). Salud comunitaria, gestión de salud positiva y determinantes sociales de la salud y la enfermedad. *Aletheia*, (37), 7-22.



Jugando la memoria: una experiencia que hace lazo

As. Lic. Luciana Ramos, Br. Jimena Casella, Br. Elisa de León

Unidad académica de Psicomotricidad, Facultad de Medicina, Udelar

lucianaramosrm@gmail.com

En este trabajo nos proponemos compartir algunos elementos que conforman la sistematización de una experiencia práctica desarrollada en el marco del curso Psicomotricidad I - Atención Primaria de la Salud, de la Unidad Académica de Psicomotricidad, Facultad de Medicina, Universidad de la República.

Psicomotricidad I - APS se presenta formalmente en la malla curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Psicomotricidad como curso teórico-práctico de 2º año. Postulándose originariamente desde perspectivas sanitarias, las intervenciones desde ésta área específica se han diversificado los últimos años a partir de nuevas demandas propias del ámbito sanitario, educativo y sociocomunitario (de Pena, 2023). Tal como señala de Pena (2023), actualmente se transita el desafío de pensar las intervenciones psicomotrices a nivel comunitario, integrando las perspectivas sanitarias en diálogo con las perspectivas sociales. Es en este esfuerzo de conformar un diálogo teórico-metodológico que posibilite dar respuesta a las múltiples demandas emergentes, que la autora propone la



categoría *Psicomotricidad Social* como perspectiva para interrogar los modos en los que el *cuerpo* se construye como producto de su trayectoria vital, historia familiar y atravesamiento del contexto socio-histórico (de Pena, 2023).

Es en este contexto de delimitaciones teóricas y de campos de acción que en 2022 se articula un vínculo interinstitucional entre el curso Psicomotricidad I - APS de la Unidad Académica de Psicomotricidad (UdelaR) y el Museo de la Memoria (MUME), con la inicial inquietud de trabajar con niños y niñas la construcción colectiva de las memorias. A partir del estrecho vínculo entre el MUME y la cooperativa de viviendas por ayuda mutua Mesa 2, del barrio Peñarol - Montevideo, surge la oportunidad de establecer como encuadre de práctica de Psicomotricidad I (APS) dicha cooperativa. Desde entonces, se desarrolla en Mesa 2 un espacio de práctica de carácter interdisciplinario, donde convergen estudiantes de Psicomotricidad I - APS y del departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR).

En el marco de la práctica se desarrollan diferentes intervenciones, pero en esta oportunidad queremos detenernos en lo que fueron los talleres *Jugando la memoria: un puente entre los juegos de hoy y de ayer*.

En éstos talleres participaron un grupo aproximadamente de quince niños y niñas de seis a doce años, de los cuales algunos vivían en la cooperativa y otros en diferentes zonas del barrio. El taller presentaba un encuadre estable, con una frecuencia semanal y una extensión de noventa minutos, realizándose en los salones comunales de la cooperativa Mesa 2.

En diálogo con el MUME y Mesa 2 se propone como objetivo general del



taller: *promover procesos de reconstrucción colectiva de la memoria a partir de juegos y juguetes, desde una perspectiva intergeneracional.* Asimismo, a lo largo de los encuentros se hizo necesario pensar nuevos objetivos específicos que nos acompañaron a abordar el objetivo general. Dentro de los objetivos específicos que nos planteamos destacamos: *favorecer el reconocimiento e integración de los y las participantes; contribuir al fortalecimiento de la grupalidad; promover la construcción colectiva de acuerdos de convivencia en el espacio del taller.*

Esta experiencia nos condujo a identificar y analizar diversos entrecruzamientos conceptuales y posibilidades metodológicas. Nos implicó el desafío de pensar el signifiante *memoria* más allá de una perspectiva neuropsicológica clásica para atenderla en su dimensión subjetiva y social.

En este proceso el *juego* se presentó como un aspecto de suma relevancia, tanto por su centralidad en el objetivo general del taller como por su dimensión metodológica al proponernos trabajar con niños y niñas la reconstrucción colectiva de la memoria.

Consideramos el juego como parte del objetivo, reconociendo junto a Benjamin (2015) que tanto los juegos como los juguetes “dan testimonio de un diálogo mudo de signos entre los niños y su pueblo” (p. 23). En el juego se estructura un orden simbólico que compone aspectos sociohistóricos y forma parte de experiencias singulares y colectivas. La construcción de una identidad y los lazos culturales con la comunidad toman forma en la puesta en acto del juego.



También en términos metodológicos el juego cobra importancia al trabajar el objetivo que implica la reconstrucción colectiva de la memoria. En este sentido son múltiples los aportes teóricos que nos acompañan a analizar la experiencia, pero resaltamos la perspectiva de Winnicott (1971) cuando expresa que en el juego, el niño y el adulto “están en libertad de ser creadores” (p. 79). Esta capacidad creadora que se despliega en el juego habilita, según este autor, el desarrollo y la construcción de la persona. Es mediante el juego que el niño o niña puede identificar y transformar la realidad, actuando a partir de sus ideas, emociones y fantasías.

Por último, observamos la implicación del juego en la dimensión colectiva. El jugar con otros convoca a pensarse desde lo colectivo, encontrarse con otros, ponerse de acuerdo u oponerse, dialogar para lograr objetivos comunes.

Nos proponemos presentar esta experiencia como parte de una práctica que sostiene una perspectiva comunitaria en salud mental, tal como lo piensan Ardila y Galende (2011) en tanto pretende atender la construcción y sostén de lazos sociales de los sujetos, acompañando procesos de reconocimiento, integración y construcción colectiva, también de la memoria.



Referencias bibliográficas

- Ardila, S. y Galende, E. (2011). El concepto de comunidad en la salud mental comunitaria. En *Revista Salud Mental y comunidad*. UNLA. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/194415>
- Benjamin. W. (2015). *Juguetes*. Casimiro Libros.
- De Pena, L. (2023). La Psicomotricidad como campo de intervención ético-político: de las lecturas sanitaristas del proceso salud-enfermedad-cuidado a la Psicomotricidad social. En *Revista Uruguay de Enfermería*; 18 (1). DOI: 10.33517/rue2023v18n1a2 - eISSN: 2301-0371
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Gedisa.



La problematización como metodología de trabajo en salud mental

Germán Dorta

Udelar

germandorta70@gmail.com

En el siguiente trabajo nos interesa indagar los alcances de la problematización, en tanto estrategia metodológica que permite identificar un problema conjuntamente con sus condiciones de posibilidad. Según Bacchi (2012) la problematización se ha usado de distintas formas y en diversos campos de investigación, sin embargo hay dos formas que aparecen como las más recurrentes. Una de estas es la trabajada por Paulo Freire, en donde se relaciona la problematización con el surgimiento de la conciencia crítica. La problematización sería una estrategia al servicio de la promoción de una conciencia crítica, en palabras de Montero y Sonn (2009) “una estrategia para promover la conciencia crítica” (p. 80). La problematización en este sentido, tiene la potencia crítica de cuestionar aquello que aparece como evidente, convocándonos a disolver verdades que constituyen un orden sostenido desde una lógica de la opresión. Dicho propuesta se instaura conteniendo un aspecto que implica una ruptura epistemológica (Althusser, 1967) con lo establecido y un aspecto propositivo en términos de autorrealización.

En segundo lugar, la utilización de la problematización en Michel Foucault refiere más a una descripción del pensamiento y no a un “diagnóstico de



manipulación ideológica” (Bacchi, 2012, p. 1). Para el filósofo francés la problematización se podría definir como un “conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que hace que algo entre en el juego de los verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento” (Foucault, 1999, p. 371). Pese a las diferencias entre Paulo Freire y Michel Foucault, creemos junto con Bacchi (2012), que ambos pensadores aportan un elemento central en la indagación sobre los términos mediante lo cual algo se presenta como un problema. En nuestro caso, además de ver esa similitud entre ambos pensadores junto con la autora, afirmamos que tanto Paulo Freire como Michel Foucault nos permiten identificar lo siguiente: *todo problema se constituye en el marco de una relación de gobierno*.

Desde la afirmación antes mencionada se buscará establecer coordenadas que aporten elementos para pensar el eje referido a la salud comunitaria, particularmente a la salud mental. Teniendo como objetivo contribuir a la reflexión teórico metodológica de cómo se instala en el medio local la salud mental como un problema para la política pública, visualizamos al Primer Plan de Salud Mental (Ministerio de Salud Pública [MSP], 1986) como primera inserción de la salud mental dentro de la política pública como problema, y que a su vez oficia de condición de posibilidad, entre otras, de la Ley n.º 19.529 (Uruguay, 2017).

Trabajaremos en primer lugar la problematización como herramienta metodológica, teniendo en cuenta los aportes de Freire (2008) y Foucault (1999); en segundo lugar identificaremos algunas dimensiones que se ponen en juego en la política pública uruguaya, en donde se configura la salud mental como un problema.



Actualmente se plantea cierto consenso en relación a lo que debería ser una buena atención en salud mental: una atención integral, de base comunitaria, desde una perspectiva de derechos humanos. Estos elementos presentes en la Ley de salud mental (Uruguay, 2017) y que ofician de vectores ordenadores de las prácticas a realizar por parte de los distintos artefactos públicos (instituciones, agentes, etc.), serán problematizados desde una perspectiva freiriana, retomando el gesto del pensador brasileño de interrogar todo postulado que se presenta como verdad evidente. A esto último se sumará la adopción de una postura foucaultiana, con el cometido de identificar el surgimiento de distintos dispositivos que ofician de posible solución a la vulneración de las libertades de los usuarios en los servicios de atención en salud mental, ligados estos a lo que debería ser una buena atención. La libertad como un incentivo a tener en cuenta en la conducción de conductas (Vega, 2017), así como los derechos humanos con su funcionalidad axiológica en la promoción de un buen gobierno de la población (Manzi, 2016) y la comunidad como espacio que sobreviene con la descomposición social (Rose, 2007), configuran una determinada forma de plantear la salud mental como un espacio de gobierno en el Uruguay contemporáneo. En este sentido, nos parece importante resaltar como en el marco de la transición democrática vivida por nuestro país a mediados de la década del 80, surge el primer plan de acciones públicas ensambladas bajo el significativo salud mental. Nuevas concepciones en relación al padecer y sus tratamientos, construcción de campos de intervención que enfatizan lo extrahospitalario, hacen de la salud mental un territorio donde se despliegan cuerpos y poblaciones. En una coyuntura de endeble gobernabilidad (Demasi, Rico y Rossal, 2004), la salud mental emerge como espacio heterogéneo de conducción y autoconducción de conductas.



Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1967) La revolución teórica de Marx. Mexico: S XXI.
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. Open Journal of political Science, 1(2), 1-8.
<http://dx.doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Demasi, C, Rico, Á y Rossal, M. (2004). Hechos y sentidos de la política y la pospolítica. En Brando, O. (coord.), Uruguay hoy: paisaje después del 31 de Octubre (pp. 7-77). Montevideo: Caballo Perdido.
- Freire, P. (2008). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: S XXI.
- Foucault, M. (1999) Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III. Barcelona: Paidós.
- Manzi, A. (2016). La racionalidad actual de los derechos humanos: lo jurídico, las ciencias humanas y la gubernamentalidad. Revista Crítica de Ciencias Sociales y jurídicas, 49. <http://dx.doi.org/10.5209/NOMA.55274>
- Montero, M., & Sonn, C. C. (2009). Psychology of liberation: Theory and applications. New York: Springer.
- Ministerio de salud Pública (1986). Plan Nacional de Salud Mental. Recuperado de
<https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/publicaciones/Plan%20Nacional%20de%20Salud%20Mental%201986.pdf>
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. Revista Argentina de Sociología, 5(8) pp. 111-150.
- Uruguay (2017, setiembre 19). Ley no. 19.529: Ley de salud mental. Recuperado de
<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu3484981478142.htm>



- Vega, G. (2017) Gobernar a través de la ley. Gubernamentalidad y problematización de la relación entre derecho y economía en el análisis foucaultiano del neoliberalismo. (Tesis de doctorado, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste)
<http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/1063>



Taller Diálogo de Saberes

María T. Almaraz, Carlos Torrado y Blanca Acosta

Programa APEX, Udelar

almarazaloha@gmail.com

*Todos nosotros sabemos algo,
todos nosotros ignoramos algo,
por eso aprendemos siempre*

Paulo Freire

El Taller Diálogo de Saberes, propone un espacio de creación, intercambio, debate y reflexión de diversos saberes que implican el reconocimiento de las personas como diferentes, con sus conocimientos, creencias, visiones, perspectivas, historias, memorias y sentires diversos. En esta diversidad de saberes radica la riqueza, como plantea Freire (1998) educar y educarse

es tarea de aquellos que saben que poco saben - por eso saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más-, en diálogo con aquellos que, casi siempre piensan que nada saben, para que éstos, transformado su pensar que nada saben en saber qué poco saben, puedan igualmente saber más (p. 23).

El Taller con lectura de anécdotas y diálogos de y con Paulo Freire, permite un acercamiento a los sentidos que se atribuyen a prácticas y experiencias



dialógicas en y con una comunidad. Se entiende el diálogo, como “un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Freire, 2005. p. 71-72).

Desde este punto de vista, se habla de una educación “dialógica”, “problematizadora”, “transformadora”, “emancipadora” que sea capaz de establecer escenarios para pensar, junto a otras personas, los problemas de su tiempo. Una idea central de educación según Freire, que no excluye los saberes no legitimados por el sistema académico y cultural occidental o por la colonialidad del saber, con la justificación discursiva de la superioridad de algunos saberes sobre otros. Sino que “se funda en el respeto por el otro, en estar abierto, en reconocer que no tengo la verdad y en no asumir posiciones dogmáticas” (Freire, 2004. p. 53) a partir del reconocimiento de diferentes formas de conocer, comprender e interpretar la realidad y el mundo. Freire se oponía a cualquier tipo de imposición de ideas, proyectos o propuestas preconstruidas, que no hubieran sido puestas en diálogo, e incluso siendo el resultado del debate de educadores comprometidos con los territorios. Proponía un proyecto pedagógico crítico, propositivo, humanizador y esperanzador. El diálogo de saberes es uno de los fundamentos de la Educación Popular, la Extensión Crítica y la Educación Intercultural que requiere de distintas formas de producción de conocimiento. En este mismo sentido, Rodrigues Brandão (2018) sostiene: “todo lo que se realiza como y a través de la educación popular parte de un encuentro igualitario de saberes y significados”.



Un encuentro sostenido en el diálogo, que crea nuevas y otras posibilidades y transformaciones colectivas mediadas en las relaciones de las personas y el mundo, en palabras de Freire: "la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización" (Freire, 1998, p. 88). La dimensión política-pedagógica freiriana se pone en acción en las relaciones entre sujetos, a partir del diálogo como un postulado que genera una dimensión ética. "Cada uno de nosotros es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros. Vivir o encarnar esta constatación evidente, como educador o educadora, significa reconocer en los otros (...) el derecho de decir su palabra" (Freire, 1982, p. 30).

Es en "Pedagogía del Oprimido" (2005), que Freire fundamenta sobre la condición de diálogo y su rol liberador, el diálogo como proceso dialéctico problematizador desde el que es posible mirar el mundo a partir de un pensamiento crítico problematizador y como proceso, en construcción, en permanente transformación. Luego, en "Pedagogía de la autonomía", diría:

el mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, que interviene en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la historia, sino que soy igualmente su sujeto. (p. 75)



Los talleres vinculados a las lecturas de los textos de Freire y otros autores cercanos a su pedagogía, habilitan y necesitan de espacios dialógicos horizontales, creativos, de reflexión e intercambio. A partir de anécdotas, relatos y lecturas de diálogos vinculados al pensamiento de Freire es posible identificar aportes, vivencias, saberes y sentires en la vida cotidiana y el quehacer educativo en territorio, con fuerte compromiso, esperanzadores y potenciadores de emancipación. La lectura de textos y diálogos de y con Freire, permite identificar y reconocer puntos en común de las prácticas, saberes y aprendizajes, así como de abordajes metodológicos o conceptuales de las experiencias de las personas participantes.

Entretejer el diálogo a partir de las palabras de Freire, entendiendo que las palabras, las nuestras y las de Freire, afectan y son afectadas como potencias, desafíos y disputas, pero también para dar lugar al repensar las limitaciones, vigencias, nuevas luchas, opresiones, resistencias y transformaciones.

Entender el “diálogo de saberes”, como un proceso en el que es necesario la apertura a conocimientos que emerge de las disputas, sueños, prácticas, creencias, migraciones y de la vida cotidiana, es reconocer y poner en diálogo al saber académico y el popular, los que surgen en diferentes contextos y que tienen validez en ellos.

La modalidad de taller como espacio de diálogo, creación, reflexión, interacción e intercambio propicia procesos activos y participativos entre las personas (estudiantes, vecinos, promotores de salud, técnicos, docentes, administrativos y todos aquellos que se sientan involucrados en el tema).



Freire (2005), en consonancia con la modalidad de taller que se propone, sostienen que

(...) una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que sea igualmente dialógica. De ahí que, también concientizadora, proporcione al mismo tiempo, la aprehensión de los “temas generadores” (p. 87)

Como cierre, nos interesa poner en diálogo a Rebelatto con Freire, a quien el primero refería de la siguiente forma: “Los educadores populares del Uruguay, de América Latina y de todo el mundo no podemos separar nuestros procesos de aprendizaje de la figura, de la vida y el pensamiento de un hombre íntegro como lo fue Paulo. Alguien que supo vivir intensamente la vida” (Rebelatto en: Brenes 2009, p.124).



Referencias bibliográficas

- Brenes, A. al et (2009). José Luis Rebellato. Un intelectual radical. Coedición Extensión- Eppal - Nordan. Montevideo, Uruguay.
- Freire, P. (1982). A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.
- Freire, P. (1998). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.
- Freire P. (2004). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). El grito manso. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2023). Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Rodrigues Brandão, C. (2018). La Educación Popular de ayer y de hoy. Buenos Aires. Biblos.
- Streck, D. (2015). Diccionario. Paulo Freire / Streck, D. (Coordinador); Euclides Rendín y Jaime Zitkoski (Organizadores). Lima, CEAAL.



Buenas Prácticas de Salud para la Primera Infancia, desde el rol de la Enseñanza y la Extensión

Beatriz Ferreira, Mariana González, Carlos Torrado, Luciana Hernández

Universidad de la República Uruguay

beatriz.ferreira@apex.edu.uy

Introducción:

Se presenta una experiencia de trabajo interdisciplinario en el marco de nuestro rol docente del Programa APEX de la UdelaR, desarrollada en el Centro Educativo “La Gotera”, el cual se encuentra ubicado en la zona del Cerro de Montevideo y brinda atención integral a niños y niñas de 0 a 3 años.

La experiencia buscó reflexionar y problematizar con referentes de cuidado y educadoras/es sobre prácticas que refieren a la protección y al cuidado durante la primera infancia en temáticas relacionadas a la especificidad disciplinar de las estudiantes que formaron parte del proceso. En este sentido, la formación estudiantil en el espacio comunitario desde lo interdisciplinario e integral refuerza el proceso de aprendizaje disciplinar con compromiso social y emocional, desde la empatía y sensibilidad. Este aspecto está en consonancia con el pensar de Paulo Freire, que enfatiza la importancia de la humanización en la educación, lo que promueve el respeto por la dignidad y los derechos humanos, así como la solidaridad y la



empatía hacia las demás personas.

La experiencia se enmarca además desde la perspectiva de la Educación Popular, buscando contribuir al empoderamiento de las personas por medio del intercambio de saberes que otorguen posibilidades de transformar el entorno cotidiano. El desarrollo humano comienza en la concepción y continúa a lo largo de toda la vida, donde los cambios que se producen son influenciados por la calidad de los estímulos en los que se desenvuelve; de ahí la importancia de las intervenciones tempranas positivas.

Se destaca que esta experiencia se enmarca dentro del Programa APEX el cual tiene un fuerte anclaje en el territorio, siendo uno de sus objetivos la formación de profesionales universitarios desde la integralidad, trabajando conjuntamente con su comunidad.

Objetivo General:

Contribuir al desarrollo integral de la primera infancia mediante el fortalecimiento en la formación de las personas vinculadas al trabajo y cuidado de estas, con énfasis en la promoción de salud y prevención de la enfermedad para fomentar buenas prácticas de cuidados desde un enfoque de derechos con estudiantes de Nutrición y Obstetras Parteras, insertas en el Centro Educativo Integral “La Gotera”.

Objetivos Específicos:

- Reflexionar colectivamente mediante el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje juntamente con el ejercicio de la interdisciplinariedad en el trabajo con la comunidad.
- Habilitar la discusión sobre la importancia de la alimentación saludable haciendo énfasis en el consumo adecuado de sal y azúcar.
- Contribuir a visualizar la importancia del vínculo entre la familia y



niños/niñas por medio de la elaboración de alimentos.

Metodología:

Esta experiencia se desarrolló en el periodo de un año, con estudiantes de Nutrición y Obstetras Parteras en tres rotaciones consecutivas y articuladas de tres meses de duración cada una.

Las temáticas trabajadas se definieron según las necesidades e intereses expuestos por la comunidad, adaptando los aprendizajes de acuerdo a las experiencias de quienes participaron y focalizando en el análisis de sus problemáticas e intereses. Las actividades se realizaron mediante metodologías participativas, en formato de seminario-taller, con un fuerte componente vivencial y dialógico, integrado al análisis colectivo del proceso, habilitando el intercambio entre las personas participantes y desde una visión donde la participación y el saber popular son elemento relevante en los procesos de producción de conocimiento mediante el diálogo de saberes.

Actividades:

Durante esta experiencia se desarrollaron actividades en diferentes niveles

- Articulación entre el Programa APEX y el Centro Educativo habilitando la inserción y acompañamiento estudiantil en el mismo.
- Intercambio y planificación conjunta, construcción de la demanda, donde se definieron las temáticas a ser trabajadas y en qué modalidades.
- Talleres destinados a niños y niñas, referentes de cuidado, educadores y educadoras; propiciando instancias de reflexión participativa.
- Instancias de devolución, evaluación conjunta y proyecciones para siguientes inserciones estudiantiles.



Resultados/reflexiones:

Esta experiencia de enseñanza aprendizaje y extensión, permitió identificar necesidades y construir de forma conjunta conocimientos en base a diferentes miradas en relación a la salud integral de la primera infancia. La dimensión educativa en los espacios donde se desarrolla la vida cotidiana es un aspecto de relevancia en la promoción de la salud, que posibilita el fortalecimiento de educadoras/es, familia y cuidadoras/es, lo que contribuye a un adecuado crecimiento y desarrollo en esta franja etaria.

Las instancias de taller contaron con una amplia participación de referentes de cuidado de niños y niñas que asisten a La Gotera. Los objetivos propuestos se cumplieron puesto que los espacios de taller permitieron identificar creencias, prejuicios o mitos que por su cotidianidad pasan desapercibidos y son naturalizados. Además, las instancias posibilitaron el intercambio y la reflexión, así como la problematización y desmitificación respecto a experiencias y pautas de alimentación. Asimismo, estos espacios abrieron al planteo de inquietudes respecto al manejo de las pautas de crianza y alimentación.

El fortalecimiento comunitario requiere de una educación centrada en la participación, el diálogo de saberes y el desarrollo de capacidades y recursos en y con el espacio comunitario. Entendemos las experiencias en extensión universitaria como primordiales en la formación de profesionales y reforzamos la necesidad de la implementación de más espacios donde el estudiantado pueda desarrollar prácticas comunitarias, participando activamente, fomentando la escucha activa de las/los referentes comunitarios en el entender que nadie sabe más de sus necesidades en salud como la propia comunidad.

“El espacio comunitario constituye un lugar donde se aprende operando, actuando, asociado con el otro (...) Un espacio relacionado con la carrera



que se estudia, aplicando modestamente lo que se ha incorporado y efectuando un servicio socialmente útil” (Carlevaro, P. La Universidad querida, 2019).



Referencias bibliográficas

- Campos, A. (2011). Primera Infancia: una mirada desde la Neuroeducación. Lima: Cerebrum & OEA.
- CEPAL. (2017). La protección social de la niñez y la adolescencia en Uruguay: Evaluación del sistema de protección integral a la infancia y la adolescencia (SIPIA). Santiago de Chile: CEPAL.
- Carlevaro, P.V. "La Universidad querida" Montevideo: Oficina del Libro FEFMUR. (Equipo editor: A. Cano, L. Carlevaro, R. Cavagnaro, E. Etchenique, M. T. Francia, T. Menoni y G. Randall.) Disponible en http://www.pablo-carlevaro.org/IMG/pdf/75_75_anos_de_la_feuu_abril_2004.pdf.
- Freire, P. (1987). "Pedagogía del oprimido" (36a, ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. "La Educación como práctica de la libertad"; Santiago; ICIRA, Calle Arturo Claro 1468, 1969-1970, y Montevideo: Tierra Nueva, 1969-1970.
- Morales Calatayud, F. (2015) La perspectiva ética de la salud comunitaria y su relación con la formación universitaria de recursos humanos. Una aproximación. En: Saforcada, E; Castella Sarriera, J.; Alfaro, J. (orgs) *Salud comunitaria desde la perspectiva de sus protagonistas: la comunidad* (pp. 45-56). Editorial Nuevos Tiempos.
- Saforcada, E. (2012) Salud comunitaria, gestión de salud positiva y determinantes sociales de la salud y la enfermedad. *Aletheia* (37), pp. 7-22.



- Stolkner, A (1999) La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. Revista campo- Psi, 10.
- Tommasino, H. Generalización de las Prácticas Integrales, Los aportes de la Extensión para su implementación. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/PR%C3%81CTICAS%20INTEGRALES%20-%20HUMBERTO%20TOMMASINO.pdf>
- Universidad de la República (2011). Cuadernos de Extensión N°1: Integralidad: tensiones y perspectivas. Montevideo. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM- Udelar)



El Taller de Libre expresión como dispositivo de atención psicológica en personas mayores

Virginia Álvarez

Universidad de la República

virginia.alvarez@apex.edu.uy

al nosotros en que estaba compuesto, para poder tramarlo con esas ideas. No es que se me escapa si no lo anoto: si lo anoto, también se me escapa. Porque no es a mí al que se le ocurre, no es yo el que estoy [sic] pensando: estoy pensando por conexión con un encuentro, y si mi pensamiento no vuelve allí, no vale de nada que lo retenga, porque entonces es sólo una cáscara vacía, unos enunciados tontos, unas palabras que no piensan.

Ignacio Lewkowicz

Antecedentes: Inicios de la Experiencia, investigación del dispositivo:

El Programa Apex contaba con una figura denominada "Becarios de verano" dirigida a estudiantes avanzados/as y/o profesionales recién egresados/as que durante los meses de enero y febrero cubrían las licencias de las/os docentes del Programa en el entendido que las necesidades de la comunidad exceden los períodos curriculares. Fue en ese espacio que comencé mi vinculación con Apex y específicamente con el Subprograma Adultos Mayores. Ese verano, conjuntamente con Noelia Peña (compañera



becaria) propusimos generar una instancia de taller en donde trabajar la salud relacionada con el arte (en la conjunción de intereses artísticos personales) y fue desde ese momento y hasta el 2009 que coordiné (primero con Noelia y después sola) el espacio de T.L.E.

En el 2013, en el marco del proyecto de tesis para la obtención del título de Magíster en Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Udelar coincidimos con mis tutoras la importancia de capitalizar esa experiencia previa y conformar un Taller de Libre Expresión con adultas/os mayores para analizar las características de esa forma de trabajo. Habíamos observado (en la experiencia de la autora y también de otras colegas) que el espacio del T.L.E representaba cambios que excedían el encuentro grupal. La pregunta que comenzó a orientar nuestra búsqueda fue ¿Qué tenía de diferente el TLE de otros espacios grupales? Sabemos que uno de los grandes desafíos de la producción académica (quizás el más importante) es la producción de conocimiento contextualizado, por lo que implica nuestra responsabilidad como docentes graduadas de una Universidad pública. En palabras de Rebellato la “intervención profesional” es también una intervención ético-cultural. “...se trata de que el profesional sea realmente un intelectual orgánico, que no reniega de su rol como intelectual especializado, ni de sus opciones, que está abierto a replanteárselas y a aprender y enseñar junto a los sectores con los que trabaja” Es en este sentido que el desafío de la investigación implicó por un lado generar una investigación que respondiera a una necesidad de la población, que fuera a la vez un aporte a la disciplina (psicología en este caso) que fuera inclusiva (si bien por las características de la temática no estaba planteada una investigación acción participativa). Como toda investigación académica tenía requisitos de inclusión, correspondía ahí preguntarnos por quién quedaba



afuera. ¿Qué pasaba con quienes expresaban interés pero no reunían los requisitos para ser incluidos/as? El desafío era fundamentalmente ético. Muchas veces quedamos capturados en lógicas de creación de conocimientos en donde prima la búsqueda de los créditos y los reconocimientos institucionales generando prácticas apartadas de la vida. Esta investigación interpeló esa lógica proponiendo un espacio conectado con la cotidianeidad de las personas. Es entonces que como respuesta comprometida con la comunidad en la que se inserta, se crearon nuevas instancias por fuera de la investigación. Es necesario además considerar que la experiencia no está aislada, sino que surge en un contexto de un Programa comunitario, con lo cual no sólo debemos garantizar los derechos de las participantes sino además contemplar las necesidades de la comunidad.

El Taller de libre como espacio de atención y formación de estudiantes:

En el 2016 concursé como psicóloga del equipo Adultos Mayores (actualmente denominado Unidad Académica Temática Ciclo de vida y comunidad-vejez) y desde ese momento coordinó el T.L.E. en el marco del Dispositivo Clínica Asistencial del equipo. El T.L.E. Constituye un espacio de atención psicológica, a la vez que promoción de Salud, siendo espacio de práctica para estudiantes de Psicología en su última etapa formativa.

En esos años pudimos observar cómo las personas adultas mayores que transitaban el espacio del Taller, mejoraron su estado de ánimo, así como el relacionamiento entre ellos/as.



El T.L.E. es un espacio de contención y sostén mutuo, en donde el vínculo trasciende la tarea y el encuentro presencial. En palabras de las participantes es un espacio en el cual se sienten respetadas, no juzgadas, con libertad de poder expresarse. En estos años he visto cambios significativos en ellas, incluso, hemos podido observar la remisión de sintomatología asociada a la depresión, a partir de lo trabajado en el espacio del taller y de la posibilidad de generar nuevos sentidos.

Elegimos compartir esta experiencia por ser un abordaje en salud que si bien no surge de la comunidad, busca dar respuesta a una problemática de la comunidad en donde las persona participantes son las verdaderas protagonistas, el rol de quien coordina es de habilitar, favorecer el encuentro con los materiales y entre ellas/os, problematizando situaciones que se generan en la cotidianidad. Aportando a la generación de redes que exceden a la presencia de las docentes y estudiantes. Si bien existen múltiples experiencias relacionadas a la psicología desde una perspectiva de salud comunitaria, aún predomina en el imaginario colectivo el rol del psicólogo/a asociado al espacio de escucha individual (entrevista de dos o más personas). Se acepta la imagen del psicólogo/a en espacios de promoción de salud, pero existen resistencias a lo que refiere a la atención grupal. Tener espacios de atención no debería ser asociado a la reproducción de modelos asistencialistas (en la concepción de asistencia propuesto por Rebellato en contradicción de autonomía) sino como responsabilidad profesional en donde brindar alternativas de atención en pos de mejorar la salud mental de las personas mayores.

En lo que refiere a lo educativo, el T.L.E. se ofrece como espacio de práctica



para estudiantes de grado de la Facultad de Psicología (en un principio en el rol de observadores/as y luego con la posibilidad de la coordinación). Retomando los planteos de Freire, la educación no se reduce a la transmisión de contenidos. La educación es una práctica política y ética, un espacio de nuevas posibilidades, de construcción de nuevos sentidos. Es por ello que consideramos central esta forma de docencia, en el hacer, en la praxis, articulando con las necesidades de la población.



Referencias bibliográficas

- Álvarez, V. (2015.). *Los vínculos en el Taller de Libre Expresión : estudio de un dispositivo de intervención psicológica con personas adultas mayores*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología..
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores México, 2014.
- Lewkowicz, I. (2008). Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez. In *Espacios del saber* (pp. 252-p).
- Rebellato, J. L. (1989). La contradicción en el trabajo de campo. *Ética y práctica social*.



Socialização preventiva da Violência de Gênero e a abordagem temática no ensino de Ciências

**Débora Cristina Garcia Matareli, Lorena Laís Sala, Profa. Dra.
Isabela Custódio Talora Bozzini, Prof. Dr. Anselmo João Calzolari
Neto**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

deboracgmatareli@gmail.com

As pesquisas recentes sobre violência de gênero e sua superação, principalmente realizadas pelos grupos de pesquisa do CREA da Universidade de Barcelona, têm se baseado nas contribuições de Paulo Freire. Essas pesquisas buscam a superação das desigualdades sociais através da identificação dos componentes excludentes e transformadores, utilizando o método de pesquisa comunicativa (Gómez et al., 2006). Neste trabalho, propomos um ensaio teórico que alia as pesquisas do grupo CREA sobre modelos de relações e masculinidades à abordagem dos Três Momentos Pedagógicos na educação em Ciências, buscando uma educação emancipadora.

A violência de gênero é um grave problema de saúde pública que afeta toda a população, sendo um fenômeno mundial em ascensão, que ocorre, na maioria das vezes, no âmbito familiar (Brilhante et al., 2016). Mas, antes de abordarmos a violência de gênero em si, precisamos dizer o que entendemos por gênero. Diferente do sexo biológico que está relacionado



às caracterizações anátomo-fisiológicas das pessoas, o gênero se refere a um conceito cultural, que está vinculado à dimensão social da sexualidade humana, sendo este um elemento primordial das relações de poder (Kronbauer & Meneghel, 2005).

A violência de gênero, mais especificamente a violência contra a mulher é considerada pela ONU enquanto uma epidemia global, não estando restrita a uma cultura, sendo que a predominância é da violência física e sexual, praticada na maioria das vezes, pelo parceiro íntimo. Mas ela não se restringe a apenas essas categorias (Balestero & Gomes, 2015). Ameaças, privação arbitrária da liberdade, castigos, pornografias, entre outros, também são formas de violentar alguém.

As pesquisas do grupo CREA, que utilizam a pesquisa comunicativa como método, têm contribuído para o entendimento da violência de gênero e sua prevenção. Lidia Puigvert Mallart, em entrevista a Elorza e Luna (2014), destaca a importância de criar ambientes livres de violência e rejeitar atitudes violentas. Dentro dessa perspectiva, Puigvert destaca que atitudes violentas não são inatas ou irracionais, mas sim algo social que aprendemos e decidimos fazer ou não.

Flecha et al. (2005) argumentam e definem socialização preventiva contra violência de gênero como o processo social, no qual se aprende e desenvolve consciência sobre normas e valores que previnem comportamentos e atitudes promotores de violência contra mulheres e favorecem comportamentos igualitários e respeitosos. Neste sentido, defendem a participação ativa de homens neste processo.

Existem diferentes modelos de masculinidades que podem contribuir para a superação ou perpetuação da violência de gênero. Flecha et al. (2013) apresentam as Novas Masculinidades Alternativas (NAM) como um



modelo mais bem-sucedido na luta contra a violência, promovendo relacionamentos igualitários baseados na ética, desejo e amor.

Em relação às relações afetivo-sexuais, Flecha (2012) descreve dois modelos: o tradicional, que é baseado em desigualdade e associação entre atração e violência; e o alternativo, que busca relacionamentos baseados na intersubjetividade e no diálogo.

O modelo tradicional é pautado em séculos de história de relações afetivas e sexuais que se baseavam na desigualdade e na impossibilidade de combinar paixão com estabilidade ou ternura. Já o modelo alternativo rompe esse vínculo entre atração e violência e, portanto, há a separação entre amizade e paixão, ternura e excitação. “O seu significado surge da intersubjetividade e da força do argumento, desta forma o diálogo consegue ultrapassar o modelo tradicional e as desigualdades que ele implica” (Flecha, 2012, p. 198, tradução nossa).

Buscando entender como jovens se sentem atraídos por pessoas violentas Cuxart et al. (2010) conduziram uma pesquisa denominada “Modelos de atração para adolescentes: Contribuições da socialização prevenção da violência baseada no gênero”, dentre suas contribuições identificaram a permanência de padrões machistas e violentos nos relacionamentos e paixões que movem os jovens que participaram e suas famílias, e que os jovens não refletem sobre os motivos que levam a uma ou outra atração.

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que para prevenir a violência de gênero, é importante conscientizar os jovens sobre as raízes de suas emoções e promover a informação através do diálogo e da reflexão sobre liberdade sexual e relações baseadas no modelo tradicional. Assim, entende-se que a superação da violência de gênero requer ações educativas que promovam a reflexão e a conscientização dos jovens sobre



as relações e valores que previnem comportamentos violentos (Cuxart et al., 2010).

Neste sentido, Freire enfatiza a importância da educação democrática e popular como forma de promover mudanças sociais e permitir que as classes populares desenvolvam sua linguagem e potencialidades, através de uma pedagogia que considere suas potencialidades com um diálogo aberto e igualitário, dotada de uma prática educativa intencional que colabore para desvelar o mundo para aqueles que são oprimidos (Freire, 2013a). Em vista disso, o autor critica os currículos falsamente neutros que formam os estudantes para serem meros executores de ordens, sem questionar a realidade política e histórica (Freire & Shor, 2013).

Assim, Freire propõe uma educação libertadora que vá além da mera transmissão de conhecimento e incentive a reflexão crítica sobre o mundo (Freire & Shor, 2013). Assim, a abordagem temática de Freire, baseada na investigação temática, busca a compreensão das situações limites e dos temas geradores, permitindo aos alunos a descoberta e o questionamento a partir de suas próprias vivências (Freire, 2013b).

Delizoicov et al. (2009) destacam que essa abordagem contempla três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. A problematização inicial envolve o desafio aos alunos de expressarem seus pensamentos sobre situações da vida real, enquanto a organização do conhecimento visa a aprendizagem sistemática dos conceitos científicos relevantes. Já a aplicação do conhecimento busca a análise e interpretação de situações reais, com base nos conceitos aprendidos (Delizoicov et al., 2009).

Nesta perspectiva, entende-se que é necessário abordar a violência de gênero no ensino de Ciências como uma temática de Saúde Pública, trazendo temas como as novas masculinidades, socialização preventiva,



modelos de relacionamento e atração. Essa abordagem deve retomar o percurso social e histórico no qual essa temática foi construída. Através dos três momentos pedagógicos - problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento - podemos discutir a promoção da saúde individual e coletiva, bem como as relações interpessoais e sua contribuição para superar a violência de gênero.



Referencias bibliográficas

- Balestero, G. S., & Gomes, R. N. (2015). Violência de gênero: uma análise crítica da dominação masculina. *Revista do Centro de Estudos Judiciários*, 19(66), 44-49.
<https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/2046>.
- Brilhante, A. V. M., Moreira, G. A. R., Vieira, L. J. E. de S., & Catrib, A. M. F. (2016).
- Um estudo bibliométrico sobre a violência de gênero. *Revista Saúde e Sociedade*, 25(3), 703-715.
<https://doi.org/10.1590/S0104-12902016148937>.
- Cuxart, M. P., Simon, A. A., & Alcantud, P. M. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 3(17), 73-82. <https://gredos.usal.es/handle/10366/118445>.
- Delizoicov, D., Angotti, J. A., & Pernambuco, M. M. (2009). Ensino de Ciências: fundamentos e métodos (3a ed.). Cortez.
- Elorza, C., & Luna, F. (2014). Entrevista a Lidia Puigvert: Violencia 0 desde los 0 años. *Aula de Infantil*, 75, 28-31.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756009>.
- Flecha, A., Puigvert, L., & Redondo, G. Socialización Preventiva de la violencia de género. (2005). *Feminismo/s*, 6, 107-120.
<http://dx.doi.org/10.14198/fem.2005.6.08>
- Flecha, A. (2012). Educación y prevención de la violencia de genero en menores. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(2), 188-211. <http://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.09>



- Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013), The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 1(1), 88-113.
<https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>
- Freire, P. (2013a). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. Ebook.
- Freire, P. (2013b). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. Ebook.
- Freire, P., & Shor, I. (2013). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra. E-book.
- Gómez, J., Latorrem A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodologia comunicativa crítica*. El Roure.
- Kronbauer, J. F. D., & Meneghel, S. N. (2005). Perfil da violência de gênero perpetrada por companheiro. *Revista Saúde Pública*, 39(5), 695-701. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000500001>



Experiencia formativa desde un Espacio de Formación Integral (EFI) sobre “Derechos Humanos, violencia obstétrica como violencia de género”

Hernán Castillo, Verónica Delbono, Daniela Guerra, Luciana Almirón y Natalia Deutsch

Facultad de Medicina

dgb1978@gmail.com

Introducción:

Este proyecto se enmarca en la temática de los Derechos Humanos, enfatizando en los Derechos Sexuales y Reproductivos en el marco de la problemática de interés social de Violencia Basada en Género y, particularmente, la Violencia Obstétrica como una vulneración de derechos. Se trata de un proyecto aprobado como Espacio de Formación Integral por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) para su ejecución en 2022-2023. El curso propuso desarrollar las funciones universitarias de enseñanza, extensión y actividades en el medio e iniciar líneas de investigación en la temática atravesadas por los intereses curriculares de las carreras intervinientes. La duración del proyecto fue de 1 año lectivo.

El objetivo del proyecto fue contribuir en la formación de estudiantes universitarios, desde un enfoque de Derechos Humanos y Género en lo que



refiere a los Derechos Reproductivos, a través de una sensibilización diseñada a partir de la mirada de la población adolescente en vistas a reconocer sus derechos sexuales y reproductivos como un derecho humano y prevenir la violencia obstétrica.

Etapas del proyecto:

En la primera etapa del trabajo se realizó la convocatoria dirigida a estudiantes de la Universidad de la República interesados en la temática y, posteriormente, con el grupo de estudiantes se desarrolló una formación específica en materia de Derechos Humanos y marco normativo nacional, sobre Violencia Basada en Género y en particular Violencia Obstétrica, así como en herramientas de comunicación. El Grupo se conformó con 14 estudiantes universitarias de las carreras de Obstetra - Partera, Doctor en Medicina, Licenciatura en Comunicación, Abogacía y Antropología. La estrategia metodológica a desarrollar se basó en encuentros de formato taller, aplicando las nuevas pedagogías ronderas. Se combinó la evaluación continua de los aprendizajes con las actividades propuestas.

En la segunda etapa, con el afán de contribuir a la conciencia social formando estudiantes universitarios de diversas áreas bajo la estrategia de una pedagogía rondera en talleres, se definió abordar dos territorios en una misma zona de Montevideo (barrio Villa García): Policlínica barrial 24 de junio y el Liceo N°52.

La intervención con las estudiantes universitarias priorizó la realización de instancias de debate con los estudiantes de segundo año del Liceo (turno matutino, cantidad 25 estudiantes) y la realización de entrevistas a los integrantes de los equipos técnicos de la policlínica.



Desde una concepción que toma el acceso a la información como un derecho, es que se aborda como estrategia de divulgación la confección de un producto de difusión adecuado a cada comunidad en su contexto. De esta forma se buscó comprender los intereses de ambos grupos desde la mirada de la población adolescente y personal de la salud en vista a prevenir la violencia obstétrica.

La comunicación en el proceso:

Desde el inicio se propiciaron espacios de encuentro participativos para la construcción de una mirada común sobre las problemáticas que circulan en torno a la violencia obstétrica. La invisibilización de la temática dificulta la conciencia sobre los riesgos y dificultades que enfrentan las mujeres en sus distintas etapas. Por otro lado, también, el término violencia obstétrica aún es muy reciente para las niñas, jóvenes y mujeres en su vida cotidiana.

Por lo que se hizo necesario reflexionar sobre la comunicación desde una mirada integral que trascendiera una mirada instrumental sobre medios y mensajes. Es decir, la comunicación no solo está en los productos y artefactos que producimos sino también en las prácticas sociales que sostienen las tramas comunitarias. “La comunicación es un proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas, fase constitutiva del ser práctico del hombre y del conocimiento que allí se deriva (Uranga, 2016).

En esa línea, es que primero se hizo necesario el diálogo de saberes entre las estudiantes universitarias y los y las participantes, el intercambio de experiencias para reflexionar sobre qué aspectos trabajar en vínculo con aquellas problemáticas que fueron surgiendo en las distintas instancias. En



este proceso se buscó conocer qué vínculos se necesita establecer y recomponer (Estado, instituciones, referentes, redes, vecinos/as) y qué sentidos circulan y se quieren compartir (cuidado, salud, violencia, derechos) (Kaplún, 2012).

Conocer las redes presentes en el territorio fue fundamental para potenciar el sostén de los procesos, así como los sentidos que recuperan la constelación de significados en torno a los fenómenos que se desean abordar.

Algunas reflexiones:

Desde el diseño del proyecto, la interdisciplina permitió un enfoque complejo sobre la temática elegida. El encuentro disciplinar abrió una dimensión amplia para observar el problema de la violencia obstétrica y sus correlatos, tanto institucionales como sociales, desde distintas perspectivas. Desde un abordaje holístico se estructuró un proyecto más extenso al comienzo y que se fue adaptando a las dificultades que se fueron presentando a lo largo del camino. La mayor parte de los problemas acontecidos se dieron por un contexto educativo atravesado por la coyuntura nacional y otros por trabas institucionales, que responden a una organización jerárquica. Estos virajes nos forzaron a acotar el proyecto en tiempo e intensidad. Lo que exige observar los contextos de forma crítica e incluirlos al momento del diseño metodológico de este tipo de propuestas.

Otro punto importantísimo fue el trabajo interinstitucional con programas como el Programa Integral Metropolitano (PIM) como articulador y facilitador en el territorio, el rol de la referente que nos apoyó en todo momento



fortaleció la viabilidad y sostén de la intervención. Poder hacer red con el PIM fue fundamental para el acercamiento con la comunidad.

Por otro lado, la disponibilidad de las organizaciones, policlínica y liceo, mostraron gran disponibilidad y apertura que hicieron de esta experiencia un espacio de aprendizaje mutuo para todas las partes. Desde los actores no universitarios se evidenció interés y necesidad de seguir trabajando estos temas de forma continua. El contexto presenta profundas vulnerabilidades al mismo tiempo que cuenta con equipos de trabajo muy comprometidos. Tanto para el colectivo como para las estudiantes el proceso ha sido nutrido y muy transformador.



Referencias bibliográficas

- Giberti, E. (1992). Parto sin temor: el poder que perdemos. En Fernández, A.M. (Comp.), Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias (pp. 256-297).
- Hernández Garre, J. M., & Echevarría Pérez, P. (2014). La parte negada del parto institucionalizado: explorando sus bases antropológicas. Disparidades. Revista De Antropología, 69(2), 327–348. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2014.02.004>
- Kaplún, G. (2003) Comunicación popular: ¿es o se hace?. Buenos Aires, Argentina: Nueva Tierra.
- Magnone, N (2010). Derechos y poderes en el Parto: Una mirada desde la perspectiva de
- Humanización. (Tesis posgrado). Universidad de la República, Montevideo. Uruguay.
- Magnone, N. (2013). Modelos contemporáneos de asistencia al parto: Cuerpos respetados, mujeres que se potencian. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, (12), 79-92. Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud (1979). Condiciones de salud del niño en las Américas. Publicación No 381 OPS-OMS.
- Pérez, S. P., & Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia, 2.
- Poder Legislativo (22/12/17) Ley N° 19.580 - Ley de Violencia hacia las Mujeres Basada en Género. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>



- Uranga, W.(1a Ed.) (2016) Conocer, Transformar, comunicar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:Patria Grande.



Educación para la salud en comunidad y su acceso en RAP Florida

Irina Hernández

Cerp del Centro Florida

irinah353@gmail.com

La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Paulo Freire

Con el objetivo de lograr una relación entre la experiencia misma y las ideas de Paulo Freire, la siguiente pregunta nos cuestiona si: ¿existen políticas educativas de salud comunitaria en la Red de Atención Personalizada (RAP)? Nuestro equipo de trabajo se centró en una pesquisa realizada en la ciudad de Florida.

Si se toma en cuenta a Paulo Freire, y haciendo referencia a la frase inicial, se puede notar que hablar de libertad, igualdad y justicia no es algo que se dice “porque sí”. Educar es un acto de amor y coraje. La educación como práctica de la libertad invita a transformar la realidad de manera solidaria. La crítica y la reflexión permiten el rescate de los saberes y creencias populares que existen en cada mujer, hombre y niño (Gil, 1985).



La educación como práctica de la libertad, concibe el aprendizaje desde un punto de vista de apropiación de manera autónoma del conocimiento para la construcción del mismo ser humano (Muñoz, 2017).

La educación es una respuesta de la finitud de la infinitud. La educación es posible en el hombre, porque es inacabado y se sabe inacabado. Esto lo lleva a su perfección. La educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie. Por otra parte, la búsqueda debe ser de algo y debe traducirse en ser más: es una búsqueda permanente de sí mismo (Freire, 1970, p. 64)

El conocimiento respecto a los derechos y obligaciones que se tienen como usuario es muy importante de acuerdo a lo que se expresa en éste resumen, la comunidad que rodea y hace uso de las instituciones de salud también es partícipe. Las condiciones sociales para el acceso a las mismas deben ser favorables para todos, tanto de manera individual como colectiva.

La relación entre ellas es bidireccional. Aun habiendo pautas estipuladas que puede que no se modifiquen, se generan e identifican necesidades de cambio y se llevan a cabo. Se plantean necesidades y son escuchadas, para mejorar la relación con la comunidad, la llegada a las mismas y el mejor acceso y uso de los servicios de salud.

En este caso se concurrió a la oficina de la RAP en la ciudad de Florida (Uruguay) y las preguntas se realizaron a la directora médica de la misma, médica de Familia y Comunitaria.



Se grabó la entrevista, luego se hizo la transcripción para el análisis e interpretación de las respuestas. Como grupo surgieron algunas preguntas respecto al eje temático, aunque debido a que las integrantes son oriundas de diferentes partes del Departamento las interrogantes intentaron ser respondidas desde diversos espacios de consulta.

Si se hace referencia a la pregunta inicial, lo que podemos llamar hipótesis en éste caso, decimos que efectivamente existen políticas de salud comunitaria en la ciudad de Florida y en el interior del departamento, donde se trabaja con diferentes instituciones educativas, además de otras instituciones vinculadas al área de la salud y lo social desde diversas aristas. Algunas de ellas son: INJU (Instituto Nacional de la Juventud); INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay); MIDES. Todas las anteriores trabajan en red y desde ahí parten hacia la comunidad. Una interrogante que surgió a nivel grupal fue la de si se realiza algún tipo de sondeo previo al momento de implementar éstas políticas en salud.

Esto llevó a la búsqueda de la información correspondiente, se divisó que la relación entre la institución de salud y sus usuarios es recíproca, se retroalimenta, por lo que se puede decir que en algunos casos si se realiza el estudio previo correspondiente para evaluar las necesidades de las poblaciones aledañas a cada policlínica o zona de la ciudad o interior, pero además surge la necesidad de cada comunidad, donde se identifica alguna problemática y desde ahí se plantean estrategias para resolverlas en conjunto, la comunidad y las instituciones.

Hay varios actores, más precisamente un equipo multidisciplinario que



participa e interviene en la detección, planificación e implementación de éstas políticas como lo son las/los psicólogas/os, los médicos de familia y comunidad, los médicos generales, las licenciadas en enfermería, auxiliares de enfermería, asistentes sociales. A nivel educativo, los equipos de salud cuentan con gente preparada para trabajar en comunidad.

Adecuado a la necesidad que se detecte son los actores que se despliegan en los territorios para trabajar. El acercamiento de las políticas de salud se lleva a cabo a través de talleres prácticos brindados a la comunidad, donde se trabaja con la población referente del lugar.

Existe un objetivo claro para ello como lo son los controles de presión arterial, control del peso, prácticas de hábitos saludables, control de glicemia, etc.

En relación a la respuesta de las poblaciones respecto a la recepción de dichas políticas, cuando la necesidad parte de la comunidad hay buena respuesta, la población acompaña, participa y difunde. Mientras que cuando la necesidad no surge directamente de la comunidad puede que no exista un acompañamiento y participación tan esperado o deseado por la institución de salud, debido a que en el caso de los talleres, los mismos son más pautados y para aplicar en diferentes lugares, por lo que la gente no lo encuentra tan necesario ni lo detecta como problemática la mayoría de las veces.

La experiencia del Coloquio fue una oportunidad muy enriquecedora por la adquisición de conocimiento del autor, su historia y el camino pedagógico que eligió. Enterarse que desde diferentes lugares del país, varias



organizaciones están llevando a la práctica su pensamiento abordando diversas problemáticas sociales, llegando a varios tipos de poblaciones vulnerables.



Referencias bibliográficas

- Muñoz, D. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*. (26-41).
<file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaEducacionComoPracticaDeLaLibertad-6110073.pdf>
- Freire, P (1970, citado en La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire, 2017, p.31)
- El mensajero (1985), La educación como práctica de la libertad. *Publicación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación*.
- <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10550/MENSAJERO%20NO%206%20-%201985.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Producción de salud y educación del cuerpo

Camilo Rivas Moar

Universidad de la República

camilorivasm@gmail.com

El presente trabajo busca dar cuenta del despliegue conceptual que demandan espacios de práctica profesional comunitaria de ISEF¹ en el oeste de Montevideo; ensaya coordenadas que hacen emerger cierta consistencia enunciativa de las relaciones que acontecen en varios espacios de conversación, intervención y tránsito, a propósito de colectivos que tienen como eje central la salud en su dimensión ampliada; la Organización de Usuario de Salud del Oeste y Movimiento para las Autonomías. Tomando la salud como proceso de producción (Deleuze, Guattari, 2019) se proponen algunas coordenadas de acción para pensar la educación de los cuerpos y se abre el diálogo acerca de lo que implica participar tomando como referencia la praxis (Freire, 1987).

Retomando los aportes de Deleuze y Guattari (2019) la producción se entiende en tanto proceso sobre una lógica de la conexión, con lo cual producir no implica crear un objeto separado de su producción, es decir apropiable, sino en función de su causa inmanente; producción, producto y producir están envueltos entre sí; lo propio de la producción es la distribución y el consumo, entendiendo que distribuir es más registrar que apropiar, y que registrar implica actualizar. Por otro lado, producción es

¹

Instituto Superior de Educación Física - UdelaR.



consumo, alejado de una conceptualización de mercado, es producción de restos, entendiendo que el resto no es desde una concepción negativa sino afirmativa, en tanto que extracción de cantidades que aseguran la continuación de la síntesis conectiva de producción. En este sentido, la producción se torna una conceptualización ontológica, “todo es producción” (p.13). En tanto proceso, no existen distinciones entre el modo humano, la naturaleza y la sociedad, las tres son instancias dentro del propio proceso de producción. Este no es un fin en sí mismo, ni tampoco una continuación al infinito, sino que es duración, variación continua.

En este sentido se entiende la salud en tanto proceso de producción y como tal, deseante; teniendo en cuenta que el deseo no implica aquí ninguna descarga, tampoco carencia y mucho menos un goce imposible. El deseo es producción y en tanto proceso está envuelto por flujos y cortes inmanentes, los cuales responden a cierta producción sintética de lo real (Deleuze, Guattari, 2019). En este sentido, se entiende primordial una concepción afirmativa del ser en tanto devenir (Teles, 2002) que como tal se aboca a pensar modalidades de consolidación y restitución de lo heterogéneo en tanto dimensión productiva de salud.

De lo anterior, se deduce que la enfermedad -lejos de ser entendida como proceso exteriorizable- se presenta como la detención de dicho proceso -el cual no remite a un desequilibrio, ya que la producción implica cierta metaestabilidad (Simondon, 2015)- en tanto que las velocidades y lentitudes con las que configura su accionar darán lugar a diferentes *maneras de enfermar*; la enfermedad aquí no es algo oponible a salud, sino por el contrario es un ritmo dentro del proceso de producción de salud.

La detención del proceso implica un umbral de desconexión de los flujos y cortes inmanentes del deseo tal que no es posible restituir lo



heterogéneo del proceso en la salud, con lo cual se neutralizan las fuerzas activas en lo homogéneo y con ello se caracteriza una constitución del campo, fundamentado en los riesgos, la prevención y lo individuado de lo acontecido, pronunciando la culpabilidad y por lo tanto el poder sobre la vida de los sujetos, quienes configuran modos de ser en función de particularismos cientificistas (Carvalho, Devide, 2016).

Colocar al enfermar dentro del propio proceso de producción permite resituar la salud, y más que entenderla como parámetro de medición, se la entiende como singularización de modos de existencia, de producción de mundo, y con ello amplía su alcance, en tanto compuesta por relaciones con la producción barrial, vincular, ecológica, económica; la salud entendida como Proceso de Salud-Enfermedad-Cuidado-Atención (PSEA) (Liborio, 2013).

¿Cómo pensar la educación de los cuerpos en este paisaje? es decir, ¿cómo desplegar espacios en los que el cuerpo no esté separado de su proceso de producción inmanente? Un primer corrimiento lo presenta el entender el cuerpo en tanto práctica, y con ello su desustancialización; en este sentido no hay un cuerpo previo a dispositivos en salud. La connotación de esto obliga a pensar la educación de los cuerpos como una intervención directamente en el proceso de producción, y con ello pervertir cualquier grilla intelectual que tienda a homogeneizar, organizar y representar cualquier práctica pensada en torno al cuerpo.

Tomando en consideración que toda maquinación deseante sobre flujos desterritorializantes se opera *en* el caos, y no es una estrategia para salirse de él, sino por el contrario, se propulsa sobre el; ¿cómo pensar dispositivos que soporten la intromisión de cantidades caóticas necesarias para la producción de salud? ¿Cuántos modos de existencia soportan nuestros dispositivos? En este sentido, emerge la demanda de operar



diferenciaciones a la manera habitual de crear contenidos, cuando estos últimos están prefijados y esperan su aplicabilidad. Una entrada firme en esto, es desestabilizar la idea de que diluir el movimiento en fases o etapas puede contribuir a su mejora; que el dispositivo soporte varios modos de existencia, implica que sostiene el encuentro aunque lo que nos relacione sean diferencias. De este modo, la enseñanza se vincula inmediatamente con la disposición a maneras de experimentar en movimiento, a cierta dimensión laboratorial del encuentro, más que a evaluaciones de contenidos previamente estipulados.

De este modo, el movimiento, como anidamiento de focos poiéticos de afirmación del porvenir, adquiere un carácter principal. Su dimensión acontecimental toma plena

relevancia arrastrando nuestras herramientas hacia el contribuir a acceder a los procesos en constante fluir que envuelven y son condición problemática de la experiencia. Dividir en fases o etapas remite directamente a un desplazamiento de puntos de apoyo en el espacio extensivo; el movimiento como bien aventura Deleuze, en sus estudios sobre cine (2009), es lo que pasa *entre*, siempre *en medio*, eludiendo cualquier compartimentación; quizá pueda decirse que solo es plausible de experimentación. De este modo, provocar prácticas corporales deseantes, es decir, que a la vez que restituyen lo heterogéneo de las fuerzas vitales al devenir colectivo de los encuentros, es foco germinativo de afirmación política del porvenir.

Entendiendo que dichas prácticas son ineludiblemente, a la vez, una reflexión sobre la acción, siendo dicha praxis la puerta de entrada a procesos de significación que adquieren consistencia mediante una participación que permita intervenir sobre dichos procesos (Freire, 1984) en torno al saber sobre el cuerpo; la importancia de la participación recae en intervenir sobre lo que dispone el encuentro y por lo tanto transformarlo. Es



en este sentido que la salud como producción emerge en tanto existan modalidades de crearla *cada vez*, en su singularidad.



Referencias bibliográficas

- Carvalho, Y. Deive, J. (2016) *Práticas corporais e atividades físicas na perspectiva da Promoção da Saúde na Atenção Básica*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(6). 1829-1838. Recuperado de:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/CTg65zvsnsFwJR5YJyrSWXw/?lang=pt>
- Deleuze, G. (2009) *Cine 1: Bergson y las imágenes*. Editorial Cactus.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2019) *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Paidós.
- Freire, P. (1984) *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno.
- Liborio, M. (2013) *¿Por qué hablar de salud colectiva?* *Revista Médica de Rosario*. 79. 136-1414.
- Simondon, G. (2015) *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Editorial Cactus.
- Teles, A. (2002) *Una filosofía del porvenir. Ontología del devenir, ética y política*. Altamira.





EJE 4:
Territorio y participación
comunitaria

Educación y Autogestión de los trabajadorxs en Argentina: El caso del frigorífico recuperado INCOB

Orlando Acosta, Jessica Visotsky, Sandra Alarcón

Universidad Nacional del Sur – Argentina

jessicavisotsky@yahoo.com.ar

Presentación

Recuperamos aquí reflexiones que venimos transitando un proyecto pedagógico en el marco de un Frigorífico Recuperado en Argentina.

Desde el año 2016 transitamos un camino por los senderos de la educación popular a partir de la iniciativa de los propios obrerxs de asumir en las propias manos la educación como uno de los ejes de la praxis socio-productiva en co-colaboración con estudiantes y docentes universitarixs.

Las preocupaciones por la formación se inscribe en estafas de las que fueron víctimas lxs obrerxs, sosteniendo dos recuperaciones: a la patronal y de compañeros que llevaron adelante una estafa millonaria sus compañeros.

Reflexionaremos acerca de la experiencia entre una organización y cómo una universidad puede y debe caminar en los márgenes de la propia institución para poder co – construir miradas, prácticas, conocimientos.



La perspectiva freireana es el horizonte como referencia ético política y pedagógica en la extensión (o comunicación) universitaria, mirada que ha orientado la praxis.

Antecedentes

Desde el año 2005 obreros y obreras de INCOB, frigorífico que en algún momento logró satisfacer gran parte del consumo de familias de la ciudad, han venido luchando por su fuente de trabajo, luego de que Paloni S.A presentara quiebra y quedaran 45 familias en la calle. Meses sin sueldo y sucesivas convocatorias con fraudes al personal hizo que en agosto del 2005 comenzara una lucha que devino en la conformación de la cooperativa y luego de sostener una lucha durante más de 2 años, abre las puertas el 21 de septiembre del 2007, realizando el 28 de ese mes la primera faena como cooperativa, bajo el control de los trabajadores¹.

A partir de esos años se inicia un trabajo estrecho con la comunidad y con estudiantes universitarios, se comparten marchas, reuniones, asambleas e espacios de formación y lucha con otros sectores. En medio de este proceso se fue aprendiendo colectivamente, formándose en diferentes tipos de conocimientos². En el contexto de la lucha por la regularización de la Cooperativa, así como en las diferentes actividades productivas y políticas

¹ Este proceso iniciado en el marco de la crisis del 2001-2002 en el marco de la crisis de acumulación y devaluación del 2002,(Cantamutto; 2007). Tras un proceso en el que, las empresas fueron llevadas a la quiebra, vaciándolas o cerrándolas por las patronales o directivos, las mismas fueron tomadas y puestas a producir por sus trabajadores y trabajadoras.

² Incluyendo la participación en diversos espacios de la UNS, específicamente relacionados con el Departamento de Economía inicialmente, participando de Encuentros de Cooperativas -iniciativa de un voluntariado- en 2008 y 2009, y de la Cátedra Libre de Economía Social; luego con el departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación.



comienzan a reflexionar sobre las necesidades educativas que tienen los trabajadores y las trabajadoras.

Obrerxs y extensionistas reflexionamos juntos cómo dar respuesta a la necesidad de estudiar de lxs trabajadorxs. Las estructuras del sistema educativo actual no contemplan la amplia gama de imposibilidades de acceder a él por los trabajadorxs de INCOB así como de los barrios periféricos. Desarrollamos Talleres de Formación, implementación de escuela primaria en la fábrica y Programa FINES Terminalidad Secundaria desde 2018.

Quienes construimos los procesos

De forma directa son más de 80 trabajadores y trabajadoras de INCOB; indirectamente sus familias, barrios y localidades aledañas. Estudiantes y docentes universitarixs que realizamos actividades de extensión-investigación-docencia desde la educación popular y los derechos humanos.

Algunas historias de los obreros y obreras:

C, por ejemplo, nos cuenta:

“Tengo 28 años; fui criada en una familia compuesta por mi abuela, abuelo, tíos y papá. ¿Por qué? Porque mi abuela cuando yo tenía casi 5/6 meses de vida me conocía, es decir, supo de mi existencia, por lo cual decidió pedirle a mi mamá el poder criarme por situación que hasta el día de hoy no son muy claras para mí”. Con el tiempo mis abuelos decidieron separarse, lo cual fue muy feo para mí porque creía no poder soportar la falta de mi abuela. Pero



con el tiempo y rodeada de mi papá, su señora, mi hermano, mi abuelo y tíos, todo fue pasando”.

En todos los casos son hijas e hijos de gente de clase trabajadora. M. nos dice:

“Mi familia era muy humilde, mis padres se llaman Marcela Delia y Héctor. Tengo 4 hermanos varones... mi padre laburaba de cartonero o hacía algunas changas para traer la comida a casa”.

A nos cuenta también que:

“Mis padres eran humildes, y mi papá era cartonero, y trabajaba de algunas changas. Y mi madre se encargaba de llevarnos a la escuela, bañarnos y comer lo que había del otro día o lo que mi padre traía y no teníamos una casa, vivíamos en un vagón de tren”.

Las migraciones desde el campo a la ciudad y la historia ligada a los pueblos originarios es otro rasgo que hace particular a quienes trabajan y estudian en INCOB,

R nos decía:

“Mi mamá María, nacida en Yaminué, Río Negro. Mi papá también en Río Negro. Trabajan en el campo. Mis hermanos”

S nos dice:

“Yo era de Chile. Vivía en el campo, iba a caballo a la escuela. Vinimos justo cuando tenía 9 años, mi padre empezó a trabajar en el Molino y nos fue a buscar a nosotros. Él siempre trabajó con la bolsa el trigo y esas cosas”



B nos decía:

“Mi mamá y mi papá son de Bariloche. Mis hermanos algunos nacieron en Bariloche, otros en Neuquén y yo bueno llegué acá a Bahía, mi mamá venía en el tren y bajo del tren y nací acá en Bahía. Mi abuela por lo que se dice era chilena”.

¿Por qué la Educación?

La gestión obrera que se inició en el año 2005 y esta iniciativa es un horizonte, entendiendo que *“No puedo pensar si el otro no piensa también, simplemente no puedo pensar por el otro, ni para el otro, ni sin el otro”* tal como señala Paulo Freire.

O.Acosta afirma que la educación significó una reparación en la vida de los y las compañeras que atravesaron el secundario, porque nosotros siempre hablamos de que nos sentimos mal por haber permitido que vulneren nuestros derechos.

Mi papá fue uno de los que hizo la escuela primaria De hecho, también fue en gran parte una medida que me fortaleció a mí para seguir estudiando, no un hombre de 75 años que se ponga a terminar la primaria fue muy fuerte la verdad. Yo creo que fue muy alentador para para muchos socios y socias de la cooperativa”.

¿Por qué la pedagogía de la autogestión?

Esta pedagogía de la autogestión, recupera la necesidad de reconocer al otro, que somos un nosotros y que ancla en la historia colonial de nuestro continente, en la tradición de los sistemas educativos y las luchas



contrahegemónicas así como en la historia reciente de nuestro país. Sobre esto profundizaremos en futuros trabajos.

Considero importante como obrero plantear quién soy pero más importante invitar a pensar quién eres tú por medio de una mirada crítica de la educación en lo que llamamos “pedagogía de la autogestión”.

En mi propia experiencia como obrero de una Empresa Recuperada, me ha llevado a experimentar cambios drásticos en mi manera de pensar. Pasar de ser obrero bajo relación de dependencia a ser socio, dueño de mi propio futuro y luchar contra los intereses del mercado neoliberal ya que somos un movimiento contra hegemónico, que no gusta, que molesta y representa una amenaza para aquellas empresas que explotan a sus obreros y obreras, que funden y quiebran una fábrica dejando familias en la calle, sin sentir ningún tipo de responsabilidad civil, ya que representamos una alternativa, una propuesta para aquellas fuentes de trabajo perdidas. Nosotras y nosotros hemos logrado devolver a nuestra Argentina más puestos de trabajo de los que incluso poseía cuando éramos una empresa privada, lo gramos con lágrimas e incluso sangre. La “Cooperativa de Trabajo INCOB Ltda.” pasar de ser un galpón vacío a 90 puestos de trabajo y con proyección a incorporar muchos más.



Referencias bibliográficas

- Cantamutto, F., 2007, “Empresas recuperadas en el Sur bonaerense: el caso Paloni” en Actas del VII Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural, Facultad de Humanidades de la Universidad de Salta, Salta, Argentina. 25 al 27 de Abril de 2007.
- Freire, P. (2017). ¿ Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural.



Prácticas integrales en el territorio de Casavalle, Montevideo

Luca Praderio, Eloisa Ibarzabal, Jessica Mesones, José de los Santos, Matilde Palumbo

Udelar / FADU

faduencasavalle@gmail.com

FADU en Casavalle³, (FenC) es la propuesta seleccionada en las dos ediciones que se ha desarrollado el Programa de Prácticas en territorio (2019-2021 / 2022-2024) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU). El fin del programa es articular prácticas integrales; encargándose de fortalecer el vínculo entre la Universidad y la comunidad, acompañando en la construcción de demandas, elaboración de planes de acción, gestión para la toma de decisiones, evaluación y comunicación de los resultados.

Casavalle es una de las regiones más vulneradas de Montevideo, donde se concentra gran parte de los asentamientos irregulares, problemáticas de hacinamiento, ambientales, desempleo y dificultades de acceso a servicios básicos, entre otras. En simultáneo ha sido objeto de múltiples actuaciones desde el Estado y un gran campo de experimentación de las políticas urbanas, tanto gubernamentales como de la propia Universidad (Udelar).

³ Link a la WEB del Programa Prácticas en Territorio: FADU en Casavalle:
<https://www.fadu.edu.uy/sie/fadu-en-casavalle/>



El proyecto de FenC se plantea fortalecer una plataforma pedagógica integral, capaz de gestionar demandas, generar insumos y propuestas de acción desde y con la población de Casavalle, basándose en problemas emergentes de la realidad, articulando recursos, buscando alternativas de solución conjunta que contribuyan a la formación de la comunidad académica de la FADU, desde un abordaje de pensamiento crítico en el entrecruce de saberes y disciplinas. Promover la construcción ciudadana de la población de Casavalle, la mejora de la calidad de vida, el desarrollo local y la memoria histórica de las luchas colectivas en el territorio. Fomentar las prácticas integrales e interdisciplinarias a la interna de nuestra casa de estudios y con otros servicios, en espacios curriculares en territorio⁴.

Desde el 2019 el equipo de FenC viene habitando espacios colectivos de participación ciudadana como plenarios, asambleas de vecinos/as, mesas de coordinación interinstitucionales, organizaciones barriales, centros educativos, entre otros.

Espacios donde se co-construye la demanda, emergen problemáticas y oportunidades para articular con la comunidad académica FADU. Estas han decantado en más de treinta propuestas para el desarrollo de cursos curriculares, actividades particulares y acciones puntuales, generando diálogos e interacciones entre las y los vecinos con estudiantes, docentes de FADU y otros servicios de Udelar.

Así, en agosto de 2020 decidimos sumergirnos en un camino hacia la sistematización de nuestra práctica. Se nos hacía urgente, recuperar y

⁴ En línea con la concepción de “territorio” de Milton Santos (2000), que aborda el eje 4 del Coloquio.



reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad (Jara, 2018) y a la vez seguir promoviendo y atravesando espacios de formación en Casavalle.

Siguiendo la obra de Freire (2005, 2006) entendemos que la sistematización de la experiencia habilita a las personas a convertirse en sujetos conscientes de su realidad y es a partir de estos procesos que permite la toma de decisiones informadas, como práctica situada en procesos de toma de conciencia para la acción transformadora. En diálogo y con la participación activa de los colectivos, se ha considerado en conjunto las realidades culturales y sociales anidadas en el territorio, se compartieron experiencias e identificaron nuevos desafíos y obstáculos; también se analizaron las acciones abordando procesos de reflexión crítica para buscar soluciones y nuevas formas de hacer.

Partimos de realizar como equipo un curso de Posgrado de la Maestría de Educación y Extensión Rural de la FVet dónde definimos algunas pautas generales. Conformamos un Grupo Motor, que se reunió por primera vez en mayo de 2021 integrado por vecinas/os de Casavalle que participaron en alguna experiencia: el colectivo de la huerta comunitaria del barrio Borro, colectivo de viviendas de padre cacho, la comisión de medio ambiente; así como otros actores sociales del territorio: maestros, coordinadora del centro cívico; y la comunidad FADU: estudiantes, docentes, el equipo de FenC y el profesor Humberto Tommasino, quien nos acompaña en las diferentes instancias de retroalimentación.

El Grupo Motor se encargó de reconstruir los procesos desde una perspectiva de ecología de saberes, con énfasis en la construcción del sujeto pedagógico desde sus diversas concepciones, proponiendo al



territorio y sus acciones como centro y objeto de la formación. En 7 jornadas semanales se intercambió y definió el objeto de la sistematización (las 10 experiencias a sistematizar), el objetivo: *Aportar desde lo vivido a fortalecer el vínculo Universidad, Sociedad* y el Eje: *La reflexión crítica sobre cómo se dieron los aprendizajes entre las personas en la experiencia FADU en Casavalle*. Se definieron las fuentes de información, se elaboró un plan, se realizó una reconstrucción histórica de manera colectiva, se armaron las pautas de entrevista y se conformaron subgrupos para poder llevarlas a cabo.

Luego de varios meses, en octubre de 2021, logramos en 32 entrevistas, conversar con 42 personas, desde estudiantes, vecinas, actores que trabajan en el territorio, docentes y realizar un taller con niños/as de la escuela, desgrabarlas y volver a encontrarnos como Grupo Motor para cerrar esta etapa y abrir la del análisis y reflexión.

El proceso de análisis e interpretación crítica de esta información se aborda a partir de las siguientes dimensiones que decantaron del proceso de intercambio del equipo motor, teniendo presente el objetivo y eje de la sistematización:

PARTICIPACIÓN: enfocado desde los actores involucrados, la toma de decisiones, los roles de cada participante, cómo fueron realizadas y difundidas las convocatorias de las experiencias.

SABER: Partiendo de la realidad vivencial y los afectos, involucra y reconoce las relaciones de poder en el entramado social, promueve la construcción del conocimiento con un cuidado uso del lenguaje focalizado en valorizar la diversidad de saberes en juego.



EXTENSIÓN CRÍTICA: Basado en prácticas situadas con foco en lo real –considerado particularmente los tiempos de la comunidad involucrada– ha implicado la construcción de demandas para cada caso, superando prejuicios y brindando asistencia desde una perspectiva innovadora.

La sistematización nos permite un análisis crítico de las vivencias, las prácticas y los desafíos encontrados en la experiencia Fadu en Casavalle.

Los resultados que emergen de este proceso, presentados en el coloquio, se convirtieron en un valioso encuentro. A través del intercambio y la presentación de los otros trabajos nos nutrimos de las perspectivas y reflexiones de otros colegas de latinoamérica comprometidos con la educación popular y la transformación social. Este diálogo colaborativo refuerza nuestra convicción de continuar con este proceso de sistematización de la experiencia en Casavalle para reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas.



Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Jara Holliday, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio, técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel España



“Eso que nos pasa” Algunas experiencias de Investigación Participante en la ciudad de Bahía Blanca en 2022

Rosales Malvina Nerea

Universidad Nacional del Sur

malvinerea@gmail.com

Mi objetivo es compartir reflexiones de las Jornadas de Investigación Participante, co-construcción de conocimiento y etnografías colaborativas⁵ que se llevaron a cabo en Bahía Blanca en 2022. Fuí participante en el marco de la cátedra Seminario de Orientación I Investigación participante⁶.

En las jornadas se buscó cuestionar el papel social que cumple y/o debería cumplir la universidad como parte de esos territorios educativos que acompañan los procesos de participación, generando instancias donde las organizaciones sociales tienen un territorio de encuentro. Así, se tensionaron las diferentes problemáticas que se dialogaron con referentes de movimientos sociales que realizan Investigación Acción Participante (IAP) en la actualidad y su relación con la universidad.

⁵ Estas Jornadas fueron organizadas por el Proyecto de Investigación “Pedagogías críticas interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la Investigación participante y las metodologías cualitativas” y el Proyecto de Extensión “Derechos humanos, educación popular y participación social desde la extensión universitaria”. Ambos proyectos son parte del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

⁶ Materia del plan de estudio de la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur a cargo de la docente Jessica Visotsky.



Se trabajó desde el término freireano, “temas generadores” (Freire, 2005), que emergen de la reflexión en torno a las situaciones existenciales de las comunidades, nacen de la reflexión crítica sobre situaciones límites o existenciales, de los grupos con quienes se trabajó. Les estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación fuimos coordinadores de cuatro temas generadores, particularmente se hará foco en el tema generador tres, el cuál coordina: Educación de adultos y derecho humano al trabajo y la autogestión-Soberanía alimentaria y derecho humano al agua.

Para la sistematización de los intercambios, se propuso un registro constante de parte de los coordinadores de los temas generadores para luego realizar una puesta en común de lo conversado y construido en cada grupo. En una cartulina⁷ se plasmó una síntesis de lo trabajado contemplando no sólo palabras, sino también dibujos que ayudaron a graficar estos vínculos y diálogos posibles entre las experiencias y la universidad.

Las jornadas buscaron la participación real⁸ de agentes que hacen IAP y avanzan en su compromiso personal y social. A su vez, la pregunta que acompañó las jornadas es “¿qué función social cumple la universidad?” Esta interrogante tuvo la intencionalidad de criticar la universidad como aquella institución monolítica elitista donde el academicismo es el “único modo de construir conocimiento, ignorando la experiencia social (...) las alternativas epistemológicas contrahegemónicas decoloniales que emergen de esta experiencia” (Walsh, 2007, p.104). La universidad también es aquella institución que busca democratizar el saber que se produce allí

⁷ Ver Anexo I.

⁸ Desde Sirvent (2018) la participación real “es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo y explotación” (p.16).



”comprometiéndose con la causa popular (...) hacer que el pueblo se tome cada vez más capaz de apropiarse del conocimiento” (Brandão, 1987, p.17).

En América Latina se buscó una lucha por conquistar la universidad popular y particularmente en Argentina, con la reforma universitaria y el nivel superior público como un gran punto de partida para la educación popular, todos estos avances se redujeron a la extensión universitaria. Si bien hay un progreso, convive en las mismas universidades la exclusión de la educación popular como práctica pedagógica legítima, debido a que esta se reduce a lo “informal” o “no formal”. Aquí es donde las experiencias vivenciadas sobre IAP son fundamentales para su legitimidad de la educación popular, debido a que con ellas se pueden identificar otras alternativas que dan cuenta de los mecanismos de poder colonial, la co-construcción de conocimiento que se realiza en las IAP entre la universidad y los agentes populares presuponen “una manera ineludible la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje desde un abordaje del paradigma de la educación popular” (Sirvent, 2018, p.18).

Las experiencias se conceptualizan desde Larrosa (2006) como “eso que me pasa” es ese acontecimiento exterior. En este sentido, la experiencia, no solo va a hacer lo exterior, también el “me” de eso que me pasa, la subjetividad, transformación y reflexividad que se pone en juego, la apertura de le propio sujeto de transformarse, de exponerse a lo sensible, sumando a su vez el pasaje, el “pasa”, le sujeto es territorio de paso, y esos pasos dejan huellas que afectan. De la mano con esta definición se propuso pensar las experiencias en eso que “nos” pasa, haciendo referencia a la colectividad. Les invitamos a participar en el tema generador fueron: trabajadores de INCOB - Orlando Acosta y Varinia Antonelli; ETSA Cátedra Rural: Recurso



hídrico río - Matias Álamo; CEPT 30 - Cristian Braatz y Berenice Echaves; Trabajadores rurales- Escuela Agroecología del Mocase - Javier Di Matteo; Vecines Autoconvocades por el Agua - Angelica Lauquen; Vecines de la Asamblea El Algarrobo, Catamarca - Sergio Martínez y Mariana Katz. Las reflexiones de las experiencias mencionadas fueron registradas y se ordenaron en cuatro títulos, los cuales tienen diálogos y preguntas que se debatieron a modo de una breve descripción para recuperar las realidades de los participantes:

1. Derecho humano al Agua "Es una lucha constante concientizando" "cuesta que se involucre la gente, no te creen" " tienen que adueñarse de la lucha"

En este subtítulo se destacan cuestiones recurrentes en todos los participantes sobre la constancia en la concientización de los derechos humanos, haciendo hincapié en el derecho a la educación, al agua y a una vivienda digna.

2. "Hay formación pero no alcanza" "Algunos profesionales viven en una burbuja"

Aquí se problematizó el rol de la universidad para la construcción de conocimientos para luchar por las vulneraciones de los derechos⁹. Sin embargo las contradicciones de la institución eran evidentes en relatos de los participantes.

⁹ Docentes de la Universidad Nacional del Sur en conjunto con Vecines Autoconvocades por el agua presentaron un recurso de amparo a Aguas Bonaerenses Sociedad Anónima (ABSA).



3. “¿Vos sos de la universidad? ¿y vivís acá?”

Una participante da cuenta de la lejanía que perciben sus vecines a la universidad, no comprenden que alguien de su barrio pueda asistir a la institución, la universidad no era un territorio identitario para quienes viven en la periferia de la ciudad.

4. ¿Al servicio de quién se investiga? ¿Para qué investigamos? ¿Todes podemos investigar? ¿Cómo podemos abrir las puertas de la universidad?

A modo de conclusión y en diálogo con les distintos participantes se intentó responder a dichas preguntas. Preguntas fundamentales para contrarrestar el individualismo y problematizar la propia identidad para así construir un horizonte posible, una institución involucrada en las realidades de les sujetos, una universidad con las puertas abiertas.



Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hernandez, I.; Jara, O.; Martinic, S.; Rodrigues Brandão, C.; Vío Grossi, F.(1992). *Saber popular y educación en América Latina* Ediciones Búsqueda-ceaal.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia I*. Revista Educación y Pedagogía, 18.
- Rodrigues Brandão (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Editorial Biblos.
- Sirvent M. T. (2018). *De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa*. Perspectiva Pedagógica y Validación de sus Experiencias Revista Intercambios 5 (1).
- Walsh, C. (2010). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías de-coloniales*. Revista Nómadas 26, Universidad Central de Colombia.



Anexo I

Síntesis de tema generador tres: Educación de adultos y derecho humano al trabajo y la autogestión - Soberanía alimentaria y derecho humano al agua:



Experiencias colectivas territoriales en el Programa APEX: construir lo común compartiendo aprendizajes

Rafael Zeni, Mercedes Lukin, Teresa Dornell

Programa Apex - Udelar

rafael.zeni@apex.edu.uy

La intención del presente documento es colocar una batería de disparadores reflexivos en torno a las experiencias de gestión y extensión a partir de trayectos recorridos con la Mesa Local de Salud Mental Oeste (MLSMO)¹⁰ y la Organización de Usuarios/as de la Salud del Oeste (OUSO)¹¹ desde el año 2019 en el departamento de Montevideo- Uruguay, en el marco de un programa integral, de extensión e interdisciplinario con proyección comunitaria, denominado Programa APEX, que oficia de referente universitario en la zona territorial del Municipio A que nuclea a los Centros Comunes Zonales 14, 17 y 18.

La centralidad del Programa es procurar la concurrencia conjunta, integrada y coordinada de los servicios de la Universidad de la República al espacio comunitario, asociando articuladamente las funciones básicas universitarias de extensión, enseñanza e investigación, así como la de asistencia. El

¹⁰ MLSMO comenzó a funcionar a partir del 2014 y el Programa APEX comienza a participar en el año 2019.

¹¹ OUSO es una organización social (nace en 2005) con la finalidad de participar en forma directa en la satisfacción de las necesidades y aspiraciones en materia de salud de los pobladores en su territorio, en el cual APEX comenzó a participar en el 2005 hasta 2007 y nuevamente retoma activamente sus acciones a partir del 2019.



trabajo se viabiliza en dos niveles: comunitario- territorial y entre servicios de la Udelar, con la presencialidad permanente de estudiantes, docentes y profesionales de diversas áreas. La universidad, en tanto, (des) formadora de recursos humanos éticamente comprometidos con la sociedad y sus distintivas situaciones sociales, culturales, políticas y económicas, entre otras, habilita a este Programa el pasaje, no sólo a docentes apexianos, sino docentes de las diferentes áreas, así como, a estudiantes de grado y postgrado.

Uno de los grandes desafíos del APEX es la apertura habilitante de prácticas disruptivas y desafiantes que faculden el acceso a la diversidad de actores que en el mismo circulan, de modelos que orienten hacia la construcción y posicionamiento de perspectivas pedagógicas que apuesten a procesos de enseñanza (Pichón Riviére, 1985) situados, con miradas decoloniales críticas y comprometidas (Ortíz Ocaña, 2019), y que habiliten a la comprensión de la realidad desde maneras polisémicas y plurales (Grosfoguel, 2016).

No se debe olvidar que la integralidad presenta la cualidad de poner en discusión las relaciones entre enseñanza, producción de conocimientos desde las practicas integrales, colocando a la extensión como la dimensión articuladora de las tres funciones básicas de la universidad. La extensión pasa a ser el eje vertebrador entre los estudiantes con sus prácticas y las demandas de la sociedad que le brindan vida, sostén y sentido al ser y existencia de la vida universitaria, forjándose a partir de ella el compromiso social. Esta dimensión no descuida en su proceso las prácticas ni la dimensión ética de su abordaje ni el compromiso social de la Udelar, así como genera mecanismos que valoran y legitiman a las trayectorias



académicas y de producción del conocimiento desde los procesos y vínculos con los territorios y sus actores (comunitarios e institucionales).

En el APEX se ha incursionado en trayectorias universitarias integrales, que pretenden provocar en los diversos servicios universitarios una ruptura con los cánones tradicionalmente establecidos e instituidos de miradas coloniales sustentadas en tránsitos hegemónicos (Mignolo, 2010) de cómo aprender, cómo enseñar y cómo pensar, colocándose en un anquilosamiento de un hacer reproductor de modelos totalizantes, unisémicos, unilineales, unidimensionales y universales (Quijano, 2014).

Se destaca la presencia continua del colectivo docente apexiano en espacios de anclajes comunitarios, articulando coordinadamente con organizaciones y/o instituciones tradicionales de esos territorios, así como, con otras formas insurgentes de las propias localidades para enfrentar sus problemas colectivamente, como ocurre con la MLSMO y la OUSO. Estas experiencias tienen la singularidad de contener prácticas de inserción en las comunidades, como expresiones dialógicas plurales que permiten aflorar temas generadores de nuevas formas de pensar y de actuar, habilitando la concreción de contenidos programáticos de gestión como disparadores para nuevos diálogos y debates¹².

La sistematización acumulativa de participar en ámbitos complejos y ricos en experiencias como son MLSMO y OUSO, permite cumplir una doble

¹² La metodología de acción se implementa desde el abordaje participativo, a partir de las necesidades e inquietudes de interés de ambos espacios de movilización local a través de plenarios, mesas de encuentro quincenal y lluvia de ideas ir priorizando con un mapeo las problemáticas que surgen de los territorios, permitiendo visualizar las singularidades de las personas, familias o grupos junto a las condiciones de mayor vulnerabilidad, primando el uso de guías de recursos y dispositivos que permitan rápidamente responder a lo que se requiere.



finalidad al Programa:

- Trabajar conjunta y colectivamente con las expresiones organizativas locales del territorio desde la perspectiva de la salud comunitaria, se presenta como un espacio privilegiado de prácticas integrales y se constituye en un ámbito que permite la gestación y promoción de itinerarios para la concreción de tránsitos y de sentidos, en tanto formas de caminar y desandar, como de habitar y deshabitar experiencias territoriales complejas e interpelantes en tanto prácticas legítimas del control y ejercicio de poder de los diversos actores intervinientes. Ello, comprende la visibilidad de nichos que contengan prácticas emergentes de la realidad social, recuperando los conocimientos y saberes ocultos, suprimidos y, no habilitados bajo la lógica académica imperante del discurso colonial.
- Pensar y repensar el rol de los docentes y estudiantes en estos espacios de enseñajes situados requiere colocar la discusión en el colectivo docente de la capacidad de problematizar, cuestionar y criticar sus perspectivas epistemológicas, estableciendo un salto cualitativo y diferencial del pensamiento colonial imperante en las narraciones académicas que permita revisar sus enfoques, problematizando el sentido de sus propias prácticas docentes, poniendo en tensión las relaciones de poder desigual especialmente entre investigación y extensión, sin dejar del lado la disputa de la triada enseñanza, extensión e investigación, situación que los llevará a poner en cuestionamiento las lógicas dominantes de los contextos universitarios.
- Los procesos de enseñajes situados en la cotidianeidad de las prácticas integrales del Programa APEX parten de un conjunto de premisas que ofician de orientadoras, como es el abordaje en clave de derechos humanos desde una perspectiva crítica y éticamente humanizantes, que contengan estrategias para el trabajo en equipo interdisciplinar, desde la



presencia de diálogos de saberes, que aporten a la articulación de las funciones universitarias, a partir de anclajes comunitarios, locales y redales en clave territorial.

El Programa APEX se presenta por ende como un espacio privilegiado de prácticas integrales y se constituye en un ámbito que permite la gestación y promoción de itinerarios para la concreción de saberes y perspectivas epistemológicas, pero no desde y para un proceso de acumulación meramente académico, sino que -por el contrario- surgen y transitan desde las propias tensiones emergentes de la gestión y problemas pertinentes a los objetivos y competencias de las organizaciones en cuestión.



Referencias bibliográficas

- Grosfoguel, R. (2016). *Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo*. Bogotá: Tabula Rasa, N°24, pp.123-143.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Ortíz Ocaña, A. (2019). *Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' de conocer y amar*. Maracaibo: Utopía y Praxis Latinoamericana, Vol.24(85), pp. 89-116. Pichon
- Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.



Las políticas públicas en el territorio en la economía popular rural organizada: el caso de los/as productores/as frutihortícolas de la Región Oeste de la provincia de Buenos Aires de la rama rural del MTE

Josefina Alonso

Universidad Nacional de Luján

josefinaalonso@abc.gob.ar

La presentación busca compartir los desarrollos de mi trabajo final de investigación para el II Coloquio Internacional Paulo Freire 2023 Educación Popular: múltiples abordajes en el territorio, específicamente para el eje “Territorio y participación comunitaria”. El trabajo de investigación llevado adelante buscó analizar la territorialización de las políticas públicas en torno a los procesos de trabajo de la economía popular rural organizada, en las/os productores/as frutihortícolas/as de la regional oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires pertenecientes al Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) en la actualidad. La Regional Oeste comprende los territorios de Gral Rodríguez, Open Door y Carlos Kenn del partido de Luján, Provincia de Buenos Aires.

Para ello, en el marco de una investigación cualitativa, se realizó una triangulación de técnicas: entrevistas a referentes del MTE Rural y a productores/as frutihortícolas, y análisis de documentos (normativas,



materiales internos del MTE). Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación: “Procesos de producción de subjetividades en la praxis organizativa, política y pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP)”, dirigido por la Dra. María Mercedes Palumbo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, que a su vez integra el Programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”, a cargo del Dr. Javier Di Matteo. Asimismo fue realizado con el apoyo de una beca de entrenamiento otorgado por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

En el trabajo de campo, los/as sujeto/as enuncian que las intervenciones estatales son escasas y de difícil acceso, dependiendo en gran proporción de la mediación de las organizaciones para que estas tengan real incidencia en los sujetos. Actualmente, la Regional Oeste del MTE Rural cuenta con un equipo que llaman de “derechos” que facilita el acceso a las supuestas políticas universales como el DNI, AUH, acceso al sistema de salud y a servicios básicos, realizando operativos de manera conjunta con las instituciones estatales encargadas de ellos, como el ANSES, el RENAPER, y en vínculo con las diferentes áreas municipales, etc.

También a partir de la autogestión conformaron un grupo que llaman de “Producción” donde buscan dar respuestas a las necesidades del sector frutihortícola, mediante distintas iniciativas, como un banco de insumos rotativos, la compra comunitaria de semillas y plantines, el asesoramiento técnico, la formación y capacitación para llevar adelante ensayos de transición hacia formas de producción agroecológica, la búsqueda de financiamiento presentando proyectos y documentación frente a organismos estatales nacionales, provinciales y municipales. De esta manera, se logró



contar en la zona con un tractor comunitario para arar la tierra y que los/as productores/as no dependan de la contratación a terceros para la realización de este trabajo.

Otro eje central en la praxis organizativa de los/as productores/as frutihortícolas de la regional oeste es la “comercialización” de los productos, ya que mayormente el precio recibido en ocasiones ni siquiera suele cubrir los costos de producción. A partir de la organización, se avanzó en la creación de redes directas de comercialización que van del productor al consumidor. Se logró la concesión de un galpón en el predio de la Subsecretaría de Producción y Desarrollo Sustentable en Luján donde funciona un mercado frutihortícola minorista y mayorista con productos de la zona, además de la incorporación de productos de diferentes cooperativas que no se cultivan en la zona. También, pusieron en funcionamiento ferias itinerantes en diferentes puntos de ambos municipios, para lo que se consiguió un transporte que facilita el traslado a las mismas. Durante la pandemia, viéndose fuertemente coartadas las vías de comercialización de los/as productores/as siendo vulnerada su subsistencia, se logró la compra pública de productos locales para abastecer la demanda municipal a comedores comunitarios, escuelas, etc.

Para el abordaje de esta realidad hemos revisado algunas herramientas conceptuales que nos resultan oportunas. Se opta por entender por “territorialidad” mucho más que los aspectos físico-geográficos del espacio, considerando que el concepto alude también a “la producción social, política, económica y simbólico-cultural del espacio habitado” (Soldano, 2010: 375). En esta línea se entiende que, al analizar las políticas públicas, se debe tener en cuenta cómo se ponen en juego en la territorialidad, en sus



múltiples aristas.

No obstante, las políticas no solo se encarnan en el territorio desde la implementación del Estado, si no que también se producen en el mismo, como aporta Massa (2019), quien propone recuperar de qué manera se manifiestan en el territorio los procesos de “demanda- lucha- concesión- otorgamiento”, que van reflejando los intereses antagónicos e irreconciliables de la sociedad, así también como los “distintos grados de organización, poder y autonomía de los sujetos colectivos en cada coyuntura.” (Massa, 2019: 60).

En tal sentido, podemos decir que a partir de la praxis organizativa en el territorio se creó una demanda por derechos en el sentido que propone la antropóloga brasileña Lygia Sigaud (2005), es decir, en tanto demanda que no preexistía como tal a la formación de esta organización. La experiencia de precariedad dio lugar a un proceso de construcción colectiva donde se producen conocimientos y aprendizajes y se aporta a procesos de construcción de subjetividades. Entendiendo la subjetividad como procesos de interpretación, atribución y construcción de sentido (Palumbo, 2019), se destaca el carácter pedagógico del proceso político vivenciado en la Regional Oeste de la Rama Rural del MTE. Retomando la pedagogía freiriana, se analiza que en la experiencia de las/os trabajadoras/as de la tierra han logrado comprenderse sujetos sociales, volviendo al territorio utilizado, educativo y a la participación comunitaria, emancipadora.



Referencias bibliográficas

- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M.I. (2016). Experiencias de precariedad, creación de derechos y producción colectiva de bienestar(es) desde la economía popular. Ensamblés, 3 (4-5): 72-89.
- MALDOVAN BONELLI J. (2018) “La Economía popular: debate conceptual de un campo en construcción”. Compilado por Emilce Moler. - 1a ed. - CABA: Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.
- MASSA, L. (2019). Desafíos en el desarrollo de intervenciones profesionales situadas: “cuestión social”, territorio y trabajo social. Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 06 N° 02: 4-33.
- PALUMBO, M. M. (2019). “Procesos de subjetivación política en el ciclo electoral de los movimientos populares en Argentina”. Reflexión Política.. Vol. 21. 41: 21-34.
- SIGAUD, L. 2005. “As condições de possibilidade das ocupações de terra”. Tempo Social 17 (1): 255-280.
- SOLDANO, Daniela (2010), “Territorio, asistencia y subjetividad en el Gran Buenos Aires (1999-2004)”, en: Inés (coord.), Reconfiguraciones del mundo popular, Buenos Aires: Prometeo.



Experiencia de dos Centros de Extensión Universitaria en el norte argentino: la territorialización de la Universidad Nacional de Salta

Virginia Yarade, Javier Torres Álvarez

Universidad Nacional de Salta

vicuy3003@hotmail.com

Tradicionalmente la relación de la universidad con otros espacios y actores sociales, denominada extensión, refleja una concepción en cierta manera bancaria de la construcción del conocimiento y de la circulación de saberes significativos, toda vez que será la academia la que los acerca a la comunidad a través de diversas acciones planificadas. Por ello, no puede pensarse la universidad de manera aislada, ya que es parte de la sociedad. Como analiza Lidia Rodríguez, (2003) para Freire “la educación es en sí misma una situación gnoseológica”, y es en esta posibilidad de construir conocimiento que reside toda su fuerza.

Paulo Freire (1975) afirmaba que no existe una educación neutra: o la educación reproduce las condiciones de desigualdad o es emancipadora y denuncia e interviene sobre las injusticias existentes. Tomando esa premisa, Freire hace hincapié en la educación como proceso de liberación, a partir del diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y la democratización



del saber, apuntando a la creatividad de los sujetos (docente, estudiante, militante de la organización, responsable político del espacio) que permitan pensar otra sociedad posible.

En el año 2022 la Universidad Nacional de Salta concreta una política educativa, académica y social basada en el principio de democratización de la educación a través de los Centros de Extensión Universitarios dependientes de la Secretaría de Extensión de dicha universidad. Esta apertura hacia la comunidad representa sin duda un gran desafío que se entiende enriquece nuestra propia formación. A su vez contribuye a integrar a la comunidad universitaria y la población con la que interactúa en las acciones que se instrumentan, permitiendo visualizar en el campo de la realidad sociocultural las problemáticas que se presentan.

En sintonía con lo anterior, se materializó la resolución del Consejo Superior de la UNSa, N° 170/11, que establece el vínculo entre la universidad y la sociedad civil, representada por las instituciones de gobierno. Se analizará el caso puntual de la Municipalidad de la Ciudad de Salta y las Municipalidades de San Carlos y Animaná (Valles Calchaquíes de la Provincia de Salta), poniendo énfasis en el territorio como constructo social que denota identidad, tensiones, configura nuevos espacios de poder y por ende dinamiza a los actores que lo intervienen en un marco de participación continua. Retomando los postulados que Milton Santos manifiesta, “el territorio es un producto social construido por las interacciones humanas y las prácticas espaciales. No solo se trata de un espacio físico, sino también de las relaciones de poder y los procesos de producción que ocurren en él” (Santos, 1995, 48).



Considerando que los Centros de Extensión Universitaria se abordan desde la perspectiva teórica de la heterogeneidad y de la diversidad, aplicada al territorio en donde funcionan. Para su análisis, serán centrales en los aportes que Grimson (2017; p. 16-17) ha expuesto sobre el concepto de “heterogeneidad”, que permite abordar analíticamente las diferencias existentes entre las personas y los grupos, mientras que la noción de diversidad tiene una carga moral positiva, concepto normativo que convoca a la acción.

Ahora bien, como experiencias serán centrales los caso puntuales de los CEUNSa Bicentenario y Departamento San Carlos; el primero funciona en el NIDO (Núcleo de Innovación y Desarrollo de Oportunidades), ubicado en la zona oeste alta de la Ciudad de Salta, a 11 km del campus universitario, que nuclea a más de 30 barrios de sectores populares, habitados entre otros por una gran mayoría de inmigrantes provenientes de países vecinos, con una fuerte demanda social, instando a la Universidad Nacional de Salta a promover diversos encuentros, talleres y cursos que habilitan espacios para el intercambio de conocimiento, la difusión de vocaciones científicas y oficios, el fomento de expresiones artísticas y recreación, focalizando en la resolución de problemáticas concretas del contexto.

La otra experiencia se desarrolla con la creación del CEUNSa Departamento San Carlos, con su núcleo Animaná y San Carlos. Esto significa un hecho histórico y trascendental para el interior de la provincia de Salta, ya que propicia un espacio de co-construcción de saberes científicos y ancestrales, que se retroalimentan según las demandas comunitarias. El CEUNSa San Carlos tiene la particularidad de emplazarse en un contexto rural, a 250 km de la Ciudad Capital, lo que demanda



propuestas de Extensión Universitaria acordes a: características socioambientales, productivas, turísticas, históricas y culturales únicas en los Valles Calchaquíes Salteños.

Se intentará realizar una sistematización de las experiencias en ambos centros de extensión universitaria a través del estudio de caso, mapificación de los CEUNSa abordados, encuestas, análisis estadístico en base a género, edad, formación, participación en las propuestas de los CEUNSa, que permita indagar, reflexionar, re-pensar y revisar las prácticas de la Extensión Universitaria en el territorio, y comprender así su carácter integral y de permanente retroalimentación con las realidades de cada CEUNSa y la implicancia que tiene el desarrollo social para cada contexto donde se inserta la Extensión Universitaria. Recuperando, en este sentido, los aportes de Chávez Gutiérrez (2011), quien considera que el desarrollo social “supone la búsqueda de bienestar, la estructuración de condiciones tendientes a la superación de una serie de obstáculos, especialmente para ciertos sectores, respecto a: la satisfacción de necesidades básicas y subjetivas”.

Finalmente, se pretende que los territorios donde se promueven acciones desde los CEUNSa logren ser motores que generen espacios de comunicaciones e interacciones, direccionando las políticas públicas (entre ellas la universitaria) tendientes a cubrir sus demandas. Se busca a partir de ello, que dichos territorios logren alcanzar un grado de autonomía progresiva con plena participación popular en la gestión y concreción de sus proyectos.



Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Norma. Caracas.
- González Fernández Larrea, M y González, G. R. (2013). *¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? una reflexión necesaria*. Revista Congreso Universidad. Vol. II, Buenos Aires.
- Karasik, G. (2017). *Tensiones territoriales y heterogeneidades socioculturales*. Clacso.
- López, M. (2020). *Teoría y metodología de la extensión universitaria: el caso argentino*. El Siku. Jujuy.
<https://www.researchgate.net/publication/344612435>
- Santos, M. (1995). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau. Barcelona.
- Resolución Consejo Superior UNSa N°170/11 (2011).
<http://bo.unsa.edu.ar/cs/R2011/R-CS-2011-0170.pdf>
- Verrutti, L.; Cabo, M. y Dabezies, M. J. (2015). Cuadernos de Extensión N° 3 Sistematización de experiencias de extensión.
http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n-3-Sistematizaci-n-de_experiencias-de-extensi-n.pdf



Encuentros dialógicos en territorio

**Kail Márquez, Andrea Gimenez, Carlos Torrado, Yamandú Darío
López González, Sonia González**

Universidad de la República

kail.marquez@apex.edu.uy

Introducción

Esta ponencia colectiva en formato de relato de experiencia, entre la Comisión Vecinal Estrella del Cerro, actor comunitario del barrio Bajo Valencia-Casabó, y el Programa APEX, actor institucional de la Universidad de la República (Udelar), se propone contribuir a sistematizar el trabajo en conjunto desde 2021 hasta 2023, poniendo énfasis en las inserciones estudiantiles y el vínculo con la comunidad, así como los procesos de participación social y comunitaria en territorio. El trabajo busca pensar y guiar el quehacer conjunto, Comunidad y Universidad, interpretar y fortalecer las relaciones entre los espacios productores de saber y los actores de la comunidad. En este escrito, se describe brevemente el recorrido de la experiencia, los posibles aportes a los procesos de construcción colectiva y formación a partir de la praxis, con una importante influencia del pensamiento de Freire en la extensión universitaria y la formación integral de estudiantes.



Encuentros Territoriales

Entre octubre y noviembre de 2021, a partir de la organización de un conjunto de Asambleas Vecinales en el Centro Comunitario-Educativo “El Tambo”, se invita a docentes del Programa APEX del entonces Equipo Socio-Territorial a integrarse como neutrales en la Comisión Electoral para la reactivación de la Comisión Vecinal registrada en el Ministerio de Educación y Cultura con personería jurídica. Ante el surgimiento del merendero “Los bajitos” en “El Tambo”, en un contexto de salida de la pandemia, con sus afecciones y consecuencias sociales, la Comisión decide enviar una nota a la Dirección de APEX, solicitando apoyo con recursos humanos técnicos que contribuyera a brindar herramientas a la Comisión para conformar grupidades de niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva de promoción y ejercicio de derechos. Mediante la coordinación académica entre la Unidad Académica Temática (UAT) Ciclos de Vida y Comunidad - Infancias y Adolescencias y la Unidad de Participación Social y Comunitaria en Territorio (Territorio), se implementó un ciclo de seis encuentros de diálogo, reconocimiento territorial y espacios lúdico-expresivos para infancias y adolescencias en formato de Taller en mayo-junio de 2022 como práctica estudiantil de extensión universitaria en “El Tambo”, pero con el matiz, no menor, de co-construir de forma dialógica junto a la comunidad estas “herramientas” demandadas por la Comisión, y de esta forma aportar a la construcción de un mayor protagonismo comunitario en las transformaciones de las realidades sociales. En estas instancias se integró un grupo de diecisiete estudiantes de las tres Áreas de Conocimiento de Udelar (Social y Artística, Ciencias de la Salud y Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza) del curso electivo Espacio de Práctica Integral (EPI) “Metodologías lúdico-expresivas para la participación y construcción de ciudadanía en el espacio educativo y comunitario” de la UAT Infancias y



Adolescencias. Este EPI es un curso teórico-práctico de 60 hs, que realiza la práctica en el espacio comunitario con el objetivo de: Reflexionar y reconocer espacios de construcción de ciudadanía y ampliación de derechos de las infancias y adolescencias. Así como: Promover acciones con el fin de habilitar la participación y el ejercicio de Derechos en el acompañamiento a infancias y adolescencias; e Incorporar dinámicas y técnicas lúdico-expresivas tendientes a desarrollar acciones dirigidas al ejercicio de Derechos y construcción de Ciudadanía.

Entre los meses de julio y agosto de 2022, APEX con el objetivo estratégico de reactivar y conformar una red de redes, sujeto colectivo o asociación civil de segundo nivel, como lo fue la Unión de Comisiones Vecinales se convoca a un ciclo de reuniones de las Comisiones Vecinales de Casabó y Zona Oeste, rotando de sedes en el Centro Cultural Casa de la Pólvora, espacio Alfredo Sosa, el Tambo, salón vecinal de la Comisión “30 de Marzo”, etc. Por ese motivo, un grupo de estudiantes del Curso de Educación Permanente de APEX: “Investigación Acción Participativa”, realizaron varios mapeos de actores, problemas y recursos en el territorio.

Simultáneamente la Unidad de Territorio con el fin de fortalecer el acompañamiento a los procesos comunitarios, un grupo de tres estudiantes de la Escuela Universitaria de Nutrición del EPI “Prácticas comunitarias interdisciplinarias”, se incorporan al proceso del renovado dispositivo “Mundo aprendiz”. Concepto por el cual, las vecinas buscaron resignificar el espacio de encuentro del meredero “Los bajitos”, trascendiendo desde la función alimenticia de merendero. En ese momento, se contaba con el apoyo de una cooperativa de trabajo de mujeres que residían en la zona de Casabó. Por su parte, el EPI “Metodologías lúdico-expresivas para la participación y construcción de ciudadanía en el espacio educativo y



comunitario”, con dieciocho estudiantes, en noviembre de 2022, se generan espacios de planificación e implementación conjunta con otros estudiantes y actores comunitarios.

Para el primer semestre de 2023, Bajo Valencia se encuentra con obras del traslado de la Terminal de buses frente a El Tambo, con obras de vialidad del Plan de Apoyo Básico a la Ciudadanía de la Intendencia de Montevideo, y con el Proyecto Rambla del Oeste, hechos que constituyen una conquista de quienes se organizaron colectivamente para peticionar y presionar a autoridades, mandos medios y técnicos de las instituciones dedicadas al desarrollo territorial y comunitario.

Entre los meses de mayo y agosto de 2023, la Unidad de Territorio logra atender la demanda de la Comisión Estrella del Cerro, sobre la posibilidad de llegar con estudiantes a articular con sus líneas de trabajo. Fue así, que se designó un grupo interdisciplinario con estudiantes de psicología, enfermería, medicina y nutrición, quienes formularan un proyecto de intervención-extensión a base de antecedentes y marco institucional.

Reflexiones

existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo,
en la acción en la reflexión. (Freire, 1972: 104)

Es de destacar el rol de la Comisión de Vecinas y Vecinos (Asociación Civil), como organización comunitaria democrática que se ha fortalecido y desarrollado como colectivo, en su Plan y líneas de acción, logrando importantes transformaciones territoriales como el traslado de la Terminal de



buses de Casabó a Bajo Valencia, el nuevo sistema de recolección de residuos domiciliarios, el proyecto de la rambla del oeste, entre otras acciones.

Desde el Programa APEX, en sus funciones universitarias de enseñanza, extensión e investigación, los equipos de trabajo han priorizado el acompañamiento al proceso de vecinas y vecinos, con énfasis en los dispositivos comunitarios de protección y desarrollo integral de las infancias y adolescencias. En ese marco, la Comisión ha abierto sus puertas a prácticas e inserciones estudiantiles, se ha podido co-construir espacios de formación integral a partir de ideas y concepciones freirianas significativas en la formación desde una perspectiva dialógica, crítica, de confrontación de saberes, ejercicio de derechos, en el debate y el intercambio, con intensos procesos transformadores en relación a las personas y colectivos participantes y no solo con un importante protagonismo comunitario, sino asociado a un proyecto originado en comunidad. La intensidad del vínculo deja huella en varios grupos de estudiantes de grado por semestre, cursantes de Educación Permanente en calidad de egresados o vecinos militantes sociales de otros colectivos. De esta manera, entendiendo la extensión universitaria como “una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas” (CDC, 10, p.15), el Programa APEX y la Comisión Vecinal han establecido un espacio de diálogo de saberes y colaboración con la co-construcción de tejido social-comunitario, de conocimiento situado desde los territorios, de proyectos de intervención directa promoviendo el ejercicio de Derechos.



Referencias bibliográficas

- CDC (Consejo Directivo Central de la Udelar). (2010). Documento aprobado en sesión ordinaria del 8 de junio.
- Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1998). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). El grito manso. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Rodrigues Brandão, C. (2018). La Educación Popular de ayer y de hoy. Buenos Aires. Biblos.



Estar en el campo. Problematicar los saberes desde la experiencia del EFI

Pedagogía, Política y Territorio

Valeria Cavalli, Carina Cassanello

Universidad de la República

val.cavalli@gmail.com

Los procesos de extensión, pensados desde la integralidad, implican un desafío teórico-metodológico: entender la experiencia de lo social y desplegar diversas metodologías que permitan, a través de un proceso dialógico, indagar en estas experiencias situadas territorialmente. Esto supone crear condiciones de apertura para la co-construcción de conocimiento socialmente prioritario, en un proceso circular de aprendizaje y producción del mismo, dándole centralidad al sujeto de la experiencia y a la experiencia misma.

Reconocer el sentido de las prácticas que los/as actores/as y colectivos despliegan en el territorio permite generar y sostener procesos que contribuyen a la producción de conocimiento nuevo, vinculando críticamente los distintos saberes que se ponen en relación en el trabajo en comunidad (Udelar, 2010, p.15). Esto supone también asumir el entramado de desigualdades históricas, interseccionalidades y silenciamientos que toda forma de entender y aprehender el mundo implica.

Desde nuestra tarea como docentes en el Programa Integral Metropolitano



(PIM), en los procesos de enseñanza y aprendizaje buscamos destacar la enorme diversidad de experiencias y saberes que confluyen en el territorio de incidencia del programa. Reconocer los mismos es parte del inicio de los acuerdos que se generan con los/as actores/as y que condiciona el desarrollo de proyectos de intervención e investigación. En ese sentido, la posibilidad de hacer emerger conocimientos socialmente significativos dependerá de que en los encuentros entre diversos saberes se dialogue desde el reconocimiento y la horizontalidad.

En esta presentación, queremos compartir algunas reflexiones a partir de la experiencia del EFI Pedagogía, Política y Territorio, del cual participamos como docentes desde el año 2019. Se trata de una propuesta anual, dirigida a estudiantes de la Universidad de la República (Udelar) y de las carreras del Consejo de Formación en Educación (CFE). El equipo que ha llevado adelante la propuesta está integrado por docentes del PIM y del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas. En el 2023, se sumaron docentes de la Casa de la Universidad de Río Negro (Udelar) conformando un dispositivo presencial y a distancia.

En el EFI nos proponemos generar un espacio de formación, intercambio y análisis sobre las prácticas educativas vinculadas a procesos de extensión e investigación que los equipos llevamos adelante. Una de las líneas que trabajamos desde los inicios de nuestro tránsito en el EFI está vinculada al campo-tema (Spink, 2005) de los saberes, los saberes socialmente productivos y los saberes del trabajo. Buscamos pensar juntos/as como el EFI en tanto dispositivo pedagógico nos permite *estar* en el campo de los saberes, oficiando de plataforma en la que se van integrando y participando año a año a diferentes actores/as. Además, nos posibilita vivir



el trabajo de campo en los términos que planteaba Rebellato: *“el trabajo de campo es el trabajo...”*, ya que no solo se trata de las salidas a territorio, las prácticas de los/as estudiantes, las actividades concretas de extensión que hacemos con colectivos, sino que sostener una línea temática en el EFI, pensar año a año su continuidad, realizar acuerdos con los/as actores/as, armar cronogramas, ajustar metodologías, trabajar temas en clase, todo eso es parte de nuestro trabajo de campo.

Asimismo, el EFI nos ha permitido problematizar en torno a las herramientas metodológicas que nos acercan al campo-tema de los saberes, los saberes socialmente productivos y los saberes del trabajo. Se trata de herramientas cualitativas, de mucha proximidad, que posibilitan la inmersión en territorio. Buscamos “estar juntos/as” (Skliar, 2010) en el proceso educativo, por lo que la participación en las experiencias -y con esto la observación participante- resulta una herramienta central de las propuestas que hacemos año a año. La acompañan el registro, la sistematización y los talleres. Esta forma de abordaje nos ha habilitado a producir sobre los saberes desde el diálogo de saberes. Compartimos la perspectiva de Fasano (2019) en cuanto a la productividad de la perspectiva etnográfica como método para la producción colectiva del saber. Esto quiere decir que nos proponemos intervenir, pero también producir conocimiento a partir de la experiencia vivida, desde la reflexividad (Gubber, 2001). A la vez, buscamos sistematizar (CSEAM, 2013) las prácticas llevadas adelante por los/as diferentes actores/as en torno a múltiples problemáticas sociales.

Desde esta perspectiva, y desde la reflexión acerca de nuestra experiencia vivida en el EFI, hemos podido avanzar en algunas dimensiones. Por un lado, como dijimos, el dispositivo nos ha permitido identificar y



problematizar en torno a los saberes, desde el diálogo de saberes. Asimismo, hemos logrado abordar problemas sociales en conjunto con actores/as en una diversidad de problemáticas. La mirada en el campo-tema de los saberes nos ha permitido trabajar con una gran cantidad de demandas, problematizando en conjunto los saberes y las estrategias que se ponen en juego para atender estas situaciones. Algunas de ellas han sido: el derecho a la educación, las trayectorias educativas, la educación desde la perspectiva de género y el acceso a la alimentación. Por otro lado, hemos podido gestar y acompañar procesos de formación y trayectorias vinculadas al campo-tema de los saberes. No sólo en el EFI sino también a partir de lo que el EFI promueve y se genera: proyectos de extensión, presentaciones en eventos académicos, escrituras, tesis, etc. Esta forma de trabajo, desde el dispositivo pedagógico que suponen los efis, nos ha dado la posibilidad de conformar equipos interdisciplinarios e intersaberes, y orientar nuestra tarea como investigadoras.

Igualmente, el mismo dispositivo también ha colocado algunas tensiones y desafíos. Por un lado, trabajar articulando con colectivos sociales, muchas veces frágiles, donde el trabajo de construcción de demanda y sostenimiento de la práctica se torna por momentos muy compleja. Esto hace más difícil que para los/as actores/as revista interés generar algunas reflexiones con nosotras y a su vez que puedan dedicarle espacios-tiempos. Y, en ese sentido, hace más difícil el sostenimiento de los vínculos con las organizaciones sociales e institucionales en procesos a largo plazo.

Otra dificultad reviste en la poca posibilidad de constituir equipos con docentes de los servicios universitarios de manera estable; no solo para hacer extensión, sino también para generar espacios de reflexión y



producción de conocimiento acerca de la misma. En ese sentido, nos encontramos también con distintas formas de hacer extensión que conviven en la Udelar y muchas veces no dialogan, o requieren tiempos para hacerlas dialogar.

Finalmente, hay una complejidad en términos de los tiempos académicos y cómo estos entran en conflicto con los tiempos sociales, en donde los procesos de intervención no van necesariamente de la mano con los tiempos curriculares que dispone la Universidad. Esto también presenta dificultades en términos de cómo conciliar adecuadamente los pedidos específicos que realizan los colectivos sociales y el propio proceso formativo de los/as estudiantes. A esto se le suma una lógica académica en relación a la formas de producir y validar el conocimiento, en donde la propia dinámica que exige nuestro trabajo como docentes hace más difícil la posibilidad de sistematizar nuestra experiencia, para investigar y para escribir.



Referencias Bibliográficas

- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) (2013). Cuadernos de Extensión nº 3 – Sistematización de experiencias de extensión. Udelar. Montevideo. ISBN-ISSN 1688-8324.
- Udelar. (2010). La extensión en la transformación de la enseñanza: Los Espacios de Formación Integral. (Vol. 10).
- Guber, R. (2001). La Etnografía: método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma. Cap. 3: La observación participante y Cap. 4: La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”.
- Rebellato, J. L. (2015). La contradicción en el trabajo de campo. En Formulación de proyectos de extensión universitaria (pp. 67–81). Extensión universitaria
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. Revista educación y pedagogía, 56, 101–111
- Spink, P. (2005). Replanteando la investigación de campo: Relatos y lugares. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 1 (8).
- Fasano, P. (2019). Tras la vitalidad de lo social. El uso de la etnografía en los procesos de extensión universitaria, una estrategia para la integralidad de funciones. +E: Revista De Extensión Universitaria, 9(10), 3-16.
<https://doi.org/10.14409/extension.v9i10.Ene-Jun.8286>.



Apropiaciones y anhelos colectivos: Reconstrucción histórica de una experiencia de mapeo colectivo

**Juliana Maravilla, Camila Gómez, Andrés Flouch, Maximiliano
Nardelli**

**Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján
mnardelli83@yahoo.com.ar**

En este resumen queremos socializar los primeros pasos del proceso de sistematización de un taller en el marco de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el ámbito formal, centrado en una experiencia de mapeo colectivo. Vale aclarar que quienes planificamos y coordinamos el taller (les autores de este trabajo) no pertenecemos a la institución educativa que enmarcó la actividad, sino que somos parte de un equipo de investigación y extensión de reciente conformación. El vínculo con la institución viene por parte de dos integrantes del equipo que ya compartieron una experiencia de mapeo en el año 2019.

La experiencia se llevó adelante en el CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) N° 453, donde se venía trabajando con distintas problemáticas en torno al río Luján dada su cercanía y la relación con la población que asiste a la escuela. Esta institución se encuentra en la localidad de Olivera (ciudad de Luján, provincia de Buenos Aires). La localidad, de aproximadamente 3000 habitantes, se asienta sobre el río en cuestión.



Como equipo de trabajo nos posicionamos praxiológicamente en la Educación Popular. En tal sentido, entendemos al taller como un dispositivo de trabajo que rompe con la dicotomía teoría-práctica y que se sustenta en el protagonismo de les participantes, el diálogo de saberes y la construcción colectiva de conocimientos desde una mirada crítica de la realidad, apelando a una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012). Asimismo, tomamos a la sistematización de experiencias (Jara Holliday, 2018) como metodología para el análisis y construcción de conocimientos a partir de la práctica. Presentamos en esta instancia los primeros pasos de la reconstrucción histórica de la experiencia, identificando algunos hitos que consideramos relevantes.

Yendo a la experiencia, acordamos con referentes del CENS la realización de tres encuentros en los que participaran los tres cursos del CENS y docentes, y que el mapeo gire en torno a la identificación de conflictos ambientales (Canciani y Telías, 2013). Desde este lugar entendemos que el mapeo colectivo, en tanto representación gráfica del territorio que destaca algunos de los elementos que lo componen, permite que les participantes puedan poner en juego valoraciones, apropiaciones, sentidos, experiencias y representaciones diferenciales (Álvarez Ávila y Palladino, 2019).

En el primer encuentro, luego de una dinámica para el armado de grupos que implicó el uso de imágenes de lugares emblemáticos del pueblo, propusimos una actividad para empezar a relevar las representaciones y discursos respecto del río. A partir de las consignas *El río es...* [se solicitó que completen con palabras o frases cortas] y *¿Qué nos diría el río si pudiera hablarnos?* se socializaron algunas características físicas, ideas, anhelos, problemáticas, experiencias y sentires. En la socialización un estudiante planteó: “decís el río y ya enseguida se te viene lo que es la



mugre y la contaminación, y tendría que ser otra cosa”. En torno a ello mencionó otras instancias en las que trabajaron temáticas referidas al río pero que no avanzaron en propuestas concretas.

Se siguió con la proyección del cortometraje *Abuela Grillo*¹³ con una consigna asociada para identificar actores sociales, intereses y cosmovisiones. A partir de la socialización, conceptualizamos “conflicto ambiental” y cerramos el encuentro pensando algunos conflictos en torno al río Luján.

La citada intervención del estudiante nos llevó a modificar levemente la propuesta para la segunda jornada. Para este encuentro teníamos planificada la actividad de mapeo, que consistía en imaginarse sobrevolando el río como un ave, para poder dibujarlo y reconocer algunos sitios o lugares significativos. Siguiendo con la mística, el ave se posaba sobre un árbol y reconocía algún conflicto ambiental para caracterizarlo. La modificación consistió en sumar una propuesta de acción en la ribera en vinculación con el conflicto.

Los mapas consistieron en producciones originales. Cada grupo definió fronteras, sitios representativos y expresó saberes territoriales en sus dibujos. Encontramos que varios “se saltaron” la caracterización del conflicto o costó definirlo, pero en casi todos los mapas incluyeron la propuesta de puesta en valor de la ribera con distintas miradas y distintos elementos.

Para el tercer encuentro acordamos con la comunidad del CENS en reunirnos en la zona en que la mayoría había dibujado su propuesta de acción. Allí caminamos por la zona, tomamos algunas notas del estado

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=5EwnrJDmi74&t=140s>



general, fotografiamos y delimitamos el área utilizando Google Earth. Siguió un trabajo en la escuela en el cual se establecieron medidas aproximadas del sector en cuestión y se dibujó colectivamente un área recreativa. El cierre consistió en una charla en donde la comunidad educativa definió pasos a seguir para avanzar en la construcción de su anhelo. Para ello se definió: pedir una reunión con el delegado municipal de la localidad, acciones específicas en la zona mientras se avance en las gestiones y futuras obras (como cartelería), armar un perfil de Instagram para compartir fotos y acciones realizadas, y buscar patrocinadores.

Los primeros emergentes que detectamos son las apropiaciones del territorio y los anhelos compartidos en una zona en disputa; la potencia de la estrategia del mapeo colectivo como recurso para el diálogo de saberes, vivires, sentires en donde se juegan los modos de habitar y las identidades. En tal sentido, retomamos un aporte de Sosa Velázquez (2012) quien propone al territorio síntesis humana “valorada, representada, construida, apropiada, transformada” (p. 10).



Referencias Bibliográficas

- Álvarez Ávila, C. y Palladino, L. (2019). Lo que el GPS no registra. Diálogo de saberes y mapeo colectivo del territorio ancestral indígena de San Marcos Sierras, Córdoba. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 9(10), 17-37.
- Canciani, M. L. y Telías, A. (2013). Aportes teóricos conceptuales para pensar los procesos educativos en escenarios de conflicto ambiental. *Revista del IIICE*, (34), 111-122.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2, 22-52.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
- Sosa Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens.



Viajar es político

**Julio Magdalena, Rocío Palmas, Alejo Rodríguez De Olivera,
Mario Enciso, Antonella Cristaldo, Camila Sánchez, Ezequiel
Araoz, Florencia Galván Díaz, Gabriela Cantero, Gonzalo
Echenique, Yasmin Galván, Celina Lonh, Milagros Dos Santos,
Raúl Ponce, Brisa Meza, Emanuel Barrera**

Centro Comunitario Yakacuaha

encisomario@yahoo.com.ar

Desde hace 20 años diferentes organizaciones de Barrio Satélite, del Partido de Moreno, Provincia De Buenos Aires venimos trabajando con las juventudes. El objetivo es poder construir espacios, donde se puedan proponer actividades alternativas, que permitan desarrollar la capacidad de elección y reconocer todas las capacidades que tenemos como jóvenes. En cuanto a esto creemos que es de primordial importancia la participación junto con el barrio, creando espacios de creación, discusión y recreación y que podamos reconocernos cómo actores sociales activos capaces de transformar nuestras realidades.

Es así que conformamos un espacio de articulación donde confluyen jóvenes de los centros comunitario Yakacuaha, Camino Solidario y Casita feliz. Jóvenes comprometidos/as con el sostenimiento de estos espacios y con la formación política como herramienta de lucha.

Como organizaciones barriales, que construimos educación popular y comunitaria, apostamos a la recuperación y puesta en valor de conocimientos adquiridos de la propia experiencia, que a su vez nacen de



las articulaciones, del reconocimiento y el accionar de problemáticas, de estrategias construidas y de las memorias históricas de nuestros espacios. Que además nos permite indagar, vivir y ejercitar el concepto “prefiguración” (Ouviña, 2013) y reconocernos como constructores/as de nuevas subjetividades y formas de relacionarnos, para que la libertad, igualdad, diversidad y autonomía no sean solo palabras y horizontes, sino también hechos concretos –en constante puja con este sistema que transmite todo lo contrario- pero en que en nuestros territorios son acciones, con potencial de expansión.

A partir de nuestros encuentros, asambleas y espacios de formación, reconocimos la importancia de los viajes como herramienta pedagógica, que permite abrir la mirada política no solo desde los alcances territoriales, sino también en el análisis de la multicausalidades de las problemáticas y las múltiples herramientas y estrategias que se construyen para poder crear ese mundo que queremos, así como de las nuevas que podemos crear como resultado del intercambio.

Desde ese punto de vista nos surgió el término “Viajar es Político”, como propuesta pedagógica, popular y comunitaria.

Creemos importante sistematizar todo lo vivenciado, y el desarrollo del concepto antes mencionado, que no solo nos sirva como memoria sino también para compartir con otras organizaciones comunitarias, universidades e instituciones educativas. Al mismo tiempo, el proceso de sistematización de estas experiencias representa un espacio formativo junto a los/as jóvenes y educadores/as de nuestros espacios comunitarios.

Por otra parte, pensamos que esta propuesta es novedosa dentro de las experiencias comunitarias, donde los y las jóvenes son los/as protagonistas y cuyo resultado aportará a la desmitificación y problematización de la



estigmatización que muchas veces cargan los/las jóvenes de nuestros barrios, especialmente desde los medios de comunicación hegemónicos y discursos políticos vacíos, principalmente en época electoral.

Dentro de este proceso de sistematización tomamos 3 viajes como los más importantes:

- Viaje a la UNICAM SURI (Universidad Campesina Suri), MO.CA.SE VC (Movimiento Campesino De Santiago Del Estero, Vía Campesina, 5 al 10 de Julio 2023. Experiencia, donde 62 jóvenes, educadoras/es de Moreno y docentes del Programa de Fortalecimiento de Organizaciones Comunitarias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, convivieron durante 5 días con compañeros/as de la UNICAM. Sucedieron espacios de intercambios, asambleas, y puestas en común, donde los ejes fueron: Rol de la juventud, luchas territoriales e instancias de formación de ambos territorios. Dentro de ese marco, equipos de jóvenes se encargaron de realizar registros audiovisuales que fueron la materia prima para la realización posterior de un documental.
- Viaje al Centro Comunitario “Bodegón Cultural Casa De Pocho” Barrio Ludueña, Rosario, Provincia De Santa Fe, Argentina, 18 y 19 de septiembre 2023, Donde participaron 63 Jóvenes. La propuesta de esta salida fue conocer territorios que formen parte de la historia de lucha de grandes referentes políticos/comunitarios/populares, como lo fue “Pocho Lepratti”, militante asesinado por la policía en la represión de la crisis argentina del año 2001. En esta experiencia compartimos el relato histórico del espacio y del barrio con militantes del barrio Ludueña, que son quienes sostienen día a día el centro comunitario, donde nos compartieron sus problemáticas, luchas y construcciones. Además, junto a los y las jóvenes pudimos conocer la ciudad de Rosario donde se ubica el Monumento a la Bandera, edificio emblemático de nuestra historia y conocimos el río Paraná.



- Viaje al encuentro “Jóvenes y Memoria”, que se realizó en Chapadmalal, localidad que se encuentra en la costa Atlántica, en esta oportunidad viajaron 45 jóvenes. La propuesta de este programa es realizar durante todo el año trabajos de investigación sobre los Derechos Humanos, cuyo resultado sea una creación artística o audiovisual y se comparta el trabajo en el marco del encuentro. Además, es una propuesta donde se destaca que los y las jóvenes de los barrios conozcan el mar. Por otra parte, es un encuentro donde confluyen más de 100 grupos de jóvenes de diferentes escuelas secundarias y centros comunitarios, por lo cual se destaca la importancia del intercambio de experiencias de esos grupos.

Como resultado de estas experiencias, y parte del proceso de construcción del concepto “Viajar es Político”, consideramos vital que nuestro trabajo no termine en el simple hecho del “viaje”, por lo cual continuamos como parte de la sistematización trabajamos en las siguientes producciones:

- 1) Realización del documental “Cuidar lxs pibxs, Cuidar los Territorios”, experiencia de intercambio entre jóvenes de la UNICAM y Centros Comunitarios de Moreno, Provincia de Buenos Aires, Argentina¹⁴.
- 2) Realización del corto audiovisual “Viajar es político”, experiencias de intercambio con la UNICAM y con el “Bodegón Cultural Casa De Pocho”, trabajo realizado para presentar en el encuentro de “Jóvenes y Memoria”¹⁵.
- 3) Realización del libro “Viajar es Político”, proceso de sistematización de experiencias políticas/pedagógicas de jóvenes de Centros Comunitarios. *En Proceso*.

¹⁴ Disponible en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=lywHr1P1ljw&t=88s>

¹⁵ Disponible en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=EObjU6VDcS8&t=287s>



Referencias bibliográficas

- Ouviaña, H. (2013). “La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales”. *Acta Sociológica* (62).
[https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(13\)71000-4](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(13)71000-4), p. 77-104



Tramas comunitarias de sostén y cuidado

Colectivo de Mujeres Tejiendo Oeste

Andrea Graña

Tejiendo Oeste

yoyandrea@gmail.com

Retomando el aporte del movimiento feminista el cual ha cobrado notable relevancia en los últimos años, vivenciamos el 8M en el barrio. El despliegue de las mujeres en torno a esta fecha brindó luz y oxígeno a procesos que fortalecieron la búsqueda de autonomía y la ampliación del horizonte de lo posible. Apostando a movernos del papel de víctimas pasivas o demandantes a terceros se activó la creación y reconocimiento de formas de sostén de vidas dignas desde nosotras mismas. Conocimos la posibilidad de construir “un entre nosotras” desde el espacio que habitamos diariamente, que nos convirtió junto con otras en sujetas protagonistas del cambio, intentando articular políticas públicas y movimientos sociales. Compartimos la jornada con quienes nos vemos todos los días, nos miramos y hablamos desde otro lugar, desde la empatía, compartimos nuestros dolores y sueños, nos sostenemos y marchamos junto a otras miles de mujeres en 18 de julio, llevamos el movimiento al barrio y el barrio al movimiento, con el fin de llenarnos de esa potencia transformadora que nos da el encuentro con otras en la búsqueda de revalorizar nuestra existencia.

Comenzó con la intención del equipo de trabajo de un CAPI con más de



60 años de historia en la comunidad: Los Teritos, de contribuir en este proceso de emancipación de las mujeres e identidades no masculinas y aprovechar la oportunidad para abordar la realidad desde una perspectiva de derechos, que implicó poner en marcha nuevos diálogos entre la institución, el movimiento y la comunidad a la cual pertenecemos. Partiendo del hecho de que la participación en los diferentes espacios y momentos del centro está marcada predominantemente por mujeres que sostienen la vida y los espacios colectivos, entendimos que era pertinente integrarnos a esta creciente ola de forma pro activa.

Fue así que tejiendo entre la institución, la organización sindical y la comunidad, expresiones culturales, llevamos adelante paros activos cada 8M, donde se llevaron adelante actividades de reflexión que prefiguran tramas de organización colectiva desde la educación popular con las mujeres como protagonistas, donde los hombres también participan sosteniendo ese día en el centro y sus casas las tareas de reproducción de la vida.

Considerando que es posible construir un entre nosotras desde el espacio que habitamos convirtiéndonos en sujetas protagonistas del cambio, intentando articular políticas públicas y movimientos sociales, reconociendo que las redes preexisten a las instituciones y los técnicos, las instituciones las hacen visibles (Elina Dabas, 2011), estas actividades fueron replicadas en otros CAPI con diferentes improntas, con el fin de enunciar las condiciones de precariedad en la que vivimos así como también las estrategias de sobrevivencia y lucha que desplegamos día a día para transformarlas.



Este proceso contuvo una doble dimensión, por un lado intentó realizar un aporte desde nuestros conocimientos buscando fortalecer aquellos que son propios de la comunidad, por el otro intentó señalar las contradicciones de un sistema que nos oprime, para así ir abriendo caminos, creando nuevas formas de habitar los espacios privados y colectivos, que nos permita reconocer nuestra fuerza y la posibilidad de ser creadoras de nuestro propio tiempo, un tiempo de transformación anclado en lo cotidiano, tejiendo lazos con quienes se identifican ideológicamente y con quienes no también.

Para referirnos a estos procesos de construcción colectiva tomamos la noción de entramado social comunitario de Raquel Gutierrez Aguilar, quien lo nombra como “una heterogénea multiplicidad de mundos de la vida que pueblan y generan el mundo bajo pautas diversas de respeto, colaboración, dignidad y reciprocidad no exentas de tensión, y acosadas, sistemáticamente, por el capital” (Gutiérrez, 2017, p. 33). Esta enunciación toma en cuenta algunos aspectos específicos de la esfera de reproducción de la vida como lo son el carácter colectivo, la centralidad de aspectos inmediatos de la reproducción social así como algunos rasgos que tiñen las relaciones, que tienden a ser de cooperación no exenta de tensión, entre quienes son miembros de tales entramados. Para la autora “las condiciones de posibilidad de otras formas de lo político —no ceñidas ni plenamente concordantes con los cánones liberales contemporáneos— hunden sus raíces en múltiples y plurales entramados comunitarios de reproducción de la vida.” (Gutiérrez, 2017, p. 34).

La apuesta a la construcción de espacios donde diversidad de saberes circulen en múltiples sentidos, donde todas y todos tenemos para aportar y conocimientos que adquirir, mediante procesos de movimiento



dinámicos a la vez que permanentes es donde se renuevan los desafíos colectivos que amplían las perspectivas. Pero, fundamentalmente pensar nuestras prácticas y reflexionar junto con otras personas que forman parte de las comunidades que habitamos, nos acercará a esa vida digna que tanto merecemos, que está ahí en una trama de prácticas que integra lo viejo con lo nuevo, las diferencias como potencias y no como obstáculos. Partiendo de nosotras mismas, de nuestras prácticas, identificando todo aquello que nos es común y nos convierte en sujeto de transformación, este espacio aún se sostiene por la autogestión de un tejido de mujeres sindicalizadas, cooperativistas, vecinas, bajo el acuerdo de confianza recíproca, que sabiéndose diferentes se potencian y continúan proyectando nuevas prácticas en el barrio, sus plazas, cooperativas, apoyadas en solidaridades que trascienden territorios, motivadas por el deseo de vidas dignas que se fortalecen en el encuentro colectivo.



Referencias bibliográficas

- Dabas, Elina; Celma, Luis; Rivarola, Tessa & Richard, Gabriela. (2011) Haciendo redes desde prácticas Saludables. Ediciones Ciccus. Argentina.
- Freire, Paulo (1999) Educação como prática da liberdade (Río de Janeiro: Paz e Terra).
- Gutiérrez, Raquel (2017) Horizontes comunitario-populares Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas. Editorial Traficantes de sueños. Madrid.









EJE 5:
Educación popular ambiental

Reflexiones sobre una estrategia de educación popular ambiental para problematizar el vínculo entre animales en Malvín Norte

Analía Álvarez, Ana Belén Aguilar Sosa, Ana Laura López de la Torre, Patricia Iribarne

Universidad de la República

naturalezasociedadarte@gmail.com

El trabajo que se presenta deriva de un proceso realizado en 2018 en la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República (Udelar), en el cual se realizó un diagnóstico participativo de los problemas ambientales vinculados a los residuos sólidos urbanos en Malvín Norte (Montevideo, Uruguay) (Lázaro et al., 2021). A partir de los resultados de dicho diagnóstico y diversas acciones curriculares que se desarrollaron entre 2018-2020¹, en el año 2020 se conformó un grupo de trabajo interdisciplinario integrado por docentes de las Facultades de Artes, Ciencias y Veterinaria, que se enmarca en el Programa de Desarrollo Territorial de Malvín Norte de la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias y del Taller López de la Torre de la Facultad de Artes (Udelar). Este grupo interdisciplinario se propuso

¹ a) Espacio de Formación Integral "Integralidad, Ciencia y Territorio" (2019). Docente responsable: Marila Lázaro (Facultad de Ciencias). b) Espacio de Formación Integral "Naturaleza, sociedad y arte: dibujo de animales" (2020). Docente responsable: Ana Laura López de la Torre (Facultad de Artes). c) Proyecto: Aproximación a la situación socioeconómica y sanitaria de las mujeres clasificadoras de Malvín Norte (2020). En el marco del llamado a Actividades en el Medio para atender la Emergencia Social y Sanitaria. Responsable: Patricia Iribarne (Facultad de Ciencias).



desarrollar una plataforma de procesos integrales que contribuya a un acercamiento crítico a la relación sociedad - naturaleza, integrando saberes de la ciencia, el arte y el territorio.

De esta forma, a través de un enfoque territorial, participativo e interdisciplinario, se busca comprender la complejidad de variables éticas, políticas y filosóficas que intervienen en la relación entre los seres humanos y las demás formas de vida. En este marco, es que se desarrolla el proyecto Bestiario de Malvín Norte (2022-23), cuya finalidad es indagar en las dimensiones simbólicas de la relación naturaleza-sociedad, focalizando en el vínculo entre animales humanos y demás animales. Teniendo este proceso como eje central y estructurante, la construcción del Bestiario de Malvín Norte, es desarrollado a través de tres ejes: 1) ampliación de los vínculos comunitarios, 2) implementación de un Espacio de Formación Integral (EFI), 3) implementación de espacios de reflexión y comunicación del proceso.

En el primer semestre del año 2022, se realizaron salidas al territorio con la finalidad de tener un primer acercamiento a distintos centros educativos y organizaciones sociales de referencia en Malvín Norte; y se indagó si existían experiencias previas donde hubiese sido abordada alguna temática relacionada con animales. Se identificaron intereses y actores claves con los cuales luego se trabajó en el segundo semestre del 2022, durante un EFI (*Bestiario: vínculo entre animales en Malvín Norte*). El EFI fue una propuesta interdisciplinaria, que articuló un proceso de enseñanza, investigación y extensión involucrando a estudiantes de diferentes carreras universitarias, con distinto grado de avance, así como a algunas/os vecinas/os. A partir de ello, se trabajó con referentes de la Escuela 268, el Liceo 10, la Escuela Técnica Malvín Norte, el Centro Juvenil Lamistá, la ONG Gurises Unidos, y el Colectivo Ecoparque Idea Vilariño. En el marco del EFI, se realizaron



diferentes aproximaciones del binomio sociedad-naturaleza, realizando una introducción a la problemática de la relación animales - humanos - ecosistema, según un enfoque ecosistémico, integrando el aporte de académicos, educadores y activistas en un proceso de arte participativo abierto a las comunidades de Malvín Norte.

Durante el primer semestre de 2023 se inició un proceso de análisis de la producción de material en el marco del EFI así como una sistematización de la experiencia del EFI. Se planificó, para el segundo semestre de 2023, la recuperación de las diversas visiones, percepciones y reflexiones que se realizaron en torno al relacionamiento entre los seres humanos y demás animales, teniendo como eje la relación y el vínculo entre éstos en el territorio. Se entiende como relación a aquella generada por una sumatoria de interacciones entre individuos en el tiempo, pudiendo ser esta positiva o negativa. Mientras que, el vínculo refiere a una relación que es mutuamente beneficiosa (Hinde, 1983; Días Videla, 2020)

Para la reconstrucción histórica se utilizarán los informes y reflexiones realizadas por los estudiantes del EFI, los materiales generados durante el proceso, tales como producciones literarias, reflexiones, esculturas de animales y bestias, collages e ilustraciones. A su vez, en los meses de julio y agosto se realizarán entrevistas semiestructuradas a los referentes de los centros educativos y organizaciones con quienes se trabajó durante la implementación del EFI; entrevistas a estudiantes y docentes del EFI, y se realizará un encuentro participativo con referentes de los centros. A lo largo de esta etapa se complementará la información con la técnica observación participante.

En el marco de este coloquio, es relevante destacar el proceso que se ha



realizado durante la implementación del proyecto Bestiario de Malvín Norte como parte de una actividad de educación popular ambiental. Se identificaron tres ejes alrededor de los cuales se reflexionará críticamente sobre los procesos pedagógicos y la generación de conocimiento colectivo.

Estos ejes son:

- El proceso de diálogo interno del grupo interdisciplinario que originó este proyecto, que ha sido cuestionador en diversas instancias. Por ejemplo, al momento de definir grupalmente abordajes y conceptos teóricos sobre el vínculo entre animales, incluyendo a los humanos.
- Los aprendizajes de los estudiantes del EFI, que han sido basados en pensamientos cuestionadores sobre cómo nos relacionamos con las personas. En este sentido, se logró una aproximación a las diversas problemáticas ambientales y sociales, desde la presencia en el territorio.
- Los aprendizajes de los actores territoriales, los cuales han sido heterogéneos. Se trabajó con distintos actores barriales, grupos etarios diversos y personas pertenecientes a distintas organizaciones y centros educativos (formales y no formales). Desde una pedagogía freiriana, el EFI promovió la posibilidad de redescubrirse, problematizar y reflexionar sobre su propio vínculo e interacción con los animales (Freire, 1970).

A partir del análisis de imágenes y otros materiales se evidencia que la temática animal se manifiesta en Malvín Norte, a través de dos dimensiones: la presencia de diversos animales en el barrio; y el uso de metáforas al momento de referir a experiencias que son relevantes en la cotidianidad de las personas que habitan dicho territorio. Se espera aportar a la



comprensión de los vínculos y relaciones entre animales; generando una visión crítica con la finalidad de construir nuevas formas de relacionamiento de los humanos con otros animales y con los ecosistemas. A su vez, reflexionar sobre la generación de conocimiento colectivo y estrategias educativas problematizadoras.



Referencias bibliográficas

- Días Videla. M (2020). Vínculo humano animal ¿Qué clase de amor es ese?. *Revista Calidad de Vida y Salud*, 13, 2-31.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Hinde, R. (1983). Ethology and child development. En: Mussen, P. (Ed.) *Handbook of Child Psychology*, New York, Wiley, 27-93
- Lázaro. M, Iribarne. P, Adalyiza. P, Rumeau. D, Echagüe. (2021). Análisis participativo de los residuos en Montevideo: aplicación del Análisis Causal Estratificado. *Revista CTS*, 16 (46),167-197.





Handwritten notes on a piece of paper, including a circled word "El Populo" and some illegible text.

Handwritten notes on a piece of paper, including a circled word "El Populo" and some illegible text.

EJE 6:

Tierra y cuestión agraria

Cartografías de la afectividad ambiental: mujeres, feminismos y ruralidad

Nat Tommasino

Facultad de Psicología, Universidad de la República

nat.tommasino@gmail.com

Comparto aquí reflexiones del proceso de Doctorado en Psicología en el marco del cual vengo produciendo una cartografía¹ de entramados afectivos que cuidan la vida, o lo que podemos denominar como entramados de la *afectividad ambiental* (Giraldo y Toro, 2020). Con esta cartografía busco escuchar-registrar-trazar-mapear los afectos femeninos que tienden a estar en sincronía con los ciclos vitales del planeta, donde lo femenino no alude necesariamente a un sujeto sino a una *política* (Gutiérrez, 2017) que tiene como punto de partida el compromiso colectivo con la reproducción de la vida (humana y no humana). Para eso me nutro de relatos e historias de mujeres de la Red de Grupos de Mujeres Rurales (RedMu) y de Red Nacional de Semillas Nativas y Criollas (RNSNC) y de experiencias que he participado donde ellas transitan y producen la vida en conexión con otros seres, que buscan en sus procesos de habitar, el cuidado de los saberes ambientales.

Dichas tramas se articulan produciendo sus propios fines, políticas, deseos, autodeterminado sus ritmos y códigos de relacionamiento para producir, o

¹ En consonancia con Rolnik (2004) entiendo la cartografía como una práctica de acompañar procesos atendiendo particularmente la configuración del deseo en el campo social.



bien recuperar, la vida material asociada al cuidado de la vida en la tierra y de la naturaleza, en simultáneo a los procesos de acumulación, exclusión y extranjerización de la vida sostenido en el modelo productivo colonial-patriarcal y capitalista. Los modos de producción del campo configuran, particularmente, escenarios de hostilidad y de discriminación hacia las mujeres, teniendo ellas que liderar procesos para revertir las condiciones de inequidad en las que se encuentran, favoreciendo así a los procesos de *producción de lo común* (Gutiérrez, 2017; Federici, 2021) de cuidado de las comunidades que habitan y de las relaciones que sostienen la vida. Estas prácticas de cuidado de la vida favorecen un sentido crítico y pedagógico de lo ambiental en sus comunidades y son inspiradoras para las jóvenes que luchan por mejorar el acceso a tierras. Ellas lideran los procesos de cuidado de las semillas, de los bosques y de la biodiversidad, favorecen a la soberanía alimentaria y la salud de los territorios donde habitan.

Los grupos de mujeres emergen como lazos de amistad solidarios para ampliar sus autonomías (políticas, afectivas, económicas) así como para sostener los cuidados de manera colectiva, ellas van forjando una conciencia crítica sobre “sus situaciones límite”, una lucha que afirma la vida allí donde ella se ve amenazada, y que nos da esperanzas en que otros mundos son posibles aquí y ahora. Gracias a sus alianzas, desde la década de los 90’, lograron mejorar sus condiciones de vidas, la de sus familias y comunidades, están al frente de la agricultura de subsistencia uruguaya y desafían la masculinización y patriarcalización de los territorios cada vez que se instalan proyectos multinacionales (como empresas forestales, de extracción de nitrógeno verde, de extracción de agua de las cuencas como el data center Google., etc). De modo que sus relacionalidades para el cuidado de la vida nos dan pistas para analizar de manera crítica las



relaciones de interdependencia en los marcos globales de la reproducción de la vida que producimos.

En el proceso de este trabajo mi atención y sensibilidad se ha transformado con una intensidad y velocidad sin precedentes. Si partimos de la certeza de que en toda investigación la afectividad del investigad^xr es parte del trazado de la investigación, podemos decir que es importante reflexionar, junto con las herramientas de la epistemología feminista (Hardin, 1996) las incomodidades, tensiones, contradicciones, transformaciones ue vivimos en el campo, puesto que están allí trazando la mirada, componiendo los modos de ver-atencionar-mapear. Los afectos se convierten en un importante material de trabajo para pensar-nos como parte de estas tramas, ¿cuáles son mis prácticas de habitar? ¿cómo me implico en un tejido urbano que le da la espalda a los procesos de subsistencia? ¿Desde qué localizaciones intervengo, reflexiono, modifico, produzco/transformo “la realidad”?

Estas observaciones son relevantes en procesos de investigación como estos, donde el mapa de la investigadora no será nunca independiente de su singularidad. En ese sentido, algunas claves me vienen acompañando para hacer análisis de implicación y pensar el campo: 1. tramas comunitarias una clave que me permite visibilizar la ontología relacional versus la ontología metafísica del sujeto de la autosuficiencia que niega que somos producto de intercambio relacionales muy diversos y que desde ellos nos componemos singular-colectivamente. 2. cuerpo(s): concebidos como configuraciones relacionales que producimos entre diversos seres, encuentros en los cuales afectamos y nos dejamos afectar y que por medio de esos roces, contactos sensitivos-inteligibles aumentamos o disminuimos nuestras potencias (es decir nuestras capacidades de acción y transformación). Cuerpo-tierra,



territorio-cuerpo, cuerpo vibrátil, cuerpo afectado. ¿Cómo son los itinerarios corporales que sostienen amorosamente la vida? 3. política afectiva: reconocer el carácter político de la afectividad y la afectividad de la política que se produce en distintas tramas afectivas y nos permite sostener la vida.

En síntesis, esta cartografía nos ayuda a mirar la afectividad ambiental de los cuerpos-territorios (Cabnal, 2019) que cuidan la vida. Mirar las tramas solidarias entre mujeres, locales y latinoamericanas, que defienden los saberes antiguos ancestrales desde el devenir campesinx-eco-feminista para habitar en la actualidad proyectando la vida en el planeta a otras generaciones. Mirar las estrategias-creativas-colectivas para disputar el acceso a tierras que vienen construyendo lxs jóvenes (muchas de las cuales son grupos de mujeres). Mirar la cantidad de prácticas de solidaridad económica² que producen para sostener sus vidas, un *acuerpamiento político* (Butler, 2019) a través del cual las mujeres por ejemplo logran cambiar sus condiciones socio-históricas disputando otra organización social de los cuidados.

² Elaboran tejidos, hacen artesanías en madera, tienen huertos compartidos, cultivan, secan y envasan hierbas aromáticas orgánicas medicinales; producen alimentos hortalizas para autoconsumo y venta local; producen medicina para cuidado personal; tienen emprendimientos de turismo comunitario.



Referencias bibliográficas

- Butler, Judith. (2019) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performática de la asamblea*. Paidós
- Cabnal, Lorena (2010) Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (11-25). Acsur Las Segovias .
- Federici, Silvia (2021) Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes. Tinta Limón.
- Giraldo, Omar y Toro, Ingrid (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Gutiérrez-Aguilar, Raquel (2017). *Horizontes comunitario-populares*. Traficantes de sueños
- Hardin, Sandra. (1996) *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata
- Rolnik, Suely (2004) (2004). Transformaciones contemporáneas del deseo. *Campo Grupal*, 7,(63), 2-4.



Taller



EJE 7:
Educación formal

As Contribuições de Paulo Freire para a Prática Educomunicativa em uma Escola de Periferia do Novo Ensino Médio

Elbe Rafael Marquez Bernadinelli

Universidade Federal de Santa Maria

elbe-rbelardinelli@educar.rs.gov.br

Este artigo busca refletir sobre a importância do legado de Paulo Freire para a educomunicação, a partir da análise de uma experiência educomunicativa que está sendo realizada em uma escola pública estadual piloto que implementa o Novo Ensino Médio (NEM) na periferia da cidade de Santa Cruz do Sul, região central do Rio Grande do Sul, Brasil. Diante dos desafios do “NEM”, o pensamento de Freire é fundamental para pensar uma resistência no chão da escola, como a possibilidade de construir práticas educomunicativas que realmente atendam às necessidades dos jovens da periferia.

Deste modo, o objetivo geral aqui é analisar a relevância da obra de Freire para uma prática educomunicativa, em uma escola de periferia. Os objetivos específicos são: entender como as categorias freirianas de práxis; conscientização e resistência se apresentam na prática educomunicativa da escola; e relatar uma prática educomunicativa, identificando as contribuições para uma educação contra-hegemônica. A metodologia empregada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica, estudo de caso e entrevistas com



estudantes.

Para Freire, a conscientização é objetivo da educação, (Gadotti, 1996), pois a consciência dos homens é o resultado dos confrontos do homem com a realidade concreta. Ou seja, a superação desses confrontos abre as portas para a conscientização e, dependendo do processo, inexoravelmente à libertação.

Freire (1970) em seu livro *Educação Como Prática da Liberdade* argumenta que expulsar a sombra para a conscientização é uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente libertadora e, que como tal respeite o homem como pessoa. Portanto, ainda seguindo o autor, a opção está entre uma educação domesticada, alienada, ou uma educação para a liberdade, ou seja, uma educação para o homem objeto ou uma educação para o homem sujeito.

Outra categoria de importância aqui é a práxis. O pensamento de Freire remete à práxis um sentido de atividade questionadora, não somente a unidade da teoria e a prática, mas vai além. Para Peña (2007) teoria e prática são momentos de um mesmo processo, isso é a práxis, pode se dizer que é a ação concreta do homem. Seguindo Peña, práxis significa afinal que quem forja o homem ao seu mundo e a seu destino não é nenhuma força extra-humana, é o próprio homem.

Desta forma, práxis se torna uma das principais categorias para uma intervenção pedagógica que faça o contraponto ao sistema e ao modelo instituído, ou seja, para uma ação contra-hegemônica. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) define a práxis como um caminho utilizado para que seja possível ocorrer uma transformação verdadeira, pois é necessário conhecer a realidade para agir sobre ela.



Sobre a educomunicação, destacamos aqui uma perspectiva crítica, dialética que valorize o diálogo e que trate de conhecer a realidade concreta no sentido da emancipação. Segundo Kaplún (1985) a filosofia educacional de Freire oferece à educomunicação a figura do comunicador popular. Kaplún pensa a comunicação como democrática e centrada no diálogo, na comunidade horizontal e na participação da maioria. Para Freire (1992) o que caracteriza a comunicação é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. O “mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação”. Neste sentido, nas atividades de educomunicação o estudante é o protagonista e quem constrói a comunicação.

A educomunicação é uma área de conhecimento que se fundamenta, sobretudo, na interface entre os campos da Comunicação e da Educação. Segundo Soares, (n.d. p.1) “a educomunicação define-se como um conjunto das ações destinadas a integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação”, assim, o objetivo seria “cumprir o que solicita os parâmetros curriculares nacionais no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular”.

A experiência educ comunicativa está sendo realizada na Escola Estadual Nossa Senhora da Esperança, RS. Ela acontece no meio de um processo mais amplo que é a implementação do Novo Ensino Médio, uma reforma neoliberal na educação brasileira. Desta forma, a experiência educ comunicativa acontece em três disciplinas do novo currículo. A ideia foi pensar que era possível a partir deste currículo, construir uma práxis diferente e que pudesse ir no sentido da resistência ao instituído na escola e construir contra-hegemonia a partir do chão da escola.



Partindo da concepção de Freire (1993) que pensa a educação como prática permanente, a proposta foi iniciar com as turmas uma pesquisa sobre o perfil sócio- econômico no bairro periférico, caracterizando algumas questões como: insegurança alimentar, a mulher trabalhadora e a identidade negra. A proposta foi fazer uma pesquisa qualitativa a partir de questionários com perguntas abertas e fechadas e um seminário com convidados da comunidade, da universidade e da área cultural. Depois de estudar e sistematizar coletivamente o processo, a proposta é fazer um produto final que pode ser um jornal, um podcast, ou outro que dependerá da decisão dos estudantes.

A educomunicação está impactando na vida dos estudantes; pois eles já se deram conta que os veículos tradicionais noticiam o bairro de forma estereotipada, destacando sempre a imagem negativa e a pobreza. Neste sentido, a educomunicação visa resgatar a auto-estima dos alunos e dar protagonismo a eles, e acima de tudo, a possibilidade de transformar a realidade.

Palavras-chave: educomunicação; práxis; escola pública; juventude.



Referências bibliográficas

- FREIRE, P. (1970). *La educacion como practica dela libertad*. 4ªed. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - . (1987). *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
 - . (1992). *Extensão ou comunicação?* 10ª ed. Paz e Terra, São Paulo.
 - . (1993). *Política e educação*, São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- KAPLÚN, Mario. *El comunicador popular*. Coleccion Intiyan, Quito, Ecuador. 1985.
- PEÑA, M. (2007). *Introducción al pensamiento de Marx*. Colectivo Editorial “Ultimo Recurso” Rosario – Santa Fe – Argentina, 2007.
- SOARES, I. O. (n.d.) *Mas afinal, o que é educomunicação?* Site da USP. <https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>.



As trilhas que percorri, na construção do processo de ser professora Freireana

Nara Vieira Ramos

Universidade Federal de Santa Maria

naravieiraramos@gmail.com

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar o processo de formação e atuação de uma educadora que pretende ser freireana. A inspiração para escrever esse relato de experiência ocorre a partir do vivido e resignificado a partir das obras de Paulo Freire, que dialogam com minha trajetória como: Medo e Ousadia; Professora sim, tia não; A educação na cidade; Pedagogia da esperança, Pedagogia da indignação, Pedagogia dos sonhos possíveis, Pedagogia da autonomia e com Alberto Melucci na obra “Vivencia y convivencia”. Busco em Melucci (2001), no livro *Vivencia e convivência*, na p.93 sobre o narrar para existir, “la idea de que la acción social se halla siempre incorporada en un discurso, el del actor y/o de los otros”. Nesse sentido o discurso e os textos possibilitam o sujeito meios para a formação de sua identidade e ao mesmo tempo os limites. Concordamos com Paulo Freire quando ele diz que ninguém se torna professor(a) em um certo dia, em uma determinada hora, nos formamos professores constantemente a medida que realizamos a prática e refletimos sobre a mesma no intuito de reconstruí-la. A trajetória de formação que ocorre ao longo da experiência docente com certeza está encharcada dos caminhos pelos quais trilhei e constituem minha identidade. Os primeiros



momentos de meu exercício de professora de escola pública ocorrem a partir de 1983, sempre atuei em escolas de periferia, os estudantes eram filhos da classe trabalhadora em trabalho formal ou informal. Atuei nos anos finais do Ensino Fundamental. Estive em outras escolas, sempre atendendo adolescentes dos anos finais do ensino fundamental como professora de Ciências e Matemática, cursos realizados na Universidade Federal de Santa Maria. Em uma delas, percebi a diferença que ocorria entre professores e funcionários (merendeira, secretaria, limpeza) nas reuniões. Foi ali que percebi a necessidade, nesse primeiro momento, de que todas as pessoas envolvidas, isto é, professores e funcionários da escola, precisariam também fazer parte das reuniões pedagógicas. Isso começava a me incomodar, pois eu já vislumbrava o quanto era importante para o processo educativo todos conhecerem de que forma ocorria a construção do conhecimento em sala de aula e mesmo nos corredores, assim como a importância dos diferentes profissionais que faziam parte da escola. No final do Governo Simon (1987-1990), foi elaborada pela equipe da 8ª Delegacia de Educação a Proposta Pedagógica Escola Aberta. Nesse período fui convidada para fazer um curso de capacitação de educadores e técnicos que atuavam com crianças e adolescentes em situação de risco social promovido por várias secretarias do governo estadual. A partir desse curso, algumas possibilidades começaram a ser vislumbradas. De 1992 a 1996, coordenei o Projeto Escola Aberta pela 8ª Delegacia de Educação de Santa Maria, embora continuasse ministrando aulas no ensino noturno na escola. Formamos um grupo de educadores, revimos a proposta elaborada e delineamos como seria esta escola com proposta pedagógica alternativa freireana, passando por toda transformação que imaginávamos necessária, desde a formação do grupo de profissionais (educadores e funcionários), trabalho de rua, formação dos educadores, conhecimento da realidade dos



sujeitos. Em março de 1996 começamos com a Escola Aberta efetivamente. Considerando a necessidade de aprofundamento de estudos para qualificar a prática e refletir sobre o trabalho que desenvolvíamos, inscrevi-me para o Mestrado em Educação. Em 1995, fui selecionada para o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na área de concentração em: Educação Brasileira, Educação e Psicologia - Formação de Professores, que conclui em 1997. A dissertação versou sobre a “necessidade de uma formação diferenciada de educadores para atuar com crianças e adolescentes em situação de rua”. Quando terminou o tempo de direção, eu já pensava em aprofundar meus estudos. Então surgiu a possibilidade de fazer uma disciplina como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi o início de uma nova fase. Concorri para o Doutorado e fui aprovada. O processo de pesquisa para a tese oportunizou revisitar os jovens que estiveram na escola e descobrir o que ocorreu na vida deles, isto é, qual foi o significado da escola para suas vidas. Foram momentos fortes de escuta e de avaliação do que tínhamos feito pois estávamos diante dos impactos de nossa ação e percebíamos o quanto ainda faltava para que esses jovens fossem de fato sujeitos. No mês de outubro de 2004, retorno para a Escola Aberta, após estar licenciada durante meu doutoramento. Em 1999, passou a chamar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire, ainda durante o período que eu estava diretora. A partir desse retorno, percebi que ali na escola, o que eu tinha para fazer como professora já havia terminado, o grupo tinha autonomia para continuar o trabalho. Assim, faço concurso para professora na Universidade Federal de Santa Maria, o qual sou aprovada, na ideia de atuar na formação de professores, com o objetivo de sensibilizar/estimular/formar os/as jovens estudantes das licenciaturas e ser parte ativa do processo de construção de uma educação mais justa e



menos desigual, de modo a fazer a diferença na vida das crianças, adolescentes e jovens pobres da periferia, seus educandos. Este foi um repensar o tempo vivido e como fui me constituindo professora, enfrentando os meus medos e perseguindo os meus sonhos, de outro mundo possível, menos desigual, menos injusto, inspirado em Paulo Freire.

Palavras chave: Formação de educadores. Relato de experiência. Escola Aberta. Paulo Freire.



Referências bibliográficas

- Freire, P. (1991) *A Educação na Cidade*. (4ªed) Cortez
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (6ª.ed) Paz e Terra.
- Freire, P. (2000) *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESCO.
- Freire, A. M. (org). (2001) *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. UNESP.
- Freire, P. & Schor, I. (1990) *Medo e Ousadia*. Paz e Terra.
- Melucci, A. (2001) *Vivencia y convivencia: teoria social para uma era de la información*. Trotta.



Freire à la Freire

Helena Modzelewski, Ana Duboué, Christian Burgues, Nicolás Jara

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar

helenamodz@gmail.com

Desde una lógica y metodología de comunidad de diálogo e intercambio entre docentes, en 2022 comenzaron los ciclos de talleres titulados “Freire y la comunidad de diálogo: Pensando la educación y nuestras prácticas en clave de pedagogía crítica”, financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República y liderados por quienes presentan esta ponencia. La propuesta de talleres, que se ha venido extendiendo a lo largo de 2022 y 2023 en dos ciclos de un semestre cada uno por año, pretende acercar la propuesta pedagógica de Paulo Freire en clave de principios orientadores de la práctica docente en el marco de la educación formal. Para ello, hacemos foco en su perspectiva de educación crítica y de encuentro de sujetos y saberes. Con este marco teórico como plataforma común, se busca hacer un ejercicio de lectura crítica sobre las propias experiencias docentes, visualizando caminos hacia transformaciones significativas tendientes a la valoración y construcción de autonomía intelectual en los estudiantes, y los docentes mismos. Se trata de cuatro ciclos de talleres que conforman un curso de 30 horas cada uno, en modalidad presencial los tres primeros de ellos y en modalidad virtual el último, éste destinado a docentes del interior del país desde un formato a



distancia. Buscamos que el proceso de aprendizaje de los cursantes traiga como resultado la posibilidad de repensar sus cursos y/o módulos de enseñanza, enriqueciéndose desde la perspectiva crítica ofrecida en el curso a partir de la obra Freire. Se apuesta fundamentalmente al encuentro con una modalidad de trabajo que resulte coherente con la propuesta pedagógica de Freire, de aprendizaje dialógico en el acercamiento al saber y la reflexión, en este sentido, pretendemos hacerlo “à la Freire”.

En ese sentido, los talleres responden a una doble fuente como marco teórico desde el cual abordar la experiencia formativa:

Fuente 1- La comunidad de indagación (CI) metodología que continúa la tradición de Peirce, Dewey y Lipman, en la línea de la comunidad de diálogo, en tanto estrategia para la construcción de un diálogo plural. La metodología cumple en estos cursos la función de dispositivo mediante el cual activar el proceso dialógico de conocimiento reflexivo sobre las ideas de Freire, y de análisis de las prácticas docentes en relación con el autor. Esta opción metodológica brinda al curso una coherencia interna entre sus contenidos, fines, y formas; al tiempo que habilita a los cursantes una experiencia novedosa de acercamiento al saber. El sustento teórico de la CI proviene de Charles Peirce (1955), quien introdujo el concepto de “comunidad de indagación” por primera vez a fines del siglo XIX para el ámbito de la comunidad de científicos. John Dewey (1916 y 1920) lo amplió al contexto educativo, y a partir de las ideas de Dewey, Matthew Lipman (1995 y 2003) las sistematizó para ser utilizadas en el aula. La CI se constituye por un colectivo que se involucra en un proceso de investigación (empírico o conceptual) para resolver situaciones problemáticas de diversa índole. Lo novedoso está en su acento en el carácter social de la formación del conocimiento. La CI enfatiza que el conocimiento surge necesariamente de un contexto social y requiere para su legitimación acuerdos intersubjetivos



entre quienes forman parte del proceso de investigación. Se trata de un espacio para pensar juntos y desarrollar en un contexto de indagación y deliberación las habilidades del pensamiento crítico y creativo: el diálogo, la escucha, formular preguntas, elaborar juicios, dar razones y construir relaciones significativas. Es característica central de la misma lograr el diálogo cooperativo con la intervención razonada de sus miembros.

Fuente 2- Los aportes de Paulo Freire están focalizados en los desafíos para la construcción de una educación emancipadora, sustentada en la noción de pensamiento crítico, contenido y marco pedagógico desde donde poner en análisis las prácticas docentes y en función de los cuales reconfigurar/repensar a dichas prácticas de enseñanzas desde el reconocimiento y valoración del otro y sus mundos. Nuestra propuesta formativa implica un acercamiento en profundidad a su obra, con el fin de extraer de sus enseñanzas aquello que consideramos constituye principios orientadores de una práctica educativa desde la perspectiva de Freire, desde donde analizar las prácticas que se ejercen y proyectar la transformación de las mismas hacia horizontes más deseados. Para ello nos servimos de la investigación de tipo bibliográfica en su obra, realizando una lectura tendiente a rescatar los “cómo” de su propuesta pedagógica y haciendo foco en aquellos principios orientadores de la práctica tendientes a la construcción de un pensamiento crítico. Nuestro abordaje de Freire pretende trasladar el énfasis tradicional en la lectura de su obra, virando desde la perspectiva de lo político-pedagógico hacia lo didáctico-pedagógico, para adentrarnos en una lectura que procura rescatar lo metodológico, que se pueda tornar principio y herramienta para la acción concreta en el aula, que no deja de ser político, pero en la escala de lo micro, del aula como universo de lo educativo, de la clase como el espacio común, donde ocurren y se hacen cosas junto a otros. Por pensamiento



crítico seguimos la línea comprensiva que nos comparte Freire en su obra, que remite a la capacidad para trascender la ingenuidad del “saber de experiencia hecho”- esa experiencia sin marco epistemológico para su comprensión, sino como postura formativa que le da su valor, lo respeta, y lo asume como punto de partida para la superación intelectual de los sujetos en formación. Esta concepción familiariza con firmeza, apego y tradicional compromiso, con una noción transversal que hace al quehacer docente: contribuir a la formación de un ciudadano crítico, responsable y autónomo, que logre actuar con independencia de criterio y juicio crítico para analizar hechos, acciones y opiniones.



Referencias bibliográficas

- Peirce, C.S. (1955). *The philosophical writings of Peirce* (Ed. J. Buchler). Dover Publications.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. Henry Holt & Company.
- Lipman, M. (1995). Moral education, higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care*, 107(1), 61-70. <https://doi.org/10.1080/0300443951070108>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.



Extensión Universitaria, Educación Popular y Perspectiva Interseccional: Algunas reflexiones a partir de nuestras praxi

Jessica Visotsky

Universidad Nacional del Sur – Argentina

jessicavisotsky@yahoo.com.ar

En este trabajo ahondaremos en reflexiones sobre los derechos humanos y la educación popular en las universidades a partir de trabajos que venimos desarrollando en Argentina en prácticas de investigación, docencia y extensión universitaria desde la perspectiva de integralidad de las praxis (Tomassino, 2009)

Nuestra Experiencia Andando miradas

Algunas de nuestras líneas de trabajo que han permitido y son resultado de las reflexiones que aquí compartimos son :

1. El diseño de estrategias de exigibilidad de derechos co-construidas junto a las organizaciones y espacios que consideren estrategias de índole jurídica y socio comunitaria (Relevamientos de problemáticas y acompañamiento en la construcción de la demanda por educación pública y popular en Fábricas Recuperadas, acompañamiento de amparos en pobladores que luchan por el derecho humano al agua, acompañamiento en demandas por el derecho a la educación junto a vecinxs de barrios periféricos).



2. Realización de diagnósticos colectivos y participativos en derechos humanos junto a las organizaciones, grupos, espacios sociales.
3. Co-formación en colectivos de trabajo de extensión universitaria e investigación heterogéneos en su procedencia académica (procedentes del derecho, antropología, educación, geografía, sociología, etc. y que desarrollen trabajos de activismo en las organizaciones, docentes, trabajadores de salud, estudiantes) para desarrollar abordajes interdisciplinarios e intersectoriales.
4. Dictado de talleres e instancias educativas como estrategia central, sea en espacios de educación formal como otros con diverso grado de formalidad.
5. Pasantías estudiantiles en ámbitos comunitarios como espacios donde abordar las problemáticas de las luchas por los derechos humanos.
6. Desarrollo de programas de cátedra y clases que asuman estas perspectivas interseccionales, con invitadxs a clases, estudios de casos, debates, salidas de campo.

La perspectiva interseccional

Nuestra praxis en educación en derechos humanos se funda en la perspectiva de la educación popular o pedagogía de la liberación aundada con la de derechos de los pueblos en lo que refiere a las miradas en derechos humanos (Pérez Esquivel, 2013).

Este paradigma resulta para nosotros central como parte de la refundamentación de la educación popular (Jara, 2021) que está siendo. Planteamos que es parte de la misma dado que permite pensar las opresiones que operan imbricadas bajo el sistema capitalista, colonial y patriarcal. Si bien este paradigma se consolida en los años '90 desde el trabajo de Kimberley Crenshaw (1989) y de las mujeres afroamericanas, es



asumido hoy por mujeres negras latinoamericanas indígenas, vulnerabilizadas, grupos LGBTQ, el feminismo interseccional, y a su vez hay un planteo desde el feminismo comunitario en línea con estos planteos, que se gestaron tal vez simultáneamente. Puede afirmarse así desde miradas de mujeres afrolatinoamericanas que se está consolidando un paradigma para el abordaje de las ciencias sociales (Viveros Vigoya, 2016).

La feminista venezolana Esther Pineda plantea que “como lo han demostrado las mujeres negras y obreras de distintas épocas, la realidad y opresión sexista de gran parte de las mujeres está atravesada, condicionada y profundizada por su pertenencia étnico-racial y su clase social” (Pineda; 2020: 270).

Estas miradas en el campo de los derechos humanos han sido recuperadas por Bidaseca, Ballesteros, Katz y Jarque (2017) y la estamos abordando desde la educación de adultos (Visotsky, 2018).

Desde nuestras praxis los procesos de luchas y resistencias que acompañamos en las luchas por los derechos humanos dan cuenta de este atravesamiento de opresiones: casos de mujeres judicializadas que acompañamos, de mujeres mapuches detenidas por la defensa del territorio, las luchas por el acceso al agua, que son y han tenido como lideresas a mujeres referentas que son indígenas, las luchas de las fábricas recuperadas, protagonizadas por hombres y mujeres, muchos de familias mapuches (Zanon e INCOB), mujeres y hombres migrantes de países limítrofes asentados en las periferias de las ciudades, son sólo ejemplos de estos procesos. Trabajos realizados en el marco de nuestros proyectos han intentando visibilizar estas realidades a partir de mujeres de las periferias, de niñeces de fábricas recuperadas, niñeces migrantes, vulnerabilizadas, niñeces rurales, entre otros.



La utopía de gestar una pedagogía en derechos humanos a partir de pensarse como esa pedagogía del oprimido freireana, desde “los desaharrapados del mundo y desde quienes con ellos sufren y con ellos luchan” demanda asumir una perspectiva interseccional, reconocer las opresiones múltiples en términos de clase, género, racialización entre otras bajo el capitalismo colonial y el sistema patriarcal. Y también hacerlo desde perspectivas descoloniales, que pongan en cuestión la construcción del “otro” en nuestramerica, y cómo las matrices gestadas desde la colonia (Dussel, 2016; Gargallo, 2014) han invisibilizado otros modos de relación con el conocimiento, con la naturaleza (Krenak, 2022), con el territorio, con el trabajo, entre los seres humanos, con el ambiente. Estas miradas son una urgencia en el mundo y los pensamientos desde las epistemologías sur – sur han sido centrales para avanzar en estos procesos. Las universidades somos herederas de esas matrices coloniales y resulta una urgencia y una posibilidad la extensión universitaria como nodo desde el que descolonizarlas (Nogueira Pimentel, 2020): la reflexión sobre la compartimentación de funciones, las jerarquías, la hiper especialización, los abordajes disciplinares son sólo algunos puntos para poner en cuestión el pensamiento moderno y avanzar en procesos donde asumamos miradas sobre nuestros haceres desde una perspectiva transmoderna (Dussel, 2004) (recuperando aquellos saberes, conocimientos, perspectivas, filosofías previas a la modernidad y que aún perviven y la trascendieron). Lo aquí abordado es solo un punto de partida para nuevas acciones y reflexiones.



Referencias bibliográficas

- Bidaseca, K. et al. (2017). Cuerpos racializados, opresiones múltiples. Ser mujer, indígena y migrante ante la justicia, en Karina Bidaseca (Comp.). *Feminismos y poscolonialidad*. Godot.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, n.1, p.139-167. Disponible: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf> _____.
- Dussel, E. (2004). Sistema mundo y transmodernidad. *Modernidades coloniales*, 201-226.
- Dussel, E. D. (2016). *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*. Ediciones Akal.
- Gargallo, F. (2014). Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América. Corte y Confección.
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral* (pp. 45-71). São Paulo: Companhia das Letras.
- Pérez Esquivel, A. et al. (2013). Los Pueblos Constructores de Derechos. Eudeba.
- Pineda, E. (2020). Feminismo interseccionalidad y transformación social, en Gúsis, G. Poder patriarcal y poder punitivo: diálogos desde la crítica latinoamericana. Ediar.
- Tommasino, H. (2009). "Las prácticas integrales en la Universidad". Santa Fe Argentina: Universidad Nacional del Litoral.



- Visotsky, J. (2018). Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial, en Güelman, A y Palumbo, M. *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. El Colectivo.
- Visotsky, J., Katz, M. y Guerrero, A. L. (Comp.). (2019). *Derechos de los pueblos. Andares desde el Sur*. Ediciones Nuestramerica desde Abajo. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5322>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>



La formación del profesorado en educación científica y educación tecnológica: límites de la aprehensión de la realidad y resignificación profesional para la educación escolar

Marcelo Lambach

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

marcelolambach@utfpr.edu.br

La educación formal a lo largo de su historia ha asumido generalmente una forma de organización curricular, en su sentido más amplio, que puede denominarse educación bancaria, tal como la bautizó Paulo Freire en su libro "Pedagogía del Oprimido". Este tipo de educación se caracteriza por la práctica de hacer "comunicados" y depósitos entendiendo a los alumnos como objetos que pacientemente reciben, memorizan y repiten los contenidos depositados en ellos. "Es la concepción "bancaria" de la educación, en la que el único margen de acción ofrecido a los alumnos es recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" (Freire, 2005, p. 33). Esta concepción de la educación y del currículo, contiene lo que Bourdieu (2012) denomina "violencia simbólica", en la que los contenidos, las asignaturas, los exámenes, los trabajos y las correcciones gramaticales, entre otros elementos (el propio currículo) se organiza en torno al "capital" económico y cultural de las clases dominantes. Esto tiende a reforzar el movimiento



histórico de "objetivación", en oposición al necesario movimiento de humanización preconizado por Freire, como proceso permanente de reconstrucción de la sociedad en torno a la reconquista del imperativo de ser más humanos y, por lo tanto, libres de los grilletes históricos que nos condicionan como cosas. Para comprender y concientizar sobre los procesos históricos de opresión de la macroestructura económica, social y cultural en la realidad local, Freire señala un camino que constituye una Pedagogía del Oprimido. Indica que el punto de partida para desocultar la realidad enturbiada por la ideología dominante y readmirar esta realidad es a través de la problematización dialógica de las contradicciones presentes en las "situaciones límites" que restringen las posibilidades de aprehensión crítica de la realidad cognoscible. Es decir, se trata de un proceso de concientización que implica "ultrapasar la esfera espontánea de aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la que la realidad pasa a ser objeto cognoscible y en la que el hombre asume una posición epistemológica". Con ello, se entiende que cuanto más se concientizan los sujetos, "más se "desvela" la realidad, más se penetra en la esencia fenoménica del objeto, frente al cual nos encontramos para analizarlo. Por esta misma razón, la concientización no consiste en "estar frente a la realidad" asumiendo una posición falsamente intelectual. La concientización no puede existir fuera de la "praxis", o mejor, sin el acto de acción - reflexión". Sin embargo, para este movimiento de constitución de una conciencia crítica a partir del gradual y constante distanciamiento de la conciencia ingenua anterior, respecto a la realidad vivida y lo que la constituye, entendemos, como propugna la pedagogía liberadora de Freire, que la educación, en todas sus modalidades y denominaciones, es el elemento fundamental y estructurante, pues sin ella, la ruptura entre tales extremos de conciencia no se materializa en la praxis intervencionista sobre



la realidad. Por lo tanto, el presente trabajo trae el análisis del papel de la educación científica y de la educación tecnológica en un proceso de formación de profesores como campo de disputa entre principios de la educación popular y los procesos pedagógicos a nivel escolar. Se analiza una disciplina de posgrado *stricto sensu* organizado en homenaje al centenario de Paulo Freire con participantes de Brasil y Argentina teniendo como destinatarios profesores de diferentes áreas del conocimiento y en ejercicio docente en diferentes niveles y modalidades de enseñanza. Organizado en torno a la propuesta de Paulo Freire para la Investigación Temática, el curso contempló los siguientes elementos: Estudio de la Realidad para el reconocimiento de situaciones significativas; Codificación, a partir del análisis de situaciones en círculos y registro para que sean reconocidas; Decodificación, con el análisis de codificaciones y síntesis generadoras de temas; Reducción Temática y selección de conceptos para delimitación de temas; Trabajo en clase. (Freire, 2005). Como dinámica metodológica, se siguieron los Tres Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002), partiendo de la problematización de la acción pedagógica de los profesores participantes, buscando identificar contradicciones entre la concepción teórica y metodológica de currículo y sociedad y su praxis, para avanzar en la presentación de la propuesta freireana de Investigación Temática y el desarrollo, por parte de los participantes del curso, de sus acciones pedagógicas reorganizadas. Para el análisis de los datos generados por los participantes y los registros de los investigadores, se utilizó la metodología de Análisis Textual del Discurso (Moraes; Galizazzi, 2016). En este trabajo, presentamos los resultados del análisis sobre el primer movimiento de la propuesta pedagógica freireana de Investigación Temática, es decir, el Estudio de la Realidad, teniendo la Dialogicidad como categoría estructurante para la identificación de



Situaciones Límite que contienen Contradicciones de orden social, económico, cultural, entre otras. Los resultados muestran las limitaciones epistemológicas que tienen los docentes participantes al no percatarse que la aprehensión de lo real tiene un carácter subjetivo, es decir, propio de cada individuo o grupo social, implicando un verbalismo determinista sobre el mundo, alejado de la dialogicidad problematizadora. Además, se evidencian las coerciones formativas y barreras culturales "sufridas" por los docentes, que terminan reproduciendo una pedagogía opresiva, al delimitar un Tema Generador derivado de la aprehensión de lo aprehendido sólo bajo sus lentes especializados. En este caso, se observa, en un primer momento, que la percepción sobre la realidad concreta, tanto del contexto social en el que se realiza la investigación temática, como del contexto de la profesión docente se vacía de la relación dialéctica entre objetividad y subjetividad, sobre la vida real de cada sujeto o grupo. Sobre este corte de la investigación realizada, consideramos como esencial, el ejercicio pedagógico-epistémico para romper con la cosmovisión monológica, encerrada proveniente del determinismo pedagógico bancario histórico al que fueron sometidos los docentes. Esto puede darse a través de la problematización dialógica sobre la realidad profesional del docente que busca resignificar su realidad y a sí mismo, para convertirse en un educador crítico.



Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2012). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (5a ed.), Petrópolis: Vozes.
- Delizoicov, D.; Angotti, J. A; Pernambuco, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Moraes, R.; Galiazzi, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.



Experiências no cotidiano de uma escola de tempo integral no Município de Belo Horizonte/minas Gerais – Brasil

Mariana Soares Ferraz Malta

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos de Lazer– Universidade Federal de Minas Gerais – PPGIEL/UFMG

marimalta2013@gmail.com

Acreditar que a educação transforma vidas, como Paulo Freire realizou ao longo da sua trajetória profissional e pessoal é o que me move ao longo de 15 anos de licenciatura em Educação Física. Durante esse tempo, ensinando jovens dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) percebi o quanto a escola possui uma centralidade na vida dos estudantes. Esta investigação de doutorado surgiu como uma busca pessoal e profissional de transformar a vida das pessoas através da educação. O estudo que estou desenvolvendo, está sendo realizado na Escola do Encantamento (nome fictício), localizada também, no município de Belo Horizonte/MG-Brasil. A partir de 2017, esta escola começou a atender estudantes para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a EJA e foi ampliando o atendimento para outras turmas. Em 2018, o atendimento se estendeu para o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano com a proposta pedagógica de Educação Integral, no sentido de ofertar as atividades vinculadas as áreas de conhecimento, abordadas de forma interdisciplinar e contextualizadas. Mas, também, a oferta de atividades e vivências



educativas vinculadas aos saberes populares e conhecimentos diversificados materializados nas oficinas desenvolvidas. Neste sentido, esta escola se diferencia das demais escolas da rede municipal de Belo Horizonte, primeiro, por ser uma escola que propõe atuar no tempo integral, de 08:00 as 17:00, o que me possibilita pensar em outras práticas e outra organização dos tempos e espaços da escola. Segundo, pois, dentro da proposta pedagógica da Escola do Encantamento, há um diálogo com a perspectiva da Escola da Ponte, em Portugal, e com os ensinamentos de Paulo Freire, no que diz respeito a trazer à cena, movimentos de autonomia e liberdade na construção do conhecimento. Procurando enfatizar um cotidiano escolar, inspirado, afetado, marcado, construído e reconstruído a partir de um movimento de buscar ser uma escola diferenciada das demais, a escola propõe caminhar no sentido de reinventar um modelo de um lugar que foi “inventado”, um modo de socialização escolar que ao longo dos anos se impôs a outros modos de socialização, e nos fez acreditar que esse modo é quase “natural”. Ou seja, há uma naturalização do sistema escolar que se estruturou de tal forma, que dificilmente se questiona sobre a “pedagogia”, as “disciplinas”, como se essa organização surgisse de forma espontânea e não tivesse uma intencionalidade em sua lógica de organização para ensinar a pensar o mundo a partir de um currículo único, branco, heterossexual e patriarcal (VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D,2011) Trazendo para as questões da pesquisa, quais seriam, então, as relações escolares que me possibilitam afirmar que a Escola do Encantamento seja de fato, uma “escola outra”, na prática? Será que essa é uma escola que indaga a si mesmo sobre as possibilidades de ampliar, de ir além de uma forma escolar, de reconhecer no cotidiano outras relações, outras aprendizagens, outros modos de vivenciar esse cotidiano em construção do conhecimento? O que se aprende e como se aprende nessa escola? Quais



os sentidos que os estudantes atribuem ao lazer nas relações vivenciadas dentro desse cotidiano? Qual a história de vida dos estudantes e professores que fazem essa escola acontecer? Perceber que por mais que a escola esteja sendo um lugar que rouba o tempo, que massacra a criatividade, que aniquila a imaginação, a construção cotidiana de sentidos está acontecendo. A partir destes questionamentos me proponho a compreender em que medida a Escola do Encantamento ao fazer todo este movimento de construção pedagógica, se expressa como possibilidade de uma pedagogia outra no seu cotidiano escolar, e quais as contribuições que o olhar do lazer pode nos trazer para essa compreensão. Como objetivos específicos, busco conhecer as aprendizagens que acontecem com e entre os estudantes; bem como contextualizar os sentidos dados ao lazer pelos mesmos. Para atender aos objetivos, seria necessário não somente estar na escola para observar a rotina dos estudantes. Nesse caso, a pesquisa etnográfica poderia me auxiliar com a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. Mas, precisaria avançar no processo para acompanhar os percursos escolares, experimentando, vivenciando, participando, vendo, sentindo e ouvindo a comunidade escolar. Então, qual seria a metodologia de pesquisa que poderia me auxiliar neste estudo? A cartografia, nesse contexto, se apresentou como um método potente de investigação, pois, nos dá a ideia de pistas que norteiam a investigação e não de regras pré-estabelecidas. A cartografia me permite mergulhar dentro do cotidiano da escola na procura da construção de sentidos de vida que acontecem neste lugar pelos sujeitos viventes das experiências. A pesquisa vai se fazendo no caminho, as metas vão sendo construídas e constituídas no caminhar da pesquisa. É processual. Não está dada. Não está pronta (E nesse caminho estou vendo, ouvindo, conhecendo, participando, acompanhando os estudantes do 9º ano, professores e coordenação para



compreender melhor os motivos que levam a Escola do Encantamento a fazer a diferença no processo de escolarização desses sujeitos.



Referências bibliográficas

- FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: Política e Educação. Org. Ana Maria de Araújo Freire. 5ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2020.
- SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. Fogo no mato. A ciência encantada das macumbas. Mórula Editora. Rio de Janeiro, 2019.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA da., L. Pistas do método da cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.



Territorios de poder: el conflicto del IAVA, “un espacio público de debates y de combates”.¹

Mag. Gianella González y Juan Ignacio Peyronel

Consejo de Formación en Educación – IPA

gonzalez.gianella@gmail.com

¹ Garnier, J (2005). CONTRA LOS TERRITORIOS DEL PODER.
Por un espacio público de debates y... de combates.

«Yo participo, tú participas, él participa, nosotros participamos, vosotros participáis, ellos deciden» (Eslogan anarquista)

El conflicto del Liceo IAVA ha generado un conjunto de tensiones y reflexiones en torno a la educación, la participación de los estudiantes y la gestión de las instituciones educativas, poniendo en jaque incluso la gobernanza del sistema educativo en general.

Cuando pensamos en la educación formal y en su institucionalidad, la infraestructura es un dato relevante en los discursos, pero, en general, se mira solamente desde lo pedagógico; relegando a un segundo plano el valor que tienen “los espacios institucionales” como constructores de ciudadanía y como formas de habitar el territorio educativo.

En la temática que pretendemos abordar, el salón gremial se convierte en un espacio en “disputa”, siendo la punta de un iceberg de lógicas que imperan en la institucionalidad, en donde el poder se convierte en una dimensión de



análisis que es necesario ponderar.

El análisis de los territorios de poder en las instituciones educativas desde la mirada de Freire y Garnier, los cuales entienden los "territorios del poder" en sus marcos referenciales, como espacios donde se ejerce el control y la dominación, donde ciertos individuos o grupos tienen privilegios, acceso a recursos y oportunidades, mientras que otros están excluidos o marginados. A su vez, sostienen que estos territorios del poder perpetúan la opresión y la injusticia, ya que las personas oprimidas son silenciadas y despojadas de su capacidad de actuar y participar plenamente en la sociedad. En este sentido, se nos permite poner en tensión la importancia del salón gremial de estudiantes como un espacio de empoderamiento y participación de los jóvenes en la toma de decisiones, en la construcción de una educación más democrática y transformadora.

Los autores reconocen que los estudiantes son actores fundamentales en el proceso educativo, que deben tener voz y voto en las cuestiones que les conciernen. El territorio en disputa asume un poder simbólico y físico, el cual los alumnos identifican como el lugar para organizarse, debatir, proponer y movilizarse en torno a temas relacionados con su educación. Además, es visto como el lugar del poder colectivo, en el cual las relaciones que se dan son de horizontalidad entre pares.

A través de este territorio, los jóvenes pueden expresar sus inquietudes, demandas y propuestas, y generar acciones que promuevan una mejora de su experiencia educativa. Es un lugar donde se construye una identidad estudiantil, se fomenta el sentido de pertenencia y se fortalece la participación ciudadana desde temprana edad.

Desde la mirada de Garnier y de Freire, el salón gremial es un espacio en



donde se ejercita la participación, se dan instancias de negociación y se trabaja con el otro de forma integrada. Aún más, es un lugar que busca empoderar a los estudiantes, permitiendo el desarrollo de herramientas para incidir en las decisiones y políticas educativas de su institución.

Este territorio de poder también tiene un impacto en la formación de la conciencia crítica de los estudiantes. A través de la organización y la participación en el salón gremial, los jóvenes pueden reflexionar sobre las problemáticas sociales, culturales y políticas que les rodean, y generar propuestas y acciones para contribuir a su transformación. El salón gremial se convierte así en un espacio de aprendizaje activo, donde los estudiantes desarrollan habilidades de análisis, argumentación y propuesta.

Es importante destacar que el salón gremial de estudiantes no solo implica el ejercicio de poder por parte de los estudiantes, sino también implica responsabilidad y compromiso. Ambos autores enfatizan que la participación estudiantil debe estar fundamentada en valores éticos y en la búsqueda del bien común. Los estudiantes deben entender que su poder no radica en imponer sus intereses individuales, sino en trabajar colectivamente para generar cambios positivos en su entorno educativo.

Es por ello por lo que nos proponemos poner en tensión esta temática, contextualizando, los sucesos que transcurren a la fecha en el IAVA. Entendiendo que, tal como menciona Freire, la liberación implica un proceso de concientización y transformación social, donde las personas toman conciencia de las estructuras opresivas y trabajan juntas para cambiarlas. En el contexto de los territorios del poder, esto implica desafiar y dismantelar las estructuras de poder dominantes y crear espacios más inclusivos y equitativos.

A nosotros, como docentes, nos toca preguntarnos si somos «capaces de



ofrecer a los jóvenes un lugar adecuado y aceptable en la sociedad». En esta disputa está el combate y, quizás, en este último, la consolidación de un territorio en donde el poder se distribuya con otros criterios, en un lugar donde todos se encuentren.



Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- García, M. Pérez, E. (2004). Solidaridad y democracia radical según José Rebellato. Actio 2.2.
- Garnier, J. P. (2005). Contra los territorios del poder. Traficantes de sueños.



O projeto LEME: Oficinas Preparatórias para o ENEM de São Borja-RS – esperando na fronteira oeste do Sul do Brasil

Thais Costa Moura

Universidade Federal de Santa Maria

thaiscstmr@gmail.com

O município de São Borja está situado na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul (na fronteira Brasil-Argentina) e distante dos grandes centros urbanos. Caracteriza-se como um município marcado por desigualdades nas mais diversas esferas, uma vez que a distribuição de renda e acesso a direitos sociais se dá de maneira heterogênea entre seus habitantes (Almeida, 2017).

O presente trabalho relata a experiência do projeto de extensão “LEME: Oficinas Preparatórias para o ENEM”, uma ação vinculada ao curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus São Borja (RS). Vinculado ao eixo temático “Educação formal”, tem-se por objetivo relatar de maneira breve e reflexiva o projeto enquanto uma ação de esperança, uma vez que busca, na cooperação universidade-comunidade, transformar a realidade de jovens filhos da classe trabalhadora pertencentes ao município onde a universidade está inserida. Para isso, propõe-se a reflexão acerca das práticas extensionistas para além da transmissão de conhecimentos mas, sim, enquanto práticas de



construção conjunta de saberes de maneira crítica e reflexiva (Freire, 1977) tanto por aqueles que participam do projeto enquanto voluntários quanto por aqueles que almejam o acesso ao Ensino Superior.

Esta ação teve seu início no ano de 2015, quando estudantes do curso de Ciências Humanas – Licenciatura da UNIPAMPA perceberam, a partir de suas experiências no decorrer dos estágios curriculares obrigatórios, a necessidade de um espaço para a prática da docência para além do ambiente escolar. Aliado a isso, também era percebido certo distanciamento entre a comunidade são-borjense e o ambiente da UNIPAMPA. Nesse contexto, é criado o projeto de extensão LEME: Oficinas Preparatórias para o ENEM.

Dentre os objetivos do projeto, em suas primeiras edições, destacam-se: (1) proporcionar um espaço para a prática da docência para além dos estágios obrigatórios dos licenciandos em Ciências Humanas; (2) reduzir as desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino superior através da preparação gratuita de estudantes de baixa renda e trabalhadores para o Exame Nacional do Ensino Médio; e (3) aproximar tais sujeitos do ambiente universitário e suas formas de ingresso (Nunes, 2017).

Portanto, a partir da integração de tais objetivos, o projeto busca aliar a formação humana e crítica dos futuros professores matriculados no curso de Ciências Humanas – Licenciatura e a democratização do acesso ao Ensino Superior por aqueles que, muitas vezes, são estruturalmente excluídos de tal etapa de ensino. As atividades do projeto são realizadas aos sábados, nas dependências da universidade, com vistas a possibilitar a participação de estudantes, estudantes-trabalhadores e trabalhadores. No



decorrer de cada edição, são realizadas oficinas temáticas por área (técnicas de organização e estudos, orientações para inscrição para a prova do ENEM e vestibulares) e disciplina, simulados, rodas de conversa e espaços de formação-reflexão para os futuros professores a partir das avaliações das atividades realizadas pelos próprios estudantes atendidos. Como resultado, têm-se uma média de 60% de aprovação nas cinco primeiras edições do projeto (Moura, 2019): estudantes de baixa renda e trabalhadores que ingressam em cursos de nível superior nas mais diversas instituições a partir de um trabalho não somente de revisão e ensino de conteúdos, mas de empoderamento e apoio.

Trata-se da esperança enquanto verbo (Freire, 2013), uma ação de transformação da realidade que demanda iniciativa, reflexão e construção coletiva de novas possibilidades: novas possibilidades de professores críticos e reflexivos que possuem o humanismo como base de suas práticas, novas possibilidades para grupos muitas vezes alienados às possibilidades que o acesso ao ensino superior pode oferecer. Uma alternativa às desigualdades de acesso à educação em um contexto que predispõe a lógica das classes dominantes.

Desta maneira, se evidencia a necessidade de ações que fomentem a construção coletiva de saberes e espaços que possibilitem a formação crítica e reflexiva de futuros professores tal como a desenvolvida pelo projeto.

Embora esta ação enfrente diariamente desafios como a ausência de verbas ou evasões por parte dos estudantes, ainda há de se observar seu impacto positivo a partir dos objetivos a que se propõe. É neste sentido que se evidencia a importância de espaços como o tratado no presente trabalho e,



a partir dele, a reflexão sobre a ação de maneira a buscar soluções para os percalços enfrentados desde sua criação até a atualidade.



Referências bibliográficas

- Almeida, Magalia Gloger dos Santos. (2017). *Instituições Federais Públicas de educação e o processo de desenvolvimento do município de São Borja-RS*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Freire, P. (1977). *Extensão ou Comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). Terceira carta: Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó. *Pedagogia da Indignação*. Editora UNESP.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Nunes, Lauren de Lacerda. LEME: oficinas preparatórias para o ENEM. *Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão*. www10.unipampa.edu.br/sippe/.
- Moura, T. C. (2019). *Os impactos do projeto LEME: Oficinas Preparatórias para o ENEM aos estudantes do município de São Borja*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal do Pampa.



Paulo Freire e um diálogo democrático com a artesanaria da alfabetização. Paulo Freire e a alfabetização

Andre Abreu, Raquel Falcão

Universidade Federal do Rio de Janeiro

andreluisdeabreu@gmail.com

Não se pode falar de educação sem amor. Muito menos se pode falar de educação libertadora sem sermos afetados por Paulo Freire. Isso porque, o célebre professor nos deixou como perfeita herança pedagógica, seu firme posicionamento no que se refere à potência da educação quando a mesma está aliada ao amor que destaca a dimensão afetiva e humanizadora dos processos educacionais. Portanto o amor é libertador, e sugerir que tal liberdade oriente nossas práticas pedagógicas nos parece fundamental para romper com as relações opressivas e desiguais que regem a sociedade, ainda mais em tempos onde o neocolonialismo insiste em exercer sua preponderância reduzindo a escola a um mero espaço de reprodução eurocentrada.

Logo, tendo esse compromisso político e ético de praticar uma educação baseada no amor e na preservação da humanidade, voltamos nosso olhar na composição deste trabalho para as heranças freirianas que o educador Paulo Freire, reconhecido como cerne do processo de alfabetização nos



deixou, e como as mesmas transcendem a mera aquisição de habilidades de leitura e escrita por parte dos estudantes. Em um grito uníssono:

[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial - coisas mortas ou semimortas -, mas numa atitude de criação e recriação. Implica uma auto formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (145-146). (Freire, 2014)

E o fazemos na crença de que as dinâmicas provenientes dessa artesanaria por parte dos professores alfabetizadores, vêm estimulando liberdades transformadoras dos cotidianos escolares, que ultrapassam a pura compreensão e memorização dos códigos. Nessa vertente, acreditamos que a alfabetização se apresenta como potente instrumento de análise crítica e de mudança da própria realidade, quando estimula a emancipação das classes populares e o exercício cidadão.

Memórias de uma artesanaria voltada a liberdade: Um diálogo freireano

Desta forma, prosseguimos na construção deste trabalho, remetendo as memórias de práticas alfabetizadoras consideradas de sucesso pelas professoras da rede municipal das escolas da baixada fluminense no estado do Rio de Janeiro.

Com o objetivo de corporizar neste texto, as possibilidades humanizadoras e emancipatórias de práticas alfabetizadoras voltadas para a libertação com



diferentes dimensões e desdobramentos. Expondo o outro lado da escola, que por vezes é abafado pelo ataque de críticas que em especial, a escola pública sofre. Por isto nosso convite é para a apreciação das artesanias docentes que com delicadeza, constroem esse dia-a-dia do aprender-fazendo:

“Adoro trabalhar com o nome próprio, a identidade, o pertencimento, a valorização do eu. Uma atividade que eu gosto muito além da escrita livre, foi fazer as identidades. A alegria deles correndo no pátio procurando o seu próprio nome do pátio, ensina brincando ensina com consciência”

Professora Allana integrante da comunidade de investigação.

Em sua obra clássica intitulada “Pedagogia do Oprimido” Freire critica a alfabetização descontextualizada, permeada por palavras vazias que reforçam as técnicas da alfabetização em detrimento dos sentidos da palavra. E pensando nas habilidades de leitura e escrita, para além de trabalhar o próprio nome, percebemos um carinho político e emancipatório quando a professora escolhe desenvolver com a sua turma, uma atividade de criação de identidades. Neste lugar a criança não é traduzida, ela é autora e autoridade de sua própria história (KILOMBA, 2019) que na maioria das vezes começa com seu nome, portanto a aprendizagem dos códigos e técnicas ganham sentidos particulares que provocam na escrita padrão, o pertencimento.

Por isso, a mudança no ensino do ato de ler e de escrever precisa ser uma mudança ideológica conscientemente comprometida com a luta contra as relações de poder e desigualdades sociais orquestradas pelo neocolonialismo que não permite que classes populares se apropriem da



língua escrita para produzir seus conhecimentos locais, somente aprendam as habilidades de leitura e escrita para absorver o que é universal, tal como foi o nascimento colonial da alfabetização no Brasil.

De outro modo, gostaríamos de destacar a dimensão afetiva que esta narrativa floreia, da alegria de estar na escola, do corpo em movimento e na ocupação deste espaço para a construção de conhecimentos felizes com múltiplas possibilidades. Então inspirados nessa perspectiva, compartilhamos também outra experiência alfabetizadora:

“Quando a gente escreveu uma lista de coisas que crianças não deveriam fazer, foi quase que uma mágica, eles ficaram tão envolvidos que pediram para revisar duas vezes o cartaz. Aqueles alunos, cujas mães ainda vem buscar, fizeram questão de ler, mesmo quem ainda o fazia apenas por inferência fez. Leitura de mundo precede a leitura da palavra, mas a leitura da palavra quando lhe diz respeito é muito mais legal.” Professora Deise integrante da comunidade de investigação.

Como alfabetizadores entendemos a “leitura de mundo” como premissa fundamental de qualquer prática de ensino, sobretudo no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. Mas, ao ler e sentir essa narrativa percebemos também o valor das palavras “que nos dizem respeito” e o quão mágico se torna o processo de alfabetização mediado pelo diálogo sensível, pelo protagonismo estudantil, pela escuta ativa da professora que constrói com a turma, reconhecendo a potencialidade de cada estudante como sujeitos dignos de estarem no centro do processo de aprendizagem e dignos de atenção.



Nesta relação horizontal, nota-se a amorosidade, o desenvolvimento integral e uma Pedagogia da Autonomia criadora de diferentes leituras: a do mundo e da gente. Neste sentido, a experiência exposta nos traz pistas dos cotidianos que detalham tanto o envolvimento quanto a autonomia dos estudantes. Ao produzir, revisar e ler de forma habitual ou por inferência a turma se apropriou da sua alfabetização, em um deslocamento planejado pela professora que garantiu os direitos de aprendizagem ao passo que promoveu também a superação e a abertura de outras possibilidades inventivas de atuação docente, como também podemos perceber na partilha a seguir:

“Não dá pra pensar mesmo dentro da caixinha. Os alunos estão anos luz à frente do meu tempo. Trouxe a música do pato, pensei toda boba, uma música animada, um texto estaria contextualizado.

Eles acabaram me ensinando a dança da tropa do tubarão, do tictoc. E foi essa a escrita coletiva. Só consegui trabalhar com a música do pato no dia seguinte. Seis anos e comparando estrofes. Apostar naquilo que eles sabem em comparação com aquilo que se espera. Como poderia eu em pleno 2023 pensar que dá tempo e forma de trabalhar alfabetização com família silábica.” Professora Aline integrante da comunidade de investigação.

Ao nos mostrar o quão reflexiva é sua prática, a professora Aline toma posse do tesouro mais valioso nos dado como herança por Paulo Freire: a função de educar, sobretudo enquanto um busca de liberdade, baseado naquilo que se conhece, vislumbrando outras possibilidades de futuro e de sociedade.



Nesse contexto, ao consolidar essas imagens práticas, celebramos e fortalecemos não só Freire, como também a escola pública de qualidade. O que no atual cenário brasileiro, onde as forças políticas antidemocráticas procuram restaurar sua plenitude de forças, anuncia uma potente forma de combater as desigualdades, por meio da ação educativa.



Referências bibliográficas

- KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
 - _____ Pedagogia do Oprimido. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 .
 - _____ A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.



Pensar la *inter-extensión* como puente entre la Universidad del Trabajo y la Udelar

Mag. Lic. T. Social Matias Bertero y Ed.Social Gabriel Blanco

Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)

matiasbertero84@gmail.com

Introducción

Este resumen refleja la importancia de la articulación entre extensiones Udelar-UTU, en este caso se presentarán dos experiencias de proyectos de extensión desarrolladas por equipos de unidades conformadas por técnicos profesionales pertenecientes a la Unidad de Alfabetización Laboral -UAL- en diferentes territorios y modalidades institucionales. Una de ellas fue implementada durante el año 2021 en Canelones, donde se conformó un Polo Educativo “Las Piedras” que interconectó tres centros UTU diferentes (Escuela Técnica Superior de Las Piedras, Centro Agustín Ferreira (CAF) y Escuela Técnica de Sauce) y otra llevada a cabo a partir del comienzo del presente año, centralizada en el Instituto Técnico de Alta Especialización de Montevideo -IAE-, en incipiente desarrollo.

Se presentan reflexiones de sus respectivos procesos de desarrollo, a través de la realización de actividades enmarcadas en un trabajo interinstitucional, en el diálogo de saberes y en la promoción de un intercambio entre estudiantes, docentes, experiencias comunitarias y actores productivos.



Resumen

Partiendo de los antecedentes de actividades de extensión en UTU¹, podemos decir que la misma tiene una trayectoria acumulada de 15 años en el marco del Plan de Integración del Departamento de Alfabetización Laboral de DGETP² hasta el año 2020, desarrollando acciones que conectaban a los Centros Educativos con el territorio y su sector productivo.

Acercándonos al origen del concepto de actividades extensivas manejada desde UTU:

“El trabajo como principio educativo (...) exigiría generar la praxis(...) en el proceso conjunto de problematización con los y las estudiantes a partir de vivencias y/o experiencias de trabajo (...) expandir el aula al sector productivo más allá del taller del centro educativo mediante las estrategias y actividades de extensión” (Da Luz, 2016:17)

Dando una continuidad a estos insumos y en el marco político de la Transformación Educativa -comenzada en 2020- en 2021 se modifica la modalidad de trabajo del Plan Integración sustituyéndola por Proyectos de Unidades de Extensión, a lo largo de gran parte del país.

Según el documento de trabajo de la primer experiencia llevada a cabo por la Unidad de Extensión perteneciente al Polo Educativo “Las Piedras”, se sintetizan las siguientes reflexiones en base a las actividades que se realizaron:

“De acuerdo a los tiempos acotados de trabajo en territorio y la pandemia no se logró retroalimentar las experiencias extensionistas de los estudiantes con la comunidad y sus actores, sin embargo, se logró un acercamiento a través de los conversatorios virtuales con panelistas de la Academia y de los

¹ UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay

² Dirección General de Educación Técnico Profesional – UTU



productores y emprendedores locales. (...) la Cartografía logró ser una producción colectiva que logró integrar las diferentes disciplinas (Gastronomía, Informática, Turismo y Producción Familia) y nuclear a todos los grupos y docentes en un intercambio de saberes y diálogo constante y horizontal sobre los distintos emprendimientos locales (producción familiar agroecológica, agroturismo y emprendimientos gastronómicos) (...) dar continuidad con la Cartografía y que los actores del territorio generen más información y se la apropien en un ida y vuelta puede llegar a ser un insumo fundamental de mayor impacto tanto para la comunidad educativa como para el territorio. Entendemos que la experiencia de intercambio en extensión de la UdelaR puede potenciar todo este proceso en DGETP.” (Bertero, Bonfiglio, Calistro & Castro, 2022: 8)

Entre los actores públicos involucrados, participaron las Escuelas Técnicas, la Udelar y la Intendencia de Canelones, y dentro de los actores productivos, se involucraron, Senderos de Santa Lucía y el productor local agroecológico Mauricio Martínez.

Respecto a las actividades desarrolladas en este período, contamos con los aportes académicos del profesor Humberto Tommasino, el cual orientó y enriqueció a través de significativas líneas extensionistas a la experiencia piloto incipiente en UTU, generando un interesante punto de partida para continuar con este proceso.





Imágenes extraídas del Informe Unidad de Extensión del Polo Educativo “Las Piedras”

Por otra parte y en relación a la experiencia llevada a cabo en el presente año, desde la Unidad de Extensión perteneciente al IAE Informática Montevideo, ubicado en Vista Linda, barrio Flor de Maroñas, nos encontramos trabajando de manera articulada a nivel territorial con distintos actores comunitarios y específicamente con la Udelar, construyendo un



estrecho vínculo de *inter-extensión* con el PIM (Programa Integral Metropolitano) así como con la extensión de FING³.

En este entretejido de redes de extensión nos proponemos aunar esfuerzos y volcar el acumulado del saber experiencial de UdelaR para así potenciar el alcance y profundidad de nuestro proyecto -acotado en antigüedad, duración y recursos- articulando sus experiencias generadas hace décadas, tanto en el territorio, comunidad y academia.

En esta línea entendemos que este movimiento debe ser desplegado en un diálogo constante y de ida y vuelta entre ambas extensiones, sin perder las características intrínsecas de cada una, sin negar las particularidades institucionales y las singularidades de la población estudiantil, con sus diferentes necesidades vitales, trayectos histórico-educativos y aspiraciones formativas. En este camino se deben colectivizar dialógicamente mecanismos teóricos-prácticos que interpelen y deconstruyan las lógicas de ambas instituciones, donde el proceso de integración entre ambas extensiones puede llegar a ser una herramienta muy potente si se logra llevar adelante de manera horizontal, crítica, sistematizada y pragmática.

En este sentido, este proceso ya iniciado, contó con el desarrollo de algunas actividades y acciones conjuntas, en donde se destaca la realización de un seminario junto a estudiantes, docentes y emprendedoras locales, en el IAE-Montevideo, denominado “*Trayectorias vitales y laborales*” en el marco del “EFI: *Diseño de la economía social y solidaria*” coordinado por la docente Alicia Migliaro del PIM.

³ Facultad de Ingeniería





Fotos de autoría propia en el marco del seminario “Trayectorias vitales y laborales” en el IAE-Montevideo

Los lazos que se vienen entablando entre el PIM y el IAE a través de un trabajo de *inter-extensiones*, generan apertura a futuros espacios prometedores de prácticas entre estudiantes de nuestro Centro y otras Facultades -FCS⁴ y FIC⁵- donde el intercambio de experiencias y saberes entre estudiantes de distintos niveles formativos son fundamentales para los procesos de aprendizaje en esta propuesta de *inter-extensión*.

⁴ Facultad de Ciencias Sociales, Talleres de Educación Financiera-Departamento de Economía

⁵ Facultad de Información y Comunicación





Fotos de autoría propia en el marco de actividades de inter extensiones entre el IAE-Montevideo y FING

Para efectivizar estos procesos de aprendizaje, debemos plantearnos el desafío de interpelar las realidades, así como promover un proceso educativo transformador donde no haya roles estereotipados, contribuyendo a la promoción de nuevos conocimientos que se vinculen con el saber popular, constituyendo así una pedagogía integral y humanizadora.

Freire caracteriza a la *educación bancaria* como aquella que predomina el acto memorístico por parte del estudiante, transformándose en una especie de recipiente o depósito, donde el rol del educador se basa justamente en



llenarlos de información y datos. Es una relación educativa en donde no existe problematización de esos datos ni dialogicidad entre educador y educando. (Freire, 2005) Este modelo de educación es el que prácticamente permea en todas las áreas y niveles de nuestro sistema actual y tradicional, aunque a partir de procesos de extensión, como los presentados, consideramos que se vislumbran horizontes de cambio.

Parafraseando a Freire, el conocimiento, requiere una presencia curiosa del sujeto frente al mundo, en nuestro caso dicho ejercicio debe partir de los estudiantes hacia sus prácticas y de la realidad compleja a conocer, buscando su transformación que implica invención y reinención y *“(...)reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el "cómo" de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto.”* (Freire, 1998: 28)

Y en este sentido, en un proceso de aprendizaje, siguiendo a Freire, solo aprenden verdaderamente aquellos estudiantes que se apropian de lo aprendido, transmutándolo en *aprehendido* y así reinventarlo para poder aplicarlo a situaciones existenciales concretas, en un sentido de no extender el conocimiento preestablecido desde un Docente o Experto calificado hacia el estudiante *“(...) lo máximo que se puede hacer es mostrar, sin revelar o descubrir, a los individuos, una presencia nueva: la presencia de los contenidos extendidos.”* (Freire, 1998: 29)

Entendemos que es fundamental partir de este tipo de movimiento de extensión del conocimiento, ya sea a partir de las prácticas, pasantías, foros, mesas de intercambio o discusión, etc, en donde los estudiantes orientados



por los docentes, actores comunitarios y técnicos calificados, logren un intercambio de conocimientos e información que traspase la barrera del mero aprendizaje de una tarea o teoría-práctica concreta, viéndose involucrados en un proceso desafiante de descubrimiento del mundo del trabajo, de la tecnología, de la producción -formas organizativas, asociativas, cooperativas, etc-, de la distribución y de todo lo que implica el ciclo productivo y de consumo, problematizando los desafíos, incertidumbres, desigualdades y oportunidades del contexto sociohistórico, político, económico y cultural.

Al considerar a los sujetos sociales como protagonistas en el sistema educativo se interpela el saber científico -Udelar- y técnico -UTU- desde el conocimiento local, donde se reflejan las problemáticas y demandas ancladas en el territorio, rompiendo con el modelo pedagógico áulico transmisivo para pasar a otros, donde se modifica el abordaje de problemas y la intensidad transformadora de los saberes.



Referencias bibliográficas

- Bertero, M. , Bonfiglio, F. , Calistro C. & Castro C. (2022). Potenciar el sistema de producción y hábitos alimentarios saludables incorporando el agroturismo, [Documento de trabajo: Informe de sistematización. Polo Tecnológico de las Piedras - Unidad de Extensión de las Piedras, 2021. Canelones, Uruguay]
- Da Luz, L. Coordinadora. (2016). Caja de Herramientas. Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral en el contexto de la Universidad del Trabajo del Uruguay. CETP UTU. Disponible en:<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-06/librillo-caja-2016-MODIFICADO.pdf>
- Freire, P. (1998). Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. Siglo xxi, México



Educación popular ayer y hoy: perspectivas y desafíos

Ivonaldo Leite

Universidad Federal de Paraíba

ivonaldo.letie@gmail.com

¿Qué se entiende por Educación Popular? Parece ser razonablemente fiable afirmar que lo que se ha subrayado bajo esta denominación es fundamentalmente un fenómeno surgido en Latinoamérica, aunque no se deba desconsiderar la influencia de factores del contexto europeo, como las acciones socioculturales, sociopolíticas y la constitución de las universidades populares.

En Brasil, la Educación Popular tiene sus bases fuertemente enraizadas en la segunda mitad del siglo XX. Su desarrollo está vinculado, entre otros, a los siguientes factores (Leite, 2020):

i) La constitución del Movimiento de Cultura Popular (MCP) en la ciudad de Recife, en 1960, por estudiantes universitarios, artistas e intelectuales, en acción conjunta con la Intendencia local, siendo el alcalde en la época Miguel Arraes. El MCP fue organizado bajo la influencia de fuentes como el movimiento francés *Peuple et Culture*, y tenía sus actividades orientadas fundamentalmente para el desarrollo de acciones socioculturales, la concientización de la población y la alfabetización de adultos. Entre sus



integrantes figuraban Ariano Suassuna y Francisco Brennand. Fue extinguido por el golpe cívico-militar de 1964.

ii) El método de alfabetización de adultos creado por Paulo Freire, relacionando educación y política, marcado por una doble operacionalización. Es decir, inicialmente, un momento preliminar de estudio de la realidad - de manera histórico-sociológica - donde se desarrollará la alfabetización, investigando, por ejemplo, los modos de vida de la localidad. A continuación, los pasos de ejecución del método propiamente dicho, o sea: i) levantamiento del universo vocabulario de los grupos con los que se trabajará; ii) elección de las palabras seleccionadas del universo vocabulario investigado; iii) creación de situaciones existenciales típicas del grupo; iv) elaboración de fichas guías para ayudar a los coordinadores de debate en el trabajo que desarrollarán; v) elaboración de fichas con la descomposición de las familias fonémicas correspondientes a los vocablos generadores.

iii) La creación del Movimiento de Educación de Base (MEB), en 1961, vinculado a la Iglesia Católica a través de la Confederación Nacional de los Obispos de Brasil (CNBB), y que adoptó la perspectiva sostenida por Paulo Freire.

iv) La fundación del Centro de Cultura Popular (CPC) de la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE), en 1962, enfatizando la reflexión racional y el arte como dispositivos inductores de la transformación social, teniendo entre sus integrantes, por ejemplo, el sociólogo Carlos Estevam Martins, el cineasta Carlos Diegues y el poeta Ferreira Goulart.

Así como ocurrió con el Movimiento de Cultura Popular, también el CPC fue extinto después del golpe cívico-militar de 1964 en Brasil. El MEB fue el único a sobrevivir durante la dictadura, principalmente como consecuencia de su vinculación a la Iglesia Católica. De esa forma, continuó sus



actividades, conforme la adecuación a los condicionamientos del nuevo contexto.

Sea como sea, en el marco original de la Educación Popular, hay un núcleo programático que la distingue de la educación convencional, en la medida en que él está dotado de premisas metodológicas (conocer la realidad), cognitivas (producir conocimientos), políticas (intervención en la realidad, transformación social) y de sociabilidad (búsqueda de nuevas formas de relaciones humanas). Sin embargo, las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales contemporáneas han tenido un fuerte impacto en las posiciones clásicas de la Educación Popular.

Desde la década de 1990, un conjunto de fenómenos ha producido cambios profundos en las diversas esferas sociales y, al mismo tiempo, ha superado muchos paradigmas que dominaron la escena durante el siglo XX. Actualmente, hemos visto a nivel mundial a una reorganización de la sociedad, de sus actores y de las relaciones sociales que configuran el entramado del tejido social en el cual somos actores por decisión o por obligación. Ello ha moldeado nuevas perspectivas de la Educación Popular para el siglo XXI: unos plantean su fin; otros, en cambio, afirman su plena vigencia; y otros, que ven en la realidad de la época la urgencia de su reestructuración (Mejía, 1996).

Los primeros hacen un análisis apresurado e inconsistente de la coyuntura contemporánea, mientras que los segundos simplemente repiten formulaciones de los años sesenta y setenta del siglo pasado. Desde nuestro punto de vista, asumimos la tercera posición. Es decir, asumimos que hay la necesidad de una refundamentación de la Educación Popular.



Por ejemplo, un desafío contemporáneo que se plantea a la Educación Popular se refiere a la definición de su percepción sobre el Estado. La relación de la Educación Popular con el Estado ha sido ambigua. Muchas veces educadores populares, aunque actúen en la esfera estatal, siguen una perspectiva dicotómica contraponiendo los procesos educativos no formales a los procesos educativos formales desarrollados en el ámbito del Estado. Esto demuestra la necesidad de que, desde el ámbito de la Educación Popular, se tenga una concepción de Estado con credenciales analíticas para superar dicotomías educativas.

Además, es necesario superar una vieja actitud empirista que hace de la práctica no sólo el único criterio de verdad posible, sino que también la presenta como si desde ella se produjera el conocimiento y no la reflexión sobre ésta. En ese sentido, es necesario hacer de la reflexión “una práctica más allá del levantamiento abstracto de lo cotidiano, permitiéndonos construir una abstracción de un nivel diferente, que no niegue la abstracción de la realidad, sino que la complemente y la enriquezca” (Mejía, 1996, p. 5).



Referencias bibliográficas

- Leite, Ivonaldo (2020). “Desafíos del siglo XXI para la Educación Popular: nuevos fundamentos para nuevas prácticas”. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13 (32), 1-20.
- MEJÍA, Marco Raúl J. (1996). “Educación Popular hoy: entre su refundamentación o su disolución”. *Revista Nómadas*, núm. 5, 1-10.



Largometraje Argentino El suplente: análisis desde la Educación Popular

María Analía Valera, María Esther Morvinelli

Universidad Nacional de Cuyo

avalera@uncu.edu.ar

Los trabajadores docentes en más de una ocasión nos preguntamos si es posible aplicar los principios de la Educación Popular en las aulas de la educación formal. Con escuelas empobrecidas y poblaciones vulnerables como realidad cotidiana de muchas de las instituciones educativas en la que nos desempeñamos; y también, frente a una desigualdad educativa abrumadora en cuanto al acceso a una educación de calidad, ¿es posible enseñar? Y esa enseñanza, ¿puede nutrirse de criterios propios de una realidad *otra* como los aplicados por Freire en la alfabetización de adultos de zonas rurales, en el lejano norte brasileño en los años 60? Presupuestos que posteriormente son recogidos y sistematizados por él, en su emblemático libro Pedagogía del Oprimido (Freire, 1970) donde delinea las bases de sus ideas, los conceptos primigenios y las relaciones primordiales de su vasta propuesta pedagógica, social, política y filosófica.

En el presente trabajo asumimos el desafío de analizar una película que discurre en un escenario escolar periférico y marginal, en el que seguramente más de un profesor/a nos hemos sentido identificados.



Estamos hablando de “El suplente” largometraje argentino y ficción de corte social, protagonizado por Juan Minujin y dirigido por Diego Lerman.

El largometraje narra la historia de Lucio, un frustrado escritor y profesor universitario de literatura devenido en docente secundario, que en su calidad de *suplente*, intenta que su materia tenga un *sentido* en la vida compleja de estos adolescentes heridos, desinteresados y escépticos. Un profesor de *carne y huesos*, con sus expectativas, aspiraciones y sueños, atravesado por sus problemáticas personales y familiares, como así también, por sus luchas y contradicciones, encarnando de este modo, un personaje real y creíble, que podría representarnos a cualquiera de nosotros. Por su parte, el padre, con un rol importante es quien seguramente talló hondo en la vida y vocación de Lucio. Se trata de un profesor jubilado que está atravesando una enfermedad terminal. Persona moralmente intachable, muy querido y reconocido por sus pares como docente e incansable militante social, defensor de los derechos e intereses de la comunidad y, en especial, de los jóvenes del barrio.

La producción audiovisual transita los críticos márgenes culturales y transcurre en ese delicado andamiaje que arroja el juego entre lo estructural, lo social, y lo personal; entre las grandes limitaciones del sistema y sus estrechos intersticios donde anidan las reales oportunidades; entre lo dado y lo que puede crearse y transformarse. En su viaje personal, Lucio descubre que el mundo intelectual del que proviene poco tiene que ver con esa realidad, exigiéndole aprender a mirar la literatura de otro modo (Orellana, 2023). Y frente a las críticas y demandantes situaciones que le toca vivir se la juega, se brinda, se compromete, es generoso...



Como objetivos del trabajo nos proponemos a partir de las situaciones pedagógicas que presenta el film, analizar su vinculación con la Educación Popular desde determinados tópicos o ejes. Algunos de los cuales están expresados por: el respeto a la identidad cultural del alumnado junto a estrategias acordes (Freire, 1985); los roles no estereotipados de docente y alumno vs la educación bancaria (Freire, 1970); la enseñanza comprensiva a través de la pedagogía de la pregunta (Freire, 1986); la negociación, confrontación y el diálogo de saberes (Mejía, 2015); la ética del ser docente (Freire, 1997) y el sentido de la educación a partir de un qué, un por qué y un para qué (Freire, 1978).

Como marco teórico nos referenciaremos en la obra de Freire comentada por diversos autores (Marín, 1978; Ovelar, 2005; Angues Barbarén, 2021) , y, principalmente en la Pedagogía del Oprimido (1985), con sus supuestos esenciales: la importancia del proceso social en una educación para la liberación; la concepción bancaria como instrumento de dominación en contraposición con la educación problematizadora como superación de la contradicción entre educador-educando; la dialogicidad como esencia de una educación para la libertad, con sus características de colaboración, unión, organización y síntesis cultural, en contraposición con la división, manipulación e invasión cultural; y finalmente, las relaciones hombre-mundo y los temas generadores.

La metodología utilizada es de tipo cualitativa. En este sentido podemos decir que a pesar de ser escaso el uso del cine como documento y medio



de representación de fenómenos sociales, en este trabajo nos proponemos con fines investigativos el análisis de un largometraje susceptible de convertirse en técnica para el estudio socio histórico interpretativo. Como sabemos, en la ciencia social es válido apelar a diversas expresiones artísticas para aprender y comparar, siendo el cine una de las más nobles. Recurrir a él puede enriquecer nuestra comprensión científica de los hechos, desde un camino inductivo –construyendo conocimiento desde la observación-; o deductivo –corroborando ideas, teorías e hipótesis- (Baudean, 2011).

Los resultados están referenciados a la alquimia que puede generarse en la práctica docente a partir de ese caleidoscopio multifacético y multidimensional expresado por diversas variables cuando está atravesado por el afecto, la astucia y el compromiso ético con otro proyecto de sociedad, más justo, humano e igualitario.

A modo de conclusiones preliminares, el trabajo muestra cómo la ficción puede constituirse en disparadora de experiencias socioeducativas más inclusivas, transformadoras y emancipadoras dentro de la educación formal; que interpelando la escuela actual nos señale un norte hacia dónde dirigir nuestros quehaceres en tiempos de incertidumbre social, ideologías hegemónicas y prácticas re productivistas.

Palabras Clave: Educación popular — escuela secundaria – adolescencia vulnerable



Referencias bibliográficas

- Angues Bambarén, I. (2021). Paulo Freire y los cincuenta años de la Pedagogía del oprimido. Horizonte de la Ciencia, vol. 11, núm. 20, pp. 329-339, 2021. Universidad Nacional del Centro del Perú.
Disponible en:
[https://www.redalyc.org/journal/5709/570965027024/html/#:~:text=En%20el%20MCP%2C%20Freire%20plasma,Desarrollo%20de%20los%20Estados%20Unidos%20\(2011-10-20.%20Núm.%20141-5%20\(2011\)%20Sección%20Enfoques.](https://www.redalyc.org/journal/5709/570965027024/html/#:~:text=En%20el%20MCP%2C%20Freire%20plasma,Desarrollo%20de%20los%20Estados%20Unidos%20(2011-10-20.%20Núm.%20141-5%20(2011)%20Sección%20Enfoques.)
- Baudean, M. (2011). El uso de películas para la enseñanza de metodología de la investigación en ciencias sociales. En "Revista Letras Internacionales, Universidad ORT Uruguay". Publicado 2011-10-20. Núm. 141-5 (2011) Sección Enfoques.
Disponible en:
<https://revistas.ort.edu.uy/letras-internacionales/article/view/816>
- Bonilla Baquero, C. (2016). El cine foro como técnica de investigación cualitativa. En Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos. Universidad Sur colombiana. Publicado el 15-08-2016. Disponible en:
[https://journalusco.edu.co/file:///D:/Downloads/El+cine+foro+como+t%C3%A9cnica+de+investigaci%C3%B3n+cualitativa%20\(2\).pdf](https://journalusco.edu.co/file:///D:/Downloads/El+cine+foro+como+t%C3%A9cnica+de+investigaci%C3%B3n+cualitativa%20(2).pdf)
- Freire, P. (1970): Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P (1975) La acción cultural para la libertad y otros escritos. Traducción Claudia Schilling, Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1986) Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires. Ediciones La Aurora.



- Marín, K. (19-05-1978). Entrevista. Paulo Freire: La educación es siempre un quehacer político. Diario El País.
https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html?event_log=go
- Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. Artículo de Reflexión Pedagogía y Saberes No. 43 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2015. pp. 37-48.
- Orellana, Juan 'El suplente': el viaje personal de un novelista reconvertido en profesor. Publicado en EL DEBATE 13/01/23. Disponible:
https://www.eldebate.com/cine-tvseries/20230113/suplente-viaje-personal-novelista-reconvertido-profesor_85744.html
- Ovelar, N., (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. Revista de Pedagogía, XXVI (76) 187-206.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65913205002>
- Schujman, G. (2023) Cuando la tarea docente "vale la pena". FLACSO Argentina. #RecreoCultural | El suplente. Una invitación a repensar nuestro compromiso con la educación. Publicado el 17-01-2023. Disponible en:
<https://www.aprendizaje.flacso.org.ar/post/recreocultural-el-suplente>



Escuela de formación de la Unión Latinoamericana de Extensión: una propuesta en clave transformadora

Luis Barreras, Romina Colacci, Eleonora Gómez, Humberto

Tommasino

Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)

eleonoracastrilli@gmail.com

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las experiencias de las *Escuelas* de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (en adelante ULEU). Entendemos que estos espacios de aprendizaje han sido pioneros en aproximar la conceptualización de la extensión crítica al trabajo concreto en territorio de las personas que participaron y en brindar herramientas para la gestión de la extensión en la universidad.

La ULEU se crea en el año 1999 como un espacio de vinculación, cooperación, intercambio y reflexión en materia de Extensión Universitaria de la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Entre sus objetivos se destacan, el de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior a través de la institucionalización de la extensión y su integración con la docencia y la investigación y el promover la internacionalización de la extensión universitaria en toda la región, sustentada en estrategias de movilidad y desarrollo conjunto de programas y proyectos. La ULEU dispone



de las *Escuelas de Extensión* como instancia de formación.

Estos espacios de diálogo y capacitación han posibilitado la problematización de la formación integral y la realización de una experiencia teórico práctica de la función mediante conferencias, charlas, talleres y visitas a territorio. Durante una semana los equipos de extensión, conformados por estudiantes, docentes, Nodocentes, personas graduadas y personal de gestión, participan de dispositivos formativos que son considerados para la evaluación de un trabajo final que acredita la formación y contribuye a la reflexión de la función en el ámbito de las instituciones.

La característica clave de las escuelas es aprender haciendo y ello no se genera desde un plano extractivo con los movimientos y organizaciones sociales sino que se intenta profundizar un diálogo ya establecido por la universidad o que comienza a través de las escuelas. La propuesta consiste en que las personas participantes se formen en metodologías de diálogo y críticas, junto estos grupos, poblaciones organizadas, de barrio, cooperativas, campesinado, etc. Se busca también contribuir al proceso de vínculo que se está promoviendo o al que se va a generar a partir de dicha escuela. Hay un trabajo teórico práctico de retroalimentación al espacio áulico, con la comunidad, de praxis activa.

Las clases y talleres abordan desde una perspectiva teórico-metodológica la extensión crítica, los feminismos, las diversas formas de comunicación, la investigación-acción participativa. Todo se pone en diálogo con los proyectos y acciones que la universidad organizadora desarrolla en territorio. Como cierre se realiza una exposición y devolución de lo trabajado durante esa semana. Se potencia la idea de una universidad de muros bajos para



que el vínculo establecido promueva un diálogo activo, empático, solidario, problematizador y crítico de las formas de hacer y sentir la universidad y la producción de conocimiento.

La escuela se piensa desde perspectivas críticas cuya referencia fundamental es la obra de Freire: “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”.(Freire, 1971:77). Entendiendo que en el sentido político del término educación “conocer no es el acto de conocer a través del cual un sujeto recibe de forma pasiva y dócil los contenidos que otro le da o impone los contenidos o el conocimiento, sino por el contrario, exige una presencia curiosa que el sujeto enfrente al mundo. Requiere y a su vez, incorporar una acción transformadora sobre la realidad y demanda una búsqueda constante de reinención”. (Freire, 1997:68).

En Argentina se han realizado tres *Escuelas* previas a la pandemia

En el año 2017 la Universidad Nacional de Cuyo promovió la *Escuela de Verano* sobre áreas temáticas: extensión rural y agricultura familiar, salud comunitaria, arte y cultura. Se realizó en el marco de los Proyectos de Extensión “Mauricio López” y se planteó como un curso sobre prácticas integrales en territorios urbanos y rurales con referentes docentes. Un año después, en la Universidad de Mar del Plata se desarrolla la *Escuela* con la premisa de fortalecer los procesos de intervención territorial que sostienen los equipos de programas y proyectos de la UNMdP que desarrollan en los Centros de Extensión (CEU) de la universidad. Finalmente en 2019 la *Escuela de Primavera* de la ULEU se organiza desde la Universidad Nacional de San Juan y se inscribe en el fortalecimiento de los proyectos de extensión



de la universidad.

Sostenemos que la mirada a futuro del desarrollo de estas escuelas debería atender a dos cuestiones sustanciales

En primer lugar estas escuelas de extensión de la ULEU se diferencian de otras escuelas bajo una premisa coherente con las metodologías, marco conceptual, posicionamiento ético y político, con una inserción territorial sin la cual no es posible su proyección, y con la incorporación de las epistemologías feministas en su desarrollo, así como intervenciones donde se visibilice la perspectiva de género. Acordamos en la necesaria participación de las organizaciones sociales en todas las etapas ya que es necesario construir junto a ellas el diseño y la formulación de contenidos mediante metodologías participativas. Solo así se tenderá a vivenciar la propuesta dialógica que declamamos. No es posible reflexionar críticamente sobre los procesos de extensión que sigue liderando el equipo universitario. En segundo lugar, es prioritario sistematizar lo que se produce en las ediciones de las escuelas. Cada universidad sede de esta iniciativa produce conocimiento real en el intercambio entre pares universitarios y referentes territoriales que si no es publicado queda en la memoria personal de quienes participaron.

Es esperable que la difusión de estos procesos propenda a la formación de una masa crítica que recupere, desde las pedagogías populares freireanas, ese lazo territorial donde la universidad también aprende.

Luego del Congreso CLEU se conformó un grupo para planificar las escuelas latinoamericanas y promover el espacio formativo para el 2024. En esa línea, se pensaron 5 escuelas a desarrollarse en: la Universidad Nacional de La Pampa (Argentina) 20 al 23 de febrero, y el resto con fecha a



confirmar: Universidad Nacional del sur (Argentina), Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Universidad de la Habana (Cuba), CENUR LN-UDELAR (Uruguay).



Referencias bibliográficas

- Estatuto de la Unión Latinoamericana de Extensión www.uleu.org
- Freire, P. (1971). “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural” Ed. Tierra Nueva, Uruguay.
- Freire, P. (1997). “La importancia de leer y el proceso de liberación”. Ed. SXXI, México.



Tutorías entre Pares en Territorio. Diálogos de saberes interdisciplinarios, interinstitucionales e intergeneracionales en el marco de los Programas APEX y Progresar de la Udelar (Uruguay)

Mariana Yanet Gonzalez Sosa, María Mercedes Couchet Scópise

Universidad de la República. Uruguay

mariana.gonzalez@apex.edu.uy

PALABRAS CLAVE: Tutorías entre pares, educación media básica, educación media superior, extensión y educación popular.

RESUMEN:

Se presenta la experiencia de Tutorías entre Pares (TEP) en Territorio llevada adelante por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresar) en articulación con el Programa APEX, ambos de la Universidad de la República (Udelar). En este curso, estudiantes de diferentes carreras se forman como tutores y realizan sus prácticas a lo largo de un semestre en instituciones de educación media básica (EMB) de los territorios de actuación de APEX y con las cuales este trabaja año a año.

Las TEP en Udelar como propuesta formativa toman impulso en 2007, en el



marco del proceso de renovación de la enseñanza conocido como “Segunda Reforma”, el cual busca generalizar la educación superior (ES) en cuanto derecho humano y bien público y social. Las TEP son una “estrategia colaborativa de aprendizaje activo, adaptativo y participativo encuadrada por la institución y los docentes, pero gestionada por los estudiantes mediante acuerdos (...) (y) definida por la relación que se establece allí entre los estudiantes, la cual ostenta dos condiciones, que pueden verse como contradictorias pero que consideramos complementarias: la paridad y la asimetría.” (Álvarez, 2018, p. 66). En la EMB contribuyen a la democratización de la ES en dos sentidos: para el tutor, promueven un involucramiento activo con su proceso formativo; para el tutorado, acercan la ES desde el intercambio con pares, contribuyendo a su inclusión como parte del proyecto de vida. TEP Territorio supone un nivel más de impacto en el marco de un programa como APEX, de carácter interdisciplinario, integral y de proyección comunitaria. Pensar la extensión desde el territorio implica considerar la complejidad del ámbito de intervención que requiere ir más allá de lo espacial para “tener en cuenta las ideas, representaciones, objetivos, vivencias y disputas de esos actores” (Arzeno, 2018, p. 10), a partir del diálogo de saberes y de disciplinas propio de las prácticas extensionistas integrales. A su vez, permite poner en diálogo los procesos pedagógicos actuales de la educación formal con los aportes de la educación popular, largamente cultivados desde el APEX.

Desde su inicio en 2018 se ha trabajado con seis generaciones y diez equipos de tutores en tres instituciones de EMB y con tres planes educativos diferentes: el oficial y dos de revinculación educativa para adolescentes y adultos extraedad. A partir del diálogo con los actores, se



desarrollaron propuestas ajustadas a cada institución, buscando fortalecer la pertenencia a la institución y la afiliación al proyecto educativo, trabajando temáticas vinculadas a la vida estudiantil y la orientación sobre la oferta educativa con una metodología de taller.

En cuanto a resultados, la experiencia ha tenido una fuerte aceptación por parte de todos los actores involucrados. De los informes finales de los tutores se desprende la importancia de dicha práctica para su formación como futuros profesionales universitarios siendo una primera oportunidad de trabajo interdisciplinario e interinstitucional que ofrece una perspectiva amplia del ser universitario y el compromiso comunitario que ello implica, al vivenciar y bajar a tierra el concepto de extensión universitaria. Como plantea Carlevaro (1986)⁶ “las experiencias de contacto con la sociedad, de trabajo con los grupos humanos, contribuyen a la formación de la personalidad del estudiante dotándola de conocimiento y de vivencia directa de lo que es la sociedad y de cómo acontecen sus problemas reales, que no se puede generar mediante ningún otro tipo de acto educacional”. La heterogeneidad de estudiantes que han cursado la práctica (en lo disciplinar, en lo generacional y en los momentos de trayectoria educativa) genera un escenario privilegiado para la “interdisciplina como idea básica para el abordaje de las problemáticas sociales expuestas y la articulación de los saberes desde un enfoque crítico” (Olivetti, 2022, p. 8).

Por otro lado permite conectar con la realidad actual de los estudiantes de EMB y a su vez entender y adentrarse en la dificultades que enfrentan las instituciones educativas para fortalecer la permanencia de los estudiantes en

⁶ Citado en

<https://pim.udelar.edu.uy/portal/noticias/pablo-carlevaro-1927-2015-referente-de-la-universidad-latinoamericana/>



las mismas, lo que habilita la revisión y resignificación de la propia trayectoria en cuanto historia, narración e interpretación (Nicastro y Greco en De León, Rubio y Santiviago, 2018) que supone “la propia producción de sentido que el sujeto construye en su tránsito, que siempre es con otros” (p. 91).

La metodología participativa como forma de abordaje se valoró como fundamental por parte de los estudiantes tutores en el aporte a su formación profesional, desde el trabajo en equipo y lo cooperativo, favoreciendo la deconstrucción de la mirada disciplinar de las necesidades de la comunidad y entendiendo desde una mirada más amplia la complejidad de las mismas. Poner en juego el concepto de la educación popular y la implementación de la metodología de taller como herramienta fundamental favoreció un diálogo de saberes que permitió la retroalimentación teórico-práctica con la finalidad de la construcción colectiva de un nuevo saber. “En la educación popular el taller seguirá siendo de algún modo un lugar en el que se trabaja, se crean obras, se comparten conocimientos, se esculpen nuevas formas y se reparan barcos para emprender nuevos viajes,” (Cano, 2012).

En cuanto a las instituciones educativas, lo explicitado en los encuentros de devolución y reflexión conjunta entre los docentes de APEX y los referentes educativos de las mismas, se destaca que la práctica de tutorías entre pares permitió generar nuevos espacios de escucha activa para los estudiantes, de libre expresión y diálogo reflexivo sobre la convivencia institucional. Se destaca que la presencia de referentes comprometidos con los estudiantes dentro de las instituciones facilita y refuerza las trayectorias educativas de los estudiantes, su permanencia y continuidad. Desde los estudiantes tutorados, en las evaluaciones de los diferentes encuentros con los tutores se valora todo aquel espacio donde pueden expresar libremente su posición



y su sentir, destacando las actividades de trabajo en equipo, centradas en lo lúdico, lo recreativo y lo participativo.

Como docentes universitarios entendemos importante generar continuidad en estos espacios de formación interdisciplinarios, integrales y en territorio que hacen honor a la extensión universitaria con proyección a la formación de futuros profesionales con capacidad crítica y capaces de aprender con y de la comunidad.



Referencias bibliográficas

- Alvarez, A. (2018). Las tutorías entre pares: estrategia privilegiada de apoyo estudiantil en la educación superior. En: Santiviago, C. (comp.) (2018): *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior*, pp. 63-78. CSE-Udelar. Disponible en:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/19497>
- Arzeno, M. (2018). Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la Geografía. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), enero-junio, 3-11. doi: 10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7709.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- De León, F., V. Rubio y C. Santiviago (2018). Las tutorías entre pares y las trayectorias educativas. En: Santiviago, C. (comp.) (2018): *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior*, pp. 87-102. CSE-Udelar. Disponible en:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/19497>
- Olivetti, M. (2022). Prólogo. En: Parentelli, V. (coord.). *Integralidad revisitada. Abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 8-10). Udelar.



Diálogos com livros ata: interrogações e possíveis caminhos para pensar movimentos democráticos na educação

Maria Inês Rocha de Sá y Patrícia Gama Temporim Cansi

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF

patriciagamatemporim@hotmail.com

O presente texto busca discutir políticas públicas e gestão educacional. Para produção desse texto foram realizadas leituras com análise de livros atas de reuniões de escolas da educação básica de uma rede pública de um município, do Estado do Espírito Santo, Brasil. Essas análises foram apoiadas em noções de conceitos sobre democracia e revelaram um vasto material para discussões e atravessamentos frente às políticas públicas e de gestão educacional. Discutir democracia é problematizar movimentos fundamentais no contexto educacional, trazendo para a superfície alguns assuntos complexos como disputas, tensões, lutas e relações de poder. As problematizações citadas atravessam às Políticas Públicas da educação e nesse sentido buscamos entender como elas se efetivam na escola, isso é, como ocorrem junto às professoras/es, pedagogas/os, gestoras/es e estudantes. Assim, foram selecionados livros atas-registros⁷ e documentos

⁷ O acesso aos livros atas para produção deste artigo se condicionou à solicitação e autorização formal entre pesquisadora e secretaria de educação e as escolas em questão. Optou-se a não identificação das instituições envolvidas por um compromisso ético.



complementares, produzidos a partir do ano de 2008, de duas escolas da educação básica de uma rede municipal de ensino do estado do Espírito Santo. Nesses livros encontram-se registros sobre organização, informações, normas e assuntos diversos da gestão administrativa e pedagógica que foram escritos ao longo dos anos dessas escolas. Ao ler as atas, entendemos que estes livros se constituem com a finalidade de registrar fatos, ações, processos, atendimentos, orientações objetivando formalizar uma redação onde se assegure materialmente as decisões importantes para a vida da escola. Na pesquisa encontramos diversos livros atas nas escolas, com registros de reunião de conselho comunitário escolar (CCE), de pais, das(os) professoras(es), das(os) administrativas(os), de planejamento anual, de atendimento com a família e de repasses gerais para documentar as ações e fazeres da escola. Percebeu-se que os registros foram planejados para demarcar o posicionamento político do grupo hegemônico na escola. As narrativas escritas, portanto, tornam-se fontes históricas do que determinado grupo da comunidade escolar considera importante. Em busca de entendimento sobre conceitos sobre democracia e suas formas de ação, esse artigo dialoga com os pensamentos do professor e filósofo Paulo Freire (2000; 2003). Pensar em democracia é complexificar conceitos não conclusos, nem fixado, não totalizante, pelo contrário, se estabelece em um constante movimento conflituoso, de luta e subversividade pela sua expansão. Assim o termo democracia não é fechado, distancia-se de entendimentos frágeis, romantizados que enquadram a um pensamento de consenso ou do senso comum, não se estabelece concretizado em organizações. E por que problematizar fatos do cotidiano escolar sobre a face da democracia? O que nos interessa nas narrativas registradas em livros das escolas? O que a história dessas escolas podem nos auxiliar sobre o entendimento de democracia nos dias atuais?



Quais análises podem observar sobre as tomadas de decisões e arranjos que aconteceram tanto nas escolas e na secretaria de educação? Quais os efeitos são produzidos partir desses discursos? Como o poder se coloca nas relações? O encontro com as leituras mostrou-se um quanto reveladora pela potente a seguinte questão: lemos uma única história, uma única narrativa, um único lado onde a redação das reuniões tentam ter marca fixadas. As atas apresentaram redações informativas de caráter burocrático, sem maiores discussões, distanciando consideravelmente de um acolhimento das falas dos participantes. Onde o posicionamento político fica muitas vezes evidenciado pelo autoritarismo e coerção ao corpo docente por parte da gestão escolar. As leituras chamam a atenção pela frequência com que alguns registros evocam a uma lógica empresarial. As redações mostram-se muito duras, parciais, opressoras, coativas e precisas, com determinações da secretaria de educação a servidores da escola, enfatizando a ideia hierárquica entre gestão escolar, professoras(es) e estudantes. Apresentavam temas de reuniões que envolviam insistentemente obrigações e determinações relacionadas a cumprimento de horários, normas, exatidão em documentos pedagógicos, cobrança sobre eficiência e resultados junto aos estudantes e dificilmente registros com pautas que evocassem discussões sobre processos de ensino, aprendizagem e produções de conhecimentos. A força das(os) gestoras(es), muitas vezes, com uma postura hierarquizada, são alguns elementos encontrados nas redações de maneira muito transparente sem nada a esconder, o que nos leva a pensar sobre os processos de gestão na escola e a manutenção do poder. A lógica empresarial sobre os assuntos pedagógicos, o que Paulo Freire (2000) aponta como um movimento para “aprofundar as desigualdades”, demonstra o quanto é limitante o avanço em discussões mais intensas como o currículo. Nas reuniões pedagógicas



ficaram visíveis como às obrigações burocráticas, “sem consonância com a realidade” (Freire, 2003), se tornam mais importantes do que os debates que envolvem os temas de ensino aprendizagem e todas as formas de conhecimentos. Essa pesquisa apresentou-se como caminho para entender um pouco mais sobre as relações que estruturam a escola e como as políticas de gestão pública se estabelecem entre os pares. Ademais, importa problematizar o próprio conceito de democracia para além de uma perspectiva burguesa.



Referências bibliográficas

- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).
- Freire, Paulo (2003). *Educação e atualidade brasileira*. Editora Cortez.



Pautas emergentes na escola da classe popular: ¿Como as/os estudantes tecem currículos?

Patrícia Gama Temporim Cansi, Maria Inês Rocha de Sá

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF

patriciagamatemporim@hotmail.com

Como são produzidas redes de conhecimento por um grupo de dança que estão ‘dentrofora’ da escola? Como se dão os currículos em redes nas escolas de classes populares? Foram alguns fios dessa rede que a pesquisadora e pedagoga Patrícia Cansi, uma das autoras deste artigo, buscou tecer em sua pesquisa, entre os anos de 2017 e 2019. Este texto apresenta uma reflexão sobre pautas emergentes em uma escola de classe popular, a partir do resultado da pesquisa de Mestrado de Cansi (2019). Em sua proposta, a pesquisadora, embasada pelo campo investigativo e teórico dos Estudos com os Cotidianos da Classe Popular e a partir da metodologia de conversas e narrativas, ouviu e dialogou com cerca de 30 (trinta) estudantes de uma escola municipal, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, localizada no Centro-Sul do estado do Espírito Santo/Brasil. Esses estudantes formavam um grupo de dança, de maneira independente, não oficializado pela escola, onde produziam e apresentavam musicais, inspirados em filmes, com temas do cotidiano escolar. Um grupo de adolescentes, de diferentes turmas, majoritariamente, do 6º ao 9º ano do



Ensino Fundamental da Educação Básica, matriculados em uma escola de um bairro da região periférica do município, um bairro de classe popular. Um grupo de dança que se organizava de maneira autônoma, sem o reconhecimento da escola, mas que atuava em nome daquela escola, em apresentações de eventos escolares. Fato que possibilitou a pesquisadora, Patrícia Cansi, servidora da Secretaria Municipal da educação (SEME) de Cachoeiro de Itapemirim, investigar de forma independente a organização do grupo de dança e tecer as redes de conhecimentos ali presentes. Em concordância com a professora e pesquisadora dos Estudos com os Cotidianos da Educação Popular, Nívea Andrade, a composição de conhecimentos em redes e significações encaminham-se para o desenvolvimento das subjetividades (ANDRADE, 2011). Nessa perspectiva, é que foi possível perceber como os temas dos musicais permearam a vida escolar daqueles adolescentes. Foi possível perceber que o corpo daqueles jovens se manifestava de múltiplas formas, em diferentes linguagens, tanto nas leituras, nos estudos e nos ensaios para as apresentações dos musicais. A inspiração dos textos que eram produzidos pelo grupo se organizava a partir da vida cotidiana escolar. Textos que eram sistematizados pela professora, junto com os estudantes e transformados em roteiros para os musicais. Foi com esses textos, entrelaçados com suas vidas, que os jovens da periferia de Cachoeiro de Itapemirim, discutiram pautas emergentes, como a xenofobia, o preconceito, bullying, a gordofobia, o poder e o racismo. Essas pautas faziam parte do roteiro dos musicais e a investigação de Cansi (2019) nos mostrou que todas essas questões impulsionaram respostas entre os próprios estudantes, impulsionaram, também, bons encontros com a vida, alegria, cumplicidade e amizades. As histórias dos adolescentes, suas subjetividades, se misturaram com os textos produzidos. A vida e arte buscaram caminhos libertadores e criativos,



apontando para um projeto de sociedade que tenha elementos indissociáveis da formação humana. Assim, o sentido da vida para aqueles estudantes, no espaço escolar, é composto por questões que levam o corpo a um caminho por liberdade e autonomia, dito de outro modo, a “invenção da cidadania” é determinante, como proposto por Paulo Freire (1997). As pautas, citadas anteriormente, muitas vezes não eram [não são] trabalhadas no currículo oficial da escola ou, se trabalhadas, não eram aprofundadas com os estudantes e comunidade escolar. O grupo manteve suas atividades por aproximadamente dez anos, renovando, naturalmente, os artistas e, com o passar do tempo, antigos estudantes continuavam acompanhando os ensaios e as apresentações. Por quase uma década, no auditório da escola, emprestado pela diretora ao grupo, mesmo sem autorização oficial da SEME, os estudantes se encontravam e ensaiavam no contraturno escolar, à noite e fins de semana, para apresentações das festas da escola e encontro de formação de professores. Organicamente, nos anos finais do grupo, aqueles adolescentes tinham alcançado lugares para além dos muros da escola. Como muitos integrantes, já eram ex-alunos, a SEME orientou à diretora da escola que desligasse, definitivamente, o grupo, impedindo-o de realizar ensaios e apresentações na escola. Com essa pesquisa, verificamos que o grupo de dança desenvolveu uma rede de conhecimentos na escola a partir da sociabilidade, colaboração, coletividade, companheirismo e solidariedade. O grupo nos ensinou que a subversão, taticamente (CERTEAU, 1994) produzida, encontra brechas nas organizações curriculares estruturadas e desafia os pensamentos homogêneos, buscando reinventar o espaço escolar. A pesquisa realizada por Cansi (2019), nos trouxe a riqueza dos encontros, as maneiras de subversão às opressões impostas aos currículos escolares, muitas vezes rígidos e distantes da realidade de estudantes que



são de regiões periféricas das cidades, como as de Cachoeiro de Itapemirim (ES/Brasil). Nesse sentido, este texto apresenta a possibilidade de pensarmos propostas de trabalho através dos currículos em redes, observando as riquezas que emergem '*dentrofora*' das escolas e anuncia os movimentos múltiplos e criativos que ocorrem nas escolas e com eles, bem como, procura fomentar maneiras outras de pensar a educação.



Referências Bibliográficas

- Andrade, Nívea. (2011) *Práticas escolares como táticas criadoras: Os praticantes nas tessituras de currículos..* [Tese Doutorado em Educação]. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Cansi, Patrícia Gama Temporim. (2019) *É escola ou espetáculo?: Uma escola que faz da sociabilidade seu currículo escolar..* [Dissertação de mestrado em Educação] - Universidade Federal Fluminense.
- Certeau, Michel de. (1994) *A invenção do cotidiano: artes de fazer.* Editora Vozes.
- Freire, Paulo. (1997). *Educação e Mudança* . 42. ed. Editora Paz e Terra.



O pesquisador andarilho: experiência com outro no acompanhar na escola-abrigo

Priscila da Silva Rodrigues⁸, Robson Roberto Martins Lins⁹

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

psrodrigues1308@gmail.com

Flanar, andar, caminhar, correr, passear, andarilhar, viajar, o que não faltam são verbos, ao menos em português, para designar diferentes relações que temos com o que chamaremos, provisoriamente, de devir-estrangeiro. A partir disso somos convidados a pensar junto com Paulo Freire, denominado por Walter Kohan (2019) como *mestre andarilho*, que é levado a sair do Brasil pelo exílio, a viver no Chile e em outros países, e para além do exílio, ao regressar a sua terra segue movimentando-se ao desconhecido, que torna sua vida-obra uma relação singular entre a Educação e viagem. Conforme Kohan, (2019, p. 117-118).

⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Mestra em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Especialista em educação social. Pesquisadora no NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias). Pesquisadora no GELFORPE/CNPq (Grupo de Estudos em Linguagem Formação de Professores e Práticas Educativas). Membro do GEPEMDECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade. E-mail: psrodrigues1308@gmail.com

⁹ Mestrando em Filosofia na linha de pesquisa Filosofia Ética e Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduou-se em bacharel e licenciado em Filosofia também pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Se dedica as pesquisas científicas-acadêmicas nos temas versais a prática do ensino de filosofia na Infância; dimensões filosóficas-políticas na Educação; Pedagogia Libertária; Filosofia Contemporânea com Paulo Freire e Gilles Deleuze.



O andarilho é uma espécie de pássaro, com grande capacidade de deslocamento entre áreas muito distantes, que ocupa campos não habitados por seres humanos no Brasil central e meridional. Alguém poderia ver, nisso, um ponto fraco da analogia: é verdade, Paulo Freire gostava demais dos seres humanos, e andava sempre por lugares habitados. Contudo, quem sabe ele mais andava pelos lugares onde o capitalismo desumanizava os seres humanos que viviam vidas não humanas: como o andarilho andava por lugares com seres desumanizados.

Freire percorreu sua jornada como educador a "andarilhar" e refletir acerca de uma educação mais humana, diversa, inclusiva para todos e não apenas numa escola como espaço de normas e imposições privativas a formar corpos dóceis, concluídos e acabados. Talvez a viagem, ou o viajante, seja justamente a postura-gesto político frontal a estes aspectos formativos: é de propriedade da viagem o fora, do estranho ou estrangeiro; arrumar a mala para uma viagem não é sinônimo de elencar e sistematizar as variáveis do percurso: o cuidado com a mala não é o propósito da viagem, assim como a completude não é o da escola, porém, tão pouco é um aspecto descartável. O cuidado e atenção com a montagem da mala guarda em seu interior uma natureza volátil e inclusiva, de um cuidado de si que não teme o outro; daquilo que talvez nos abrigue ao mesmo passo que nos convide sair. Em consonância com Filho *apud* Alves (2022, p. 25) "nossas escolas estão ensinando com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas será que estão ensinando às crianças a arte de ver enquanto viajam?".

Experimentar a viagem parece passar por múltiplos "sentidos": por sentidos gostaríamos de pensar aquilo que podemos chamar de princípios, criador



de começos ou, se preferir, de um lugar inicial de algo ainda está a ser descoberto. O "sentido" também pode ser aquilo que indica uma direção, um trajeto, que não é um ponto fixo e sim uma linha de orientação, que determina não um alvo, mas sim um vetor. Sendo assim, quando nos perguntamos qual é o sentido da viagem, mas que responder com a descrição do local de chegada, se trata de nos perguntarmos dos vetores que nos põem em movimento, bem como os sentidos sensoriais que amplificam a relação do "eu" e o devir-estrangeiro. Sentir a viagem constrói de uma concepção crítica à educação preparatória, conteudista, instrucionista, que por vezes se esquece dos educandos na sua integralidade e não abre espaço no cotidiano escolar para a cultura, o território e as possibilidades de ressignificar experiências do dia a dia.

A pesquisa é uma viagem? Paulo Freire nas andarilhagens configura-se uma das personalidades mais relevantes na Educação. Apesar das inúmeras formas de viajar, vamos nos atentar a um dos sentidos possíveis que é a pesquisa, em especial, a pesquisa em Educação. Uma pesquisa percorre por um largo campo do fora e do eu, atravessam subjetividade e obras. É a partir desta narrativa emergente, que buscamos compreender as interseções entre o pesquisador-andarilho e a pesquisa-viagem.

Pesquisar é habitar uma fronteira entre o não sabido e o que se sabe. Neste presente texto dialogamos a partir do devir-estrangeiro operado por dois pesquisadores de distintos territórios e olhares ao mundo, que encontraram o acompanhamento paulofreiriano em um exercício errante de formação. Escrevemos a partir de uma baiana pedagoga-doutoranda e um carioca filósofo-mestrando, para experienciar os ecos do próprio encontro; na busca pela terceira margem do rio como descreve Guimarães Rosas (1962) na figura do pai que sai pelo rio na insensata e incompreensível busca do



desconhecido e o abandono do lar que os mais próximos chamam de loucura.

Trabalhamos no ensino, na pesquisa, na universidade e fora dos muros. Juntos problematizamos nossa formação na área da educação em perspectiva e diversidade no Brasil. Este trabalho ultrapassa a metalinguagem do pesquisador-andarilho e pesquisa-viagem por meio de uma bibliografia cruzada para contar algo que encontramos no mundo afora: um sentido de fazer escola, uma escola-abrigo.

Ser estrangeiro passa por pisar em um novo território, estar em outra cidade, estado ou país. Porém, tornar-se estrangeiro na própria terra natal denota outra relação com o espaço, que cruza a ordem da subjetividade, que o andarilho; o errante; aquele que caminha com erros, nos faz companhia para pensar: quando um errante se perde? Que aproximações há do deslocar-se com o se perder? Seria o lugar que nos encontra ou nos atravessa? O abrigo é para quem se encontra perdido?

Por inúmeras vezes fomos provocados a pensar sobre uma escola-abrigo a partir da ideia do estrangeiro, do andarilho, errante e pesquisador que estão distantes de seu lar, porém, entendemos ser a educação o espaço que abriga a todos. Abrigo que é aquilo que te acolhe ao mesmo tempo que te convida a sair. O abrigo é temporário, provisório, mas essencial e constante na travessia. O abrigo não substitui um lar, e nem se pretende sê-lo, mas convida a partir do mínimo necessário em permanecer e sair, isto é, o abrigo te empurra para fora.



Referências bibliográficas

- Kohan, W. O. (2019). A errância Latino-americana de um outro mestre andarilho: Paulo Freire; Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 24, núm. Esp.1.
- Rosa, J. G. (1962). "A Terceira Margem do Rio". In: Primeiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1962.
- Freire, P & Faundez, A. (2017 [1985]). Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 8ª edição.
- Filho, A. L., Gomes, L. O. G. & Pereira, R, M, R., Perspectivas teóricas e formação docente; DESIDADES - Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude; n. 32 .2022. Disponível em: <https://desidades.ufrj.br/artigo/um-convite-ao-ludicoperspectivas-teoricas-e-formacao-docente/>. Acessado no dia 12 de junho de 2023
- Freire, P. (2001). Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da indignação. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.
- Freire, P & Macedo, D. (2015 [1990]). Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). Medo e ousadia. O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra.
- Kohan, W. O. (2016). El maestro inventor. Simón Rodríguez. Caracas: Ediciones del Solar.
- Puiggrós, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integraciónIberoamericana. Buenos Aires: Colihue.



Círculos de Leitura: reflexões sobre uma ideia freireana a partir da obra *Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga

Alexsandra Cibelly Finkler¹⁰, Magda Branco¹¹

Universidade Estadual do Paraná UNESPAR

magdabranco35@gmail.com

O trabalho aqui apresentado foi realizado no curso de Pedagogia noturno da Universidade Estadual do Paraná – PR- Brasil, na disciplina de Psicologia da Educação. O Projeto Político Pedagógico do curso preconiza, para a referida disciplina, uma carga horária de 60 horas no semestre, sendo 45 destas destinadas aos aspectos teóricos e 15 aos aspectos práticos. Para cumprir as questões legais postas acima, no ano de 2022, uma turma de 20 alunas foi orientada a ler o Livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga (BOJUNGA, Lygia. *A Bolsa Amarela*. Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1993). A partir das considerações pessoais de cada estudante, buscou-se estabelecer um compartilhamento de reflexões a respeito da necessidade de uma educação humanizada e humanizadora, na qual a realidade de cada aprendiz seja considerada e valorizada. Nesse contexto, os ensinamentos de

¹⁰ Graduada em Letras Português e Inglês e Pedagogia. Mestre e doutoranda em Letras (UFPR), professora de Língua Portuguesa e Produção Textual na UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná.

¹¹ Graduada em Psicologia, Mestre em Engenharia da Produção com Ênfase em Mídia e Conhecimento (UFSC) e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), professora de Psicologia da Educação na UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná.



Paulo Freire foram fundamentais para subsidiar as discussões, fomentando reflexões e quebrando paradigmas na busca de novas posturas frente à atual realidade escolar por parte das futuras pedagogas. Destaca-se, no contexto operacional da proposta, o conceito de círculo de leitura proposto por Freire, no qual "[a] aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido" (FREIRE, 2019. p. 37). Com base nessa premissa, o objetivo que norteou a prática desenvolvida aqui apresentada foi a busca de socializar a produção artística das acadêmicas com vistas ao desenvolvimento de novas perspectivas educacionais e educadoras, pautadas no envolvimento pessoal e engajamento não apenas das estudantes, mas de toda a comunidade acadêmica.

A organização do trabalho deu-se com a leitura do livro, capítulo a capítulo, que foi acompanhada semanalmente em sala de aula com um círculo de cultura objetivando a partilha. Nessas partilhas as alunas tiveram a oportunidade de pensar o livro em paralelo as suas vivências profissionais a luz de leituras em Paulo Freire, já que muitas trabalhavam como estagiárias em instituições do ensino fundamental tanto na rede pública quanto particular.

A obra *A bolsa Amarela* está organizada em dez capítulos e, a partir das reflexões compartilhadas no círculo de leitura, foi proposta uma atividade interativa para cada capítulo, conforme descrito na tabela a seguir:



Capítulo	Atividade proposta
1º As Vontades	Desenho
2º Bolsa Amarela	Desenho
3º Do Galo – Colagem	Colagem
4º História do Alfinete de Fraldas	Poema
5º Volta a Escola	Colagem com sucata
6º O almoço	Receita
7º Terrível vai embora	Desenho
8º História de um galo de briga e de um carretel de linha forte	Desenho
9º Comecei a pensar diferente	Desenho
10º Na praia	Colagem em relevo
Atividade final	Uma bolsa amarela

A confecção das atividades contou com a participação efetiva das acadêmicas, que demonstraram envolvimento e grande comprometimento para com a proposta.

Após a leitura dialogada dos dez capítulos em sala de aula, as alunas confeccionaram cada uma a sua bolsa amarela, presencialmente, na aula de Psicologia da Educação, sob a orientação da professora da disciplina. Os materiais (1 metro de tecido amarelo, linha, agulha, tesoura, bem como



todos os personagens que constam no livro) foram solicitados previamente para que o momento de montagem da bolsa fosse otimizado. Convém ressaltar que, para todas as propostas, as participantes foram incentivadas a usar materiais recicláveis, de preferência aqueles que já possuíam ou tinham fácil acesso.

Por se tratar da atividade considerada mais representativa da proposta, a confecção da bolsa amarela foi um dos momentos em que a turma toda esteve presente e demonstrou maior animação e comprometimento. O círculo de leitura tornou-se um círculo de releitura, por meio do qual cada estudante procurou evidenciar em sua produção suas próprias ideias, reflexões e angústias frente à realidade da educação formal da atualidade. Evidenciando o caráter interativo e colaborativo inerente à prática, conforme preconizado por Paulo Freire, as alunas compartilharam não apenas materiais, mas também sonhos e expectativas, emoções e aprendizado.

Para que o resultado desse trabalho não ficasse restrito aos participantes efetivamente envolvidos, foi organizada uma exposição das produções realizadas ao longo do processo. Buscou-se, dessa forma, o compartilhamento da produção de saberes para a comunidade interna e externa da UNESPAR.

A exposição ocorreu no dia 29 de novembro de 2022, nas dependências da UNESPAR, contando com a presença da Direção e Vice direção, Coordenadores dos cursos de Pedagogia, Licenciatura em Letras Português e Inglês, Licenciatura em Letras Português e Espanhol, professores, alunos e funcionários da área administrativa. A fim de cumprir a missão de extrapolar os muros institucionais, foram convidados também os familiares dos estudantes, que compareceram de forma massiva e demonstraram apoio e satisfação durante a visita. O êxito do evento foi documentado no



caderno de registro de presença, que contabilizou o número de 123 pessoas.

Considerando a repercussão notória e o engajamento alcançado, fica evidente a importância de registrar e disseminar atividades que tenham como aporte teórico as ideias de Paulo Freire, patrono da educação. As propostas advindas das incursões educacionais freireanas tendem a expressar possibilidades em que os estudantes possam manifestar sua subjetividade de maneira a (re)construir o conhecimento e avançar na busca de uma educação capaz de cumprir o papel de transformar a sociedade, tornando-a mais justa, equalitária e humana.



Referências Bibliográficas

- BOJUNGA, Lygia. A Bolsa Amarela. Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1993. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2019.



Cartas ao mundo? Um diálogo entre perguntas da infância e infâncias da pergunta

Robson Roberto Martins Lins, Jéssica da Silva Côrrea

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

robsonlins.uerj.philo@gmail.com

O presente texto se debruçar sobre a carta enquanto um dos modos mais antigos, e populares modos de escritas, enquanto uma proposta pedagógica-filosófica de um princípio paulofreiriano. *Cartas ao Mundo?* É um projeto pedagógico que surge numa escola no bairro da Tijuca, Rio de Janeiro- Brasil, por um movimento de colegiado entre três professores de distintas áreas (Filosofia, Língua portuguesa e espanhol) para pensar as dimensões o que possibilita a escrita, envio e, claro, recebimento de uma carta, para além da troca da mensagem-conteúdo?

A carta parece se afastada de uma pretensão ou interesse em qualquer eficiência no envio de relato ou transmissão, justamente por outros meios em consonância com a virtualização já a ter superado, e muito, em múltiplos aspectos produtivos como a praticidade, velocidade, volume e custo. Alguém poderia ver nisto um ponto fraco, a carta como uma técnica ultrapassada pelo avançar do tempo -talvez assim como se olha para infâncias como um estágio temporário a ser superado- porém, em dialogo com Paulo Freire, fomos provocados a pensar as cartas como um meio que já livre das correntes da necessidade contidas na pressa e eficiência; somos



assim provocados e pensar qual o que pode, e movimenta e leva uma carta quando ela se independe da necessidade e opera sobre o campo do puro desejo? Encontramos tal pulsão nas cartas dirigidas e recebidas por Nathercia Lacerda, prima que na época tinha nove anos, de Paulo Freire e o escreve na enquanto é um exilado político no Chile. Lacerda (2016) diz que:

Juntas, nós quatro refletimos sobre as entrelinhas das cartas, pois Paulo parecia exercitar um modo particular de apresentar o mundo a uma criança que iniciava sua aventura pela escrita. Ao mergulharmos na leitura coletiva dessa correspondência, percebemos que Paulo, ao alertar Nathercinha de que, ao crescer, ninguém deve se apartar da criança que existe em si, parecia dirigir-se não só àquela menininha, mas a todo mundo. (LACERDA, 2016, p. 16)

Deste modo o projeto teve início em junho de 2023 a partir de uma interlocução possível entre os estudantes da Escola Ogá Mitá e as escolas internacionais, especial as que possuem professores e membros na Red de filosofía e infancia de Boyacá- Colômbia, bem como escolas nacionais nos mais diversos seguimentos, classes e idades. Assim “*Cartas ao mundo?*” passa a ganhar corpo enquanto uma experiencia pedagógica, ou experiencia de pensamento, quando passamos a nos mobilizar enquanto estudantes e professores como um projeto em que:

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, [...] impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros, onde possam pensar independentemente [...]”. (LIPMAN, 1990, p. 61)



Deste modo passamos a compreendo, pensar e elaborar o projeto coletivo e aberto aos estudantes de toda uma escola, onde inicialmente deveriam escrever uma carta a partir de uma escrita coletiva e outro de uma escrita do eu com o outro-eu, uma escrita solo. Ambas partem do convite compromissado com o cuidado consigo e com o outro em desenvolver, escrever e enviar nossas perguntas de modo que juntos, mais que achar relações lógicas e mecânicas entre as perguntas, possamos explorar em grupo, a partir de certa apreciação das perguntas de modo de começar a aprofundar as questões que estão inquietando ao grupo.

Como o próprio título sugere enquanto uma pergunta, zelamos para que nossa curiosidade e pensamento não sejam asfixiados pela forma corriqueira que uma pergunta é trata na escola, como se toda pergunta tivesse ou só existisse, para ter uma resposta. Seguimos pensado junto a Paulo Freire quando escreve *“Por uma pedagogia da pergunta”* e nos convida a pensar uma Educação cuja potencia não seja aniquilada pela forma ditatória das afirmações em reger o mundo:

A curiosidade do estudante as vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-lá, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais critica. (FREIRE, P.; FAUNDEZ, 1985, p. 25)

Em diálogo sobre as perguntas que nos habitam e habitam o mundo, nos perguntamos: como se conhece algo? O que nos faz conhecer o outro? Por que aprendo com o desconhecido? Quando um estranho se torna conhecido? Somos estranhos a nós mesmos? A quem se escreve uma carta? Por que se escreve uma carta? Escrevo por mim ou pelo outro?



Escrevo para alguém? Para vários? É possível escrever para o mundo? Essas são apenas algumas perguntas que nos movem, que nos colocam e sustentam em um diálogo entre o diferente, o estrangeiro e o outro.

Tomamos como dois princípios a curiosidade e a pergunta: A primeiro trata-se de uma característica projeto filosófico de natureza interdisciplinar e fluida, onde é possível criar um espaço para explorar curiosidades suscitadas pelo diálogo com o outro, que não sou eu, mas que me compõe. Isso envolve direcionar a atenção para a questão em si, identificar as perspectivas a partir das quais ela convida a pensar sobre um tema e iniciar um aprofundamento dessas questões em conjunto. Assim *Cartas ao mundo?* É, por si só, a pergunta também sobre quando escrevemos, e lemos, a quem, ou onde, estamos nos dirigindo se somos parte deste mundo? O que pode uma carta fazer? O que fazemos das cartas?



Referências bibliográficas

- Freire, P & Faundez, A. (2017 [1985]). Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 8a edição.
- Freire, P & Macedo, D. (2015 [1990]). Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P & Shor, I. (1986). Medo e ousadia. O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da indignação. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2001). Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: UNESP.
- Kohan, W. O. (2016). El maestro inventor. Simón Rodríguez. Caracas: Ediciones del Solar.
- Kohan, W. O. (2019). A errância Latino-americana de um outro mestre andarilho: Paulo Freire; Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 24, núm. Esp.1 LIPMAN, M. A Filosofia vai à escola. São Paulo: Summus.
- Nathercia, L. (2016) A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha;. Rio de Janeiro: Zit.
- Puiggrós, A. (1985). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integraciónIberoamericana. Buenos Aires: Colihue. Terra.



Cartas Pedagógicas na formação inicial docente: diálogos com Paulo Freire na “leitura de mundo” via narrativas autobiográficas

Roselaine Ripa, Vitor Malaggi

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

roselaineripa@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo discutir a Carta Pedagógica enquanto recurso metodológico na formação inicial em Pedagogia, a partir da nossa experiência docente na Educação a Distância (EAD). “Carta Pedagógica” é um termo cunhado por Paulo Freire, *ipsis litteris*, na obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (publicada em 2000, nas fronteiras do ocaso e do nascimento de séculos e milênios). Contudo, trata-se de uma forma de expressão dialógica, para estabelecimento de reflexões pedagógicas críticas, que emerge muito antes na práxis freiriana, tendo como forte ponto de referência as experiências de Freire em África, igualmente registradas por meio desta modalidade de exercício pedagógico no livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Ao destacar os conceitos que estão presentes na expressão de Freire - “carta” e “pedagogia” - Vieira (2018) contribuiu para nos ajudar a identificar os vínculos de compromisso que constituem tal composição. Notadamente, quando permite o exercício dialógico por meio da escrita, atravessado pela



rigorosidade do pensamento sobre as questões educacionais e pela amorosidade que sua elaboração mobiliza, ao ter como destinatário(a) - no caso da experiência ora relatada - um(a) professor(a) participante da trajetória escolar de nossas(os) educandas(os) no contexto da Educação Básica.

Além disso, ao propor a escrita desta carta “à mão”, tivemos a intencionalidade pedagógica de provocar uma reflexão sobre o aceleração que as mídias digitais acabam nos impondo, sobremaneira na EAD. A carta, enquanto um gênero textual conhecido e por vezes considerado “fora de moda” - devido a sua substituição por outros virtuais, foi proposta nesta experiência na sua versão “pedagógica” manuscrita. Buscou-se tensionar contrapontos à escrita que tende à frieza, às abreviações e aos limites de caracteres, nos colocando somente com a caneta na mão e em frente às folhas a serem preenchidas.

Partindo destas concepções, esta experiência com as Cartas Pedagógicas foi realizada no primeiro semestre de 2023, com duas turmas da primeira fase do curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tal proposição envolveu duas disciplinas: *Seminário Integrador I: Educação e Leitura de Mundo (SI-I)* e *Introdução à Pedagogia (IPED)*. Organizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, foram disponibilizados textos de referência das disciplinas, apoiados por materiais pedagógicos elaborados por nós, docentes, tais como “Teias de Leitura”, “Midiateca” e “Para saber mais”. Estes materiais foram articulados a um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem a partir das interfaces digitais de comunicação online propiciadas pelo Moodle.



Com tais articulações rastreamos (tênuas) brechas de resistência a um modelo de formação docente que replica, pela EAD, o aligeirar e estreitar dos processos de ensino-aprendizagem ao se basear nos princípios do neotecnicismo digital. (Freitas, 2021). Ao mesmo tempo, torna-se necessário reconhecer os limites deste processo via tecnologias digitais que, apesar de ampliar as possibilidades de recursos “comunicativos” e flexibilizar o tempo e o espaço acadêmico, tende a constituir empecilhos concretos ao estabelecimento da relação dialógica e da mediação docente. Um exemplo luminar aqui refere-se ao próprio acesso às tecnologias digitais ou, então, ao espaço adequado de estudo “fora dos muros da Universidade”: quando não inexistentes, muitas vezes operam nas condições concretas das(os) educandas(os) por uma lógica de “inclusão excludente”. (Kuenzer, 2002).

Sendo assim, inseridos neste contexto da sala de aula virtual, a Carta Pedagógica foi elaborada durante o mês de maio de 2023, pelas duas turmas, compostas naquele momento por apenas 30 educandas(os), o que caracteriza uma evasão de aproximadamente 60%. Evasão, importa destacar aqui, novamente derivada da tensão entre inclusão e exclusão que envolve a EAD no contexto brasileiro e, mais especificamente, no curso em questão. (Kuenzer, 2002). A maioria das 30 Cartas Pedagógicas foi elaborada por mulheres, trabalhadoras em período integral, com idade entre 31 e 40 anos, na sua primeira possibilidade de cursar o Ensino Superior público, em turmas financiadas pela UDESC, com parceria de dois polos de apoio presencial localizados no interior de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil.



A Carta Pedagógica deveria ser endereçada a um(a) professor(a) que participou da trajetória escolar da(o) educanda(o), contendo uma narrativa autobiográfica contextualizada no seu processo de “leitura do mundo e da palavra”, enquanto disparador da escrita. Em meio às memórias, saberes e afetos, propomos aos(às) educandos(as) o tecer articulações do vivido e, agora, rememorado com reflexões teórico-críticas que permearam os estudos das referidas disciplinas. Para mobilizar educandos(as) à escolha do(a) professor(a) destinatário da carta, perpassamos nas orientações da atividade alguns escritos nos quais Freire nos apresenta os(as) professores(as) que marcaram sua própria trajetória escolar. Por exemplo, quando Freire fala da Professora Áurea (Buffa; Nosella, 2001).

Para avançar na articulação teórica, os estudos realizados nos primeiros tópicos das disciplinas foram reapresentados nos seguintes termos: o que estes conteúdos que estudamos te inspiraram a re-memorizar e tecer reflexões sobre sua trajetória escolar na Educação Básica? Como as reflexões de tais textos conversam com as experiências compartilhadas com este(a) interlocutor(a), ao qual você se remeterá em carta? A Carta Pedagógica tinha como propósito, portanto, interagir, comunicar e provocar um diálogo pedagógico, por meio de rememorar vivências, saberes e ações individuais e coletivas experienciadas. Para tanto, situamos como “pares” dialógicos das(os) educandas(os) Freire (1969; 2011), Libâneo (1994), Brandão (2002) e Severino (1994).

Após a leitura das 30 Cartas Pedagógicas destacamos que elas revelam a coragem que as(os) educandas(os) tiveram de trazer à tona seus valores, saberes, histórias e experiências vivenciadas na Educação Básica, em especial de superação das dificuldades... São cartas carregadas de agradecimentos e de reconhecimentos do papel da docência, da função



social da escola/educação, da sua condição de classe, do país desigual em que vivemos. Chama a atenção, também, que a escolha do(a) professor(a) destinatário(a) se relaciona, na maioria dos relatos, ao querer exercer a docência hoje e, quem sabe, também “marcar” a trajetória de algum(a) educando(a). Ainda que em menor número, diversas Cartas Pedagógicas foram escritas à luz dos estudos realizados nesta primeira fase, possibilitando às(aos) educandas(os) iniciarem seu processo de tecer reflexões teórico-críticas sobre o fenômeno educativo.

Diante desta avaliação diagnóstica, buscando ampliar, provocar e/ou explicitar tais reflexões, procedemos o envio de um *feedback* individual para cada educanda(o), intensificando o “diálogo escrito” que almejamos para uma Carta Pedagógica. Aqui, também é necessário registrar que tais *feedbacks* precisariam de um tempo mais qualificado para sua elaboração do que o cronograma curricular nos impôs.

Para finalizar, compartilhamos que as Cartas Pedagógicas não tiveram um fim em si mesmas. Foi a partir delas - numa proposta que poderia se aproximar da elaboração de uma “Carta Pedagógica Coletiva” - que o Seminário Temático Interdisciplinar de sistematização do primeiro semestre letivo foi planejado. Tal Seminário, englobando também a disciplina “Leitura e Produção Textual”, ao focar-se na temática “Relações entre teoria e prática na formação da(o) pedagoga(o) docente”, intencionou sensibilizar, ampliar e sistematizar conhecimentos acerca da composição do campo epistemológico e profissional da Pedagogia, por meio de trânsitos diversos - individuais e coletivos - entre “leituras de mundo” e “leituras da palavra”.

Agradecimentos ao PPGE/FAED/UDESC e ao PROAP/CAPES.



Referências bibliográficas

- Brandão, C. R. (2002). *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Buffa, E. & Nosella, P. (2001). *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea* (3. ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (51ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1969). Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra* (n. 9), 123-132.
- Freitas, L. C. de. (2021). *Neotecnicismo digital*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>
- Kuenzer, A. Z. (2002). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, Trabalho e Educação* (v. 3), 77-96.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (1994). *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD.
- Vieira, A. (2018). Cartas Pedagógicas. In Streack, D. R.; Redin, E.; Zitkoski, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. (4.ed; p. 75-76). Belo Horizonte: Autêntica Editora.



A escola como lugar/espço: vivências de uma roda de diálogo

Nara Rosane Machado de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS

profenarita@gmail.com

Paulo Freire acreditava em uma escola como espaço de ensino-aprendizagem, centro de debates de ideias, soluções e reflexões, um espaço onde as experiências e vivências dos sujeitos sociais pudessem ser sistematizadas e compartilhadas, propiciando o entendimento de que a escola não é somente um lugar físico. Postulava que a interação de práticas pedagógicas diferentes era uma das muitas formas de possibilitar a interação de experiências. (Freire, 1995).

Com esse entendimento, o presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre a importância das vivências em rodas diálogo com jovens no espaço formal da escola, sobretudo no pós-pandemia e em tempos de constantes notícias anunciando fatos relacionados a algum tipo de violências nos entornos de escolas brasileiras. Para isso, apresenta algumas reflexões de um grupo de estudantes com idades entre 13 e 15 anos, de uma escola pública, da rede municipal de educação, localizada em região de periferia, do município de Bagé, no Estado do Rio Grande do Sul, onde estão vivenciando, no espaço escolar, rodas de diálogo com o intuito de discutir como se sentem em roda, o que entendem que é a escola encontrando perspectivas para contribuir com a escola que desejam.



Freire defendia que a escola é um espaço de relações sociais, humanas, e como tal o conhecimento deveria ser construído dialogicamente de forma que a educação pudesse ser libertadora, uma vez que “O mundo não é. O mundo está sendo.” (Freire, 2014, p. 74), cada um “como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (Freire, 2014, p. 75). Exatamente como sujeito de interferência, na sua realidade, é que aproximadamente 90 estudantes já participaram das rodas de diálogo que estarão acontecendo até o final do ano de 2023.

As rodas de diálogo no espaço formal da escola desse estudo, nascem diante das muitas ocorrências de rupturas nas relações sociáveis entre os estudantes, por vezes violentas e estão propostas pela orientadora educacional da escola. As rodas de diálogo como vivência que retira da atividade a hierarquia de fala entre professor e alunos apresentando-se como um momento pedagógico distinto do estar em sala de aula. Acontecem no espaço formal da escola, em uma sala alternativa, fazem uso de um objeto da palavra, que é tomado a sua vez por cada um dos participantes, como forma de garantir a fala e a escuta de cada participante da roda. Assim, as rodas de diálogo têm se revelado uma experiência didática centrada no pressuposto de que aprender é aprender a dizer a sua palavra, porque assim como Freire (2017) acreditamos que existir como ser humano no mundo é pronunciar-se, é modifica-lo. Ao pronunciar-se o ser problematiza e ao problematizar exige uma ação. Uma problematização na ação-reflexão.

O movimento da roda de diálogo realizado na constante ação-reflexão e como práxis, no primeiro momento, causou estranheza aos estudantes, que se demonstraram, até mesmo desconfortáveis, uma vez



que estavam fora do espaço de sua sala de aula habitual, ficavam diante uns dos outros, e a eles lhes era dada a palavra. Tão logo os desconfortos iniciais da atividade passaram, os estudantes se mostraram participativos e suas interlocuções produtivas. Questionados sobre o que era a escola, as respostas foram dando ao espaço institucional formal da escola pública daquela comunidade o caráter de “lugar de aprendizagem”, “lugar seguro”, “lugar de fazer amizades”, “lugar de pensar no futuro”, “lugar de sentir-se bem”, “lugar de espaço para projetos e socialização”. O termo “lugar” utilizado nas falas dos estudantes foi dando o caminho para todo o potencial que a escola representa ao mesmo tempo que foi ratificando as crenças de Paulo Freire, quando afirmava que a escola é um centro irradiador da cultura popular.

Lugar que entrelaçado com cada uma das palavras associadas pelos estudantes, é onde tudo vai acontecendo, ratificando o entendimento de Freire (1995) como uma escola para muito além de seus muros, considerando a escola pública, sobretudo a periférica, como “popular”, pois esta é a escola da maioria, daqueles que vivem nas margens das cidades, dos cidadãos que só tem acesso a ela e com ela podem contar. “Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e alegria” (Freire, 2014, p. 53), da mesma forma que a escola concebida como “espaço das relações”, não pode ser despercebida, porque “é incrível que não imaginemos a significação do discurso ‘pronunciado’[...] Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 2014, p. 54). Na escola pública, que se se entenda popular há sempre a possibilidade da existência e construção de uma escola cidadã. Uma escola que se assume como espaço de direitos e deveres e que viabiliza formação à cidadania. (Freire, 1995)



Neste movimento de rodas de diálogos observamos a participação e o envolvimento dos estudantes que ao definirem a escola como lugar de relações também se veem enquanto sujeitos históricos de seu tempo e lugar onde precisam desenvolver o respeito por si e pelo outro como forma de que a escola seja a descrita por eles, para eles e sobretudo com eles. O movimento das rodas de diálogo vem evidenciando que a prática pedagógica de ação-reflexão possibilita modificações no curso da educação formal agregando e reconhecendo os saberes de todos os envolvidos no processo de ensinar/aprender. Para os estudantes que estão participando das rodas de diálogo esse movimento é uma vivência onde o tempo não está determinado, mas apresenta-se como tempo de possibilidades para construção de conhecimentos outros, de convivência e reconhecimento de ser mais, nas trajetórias de suas existências. (Freire, 2017)

Palavras-chave: Escola Pública. Espaço/Lugar. Escola Popular. Roda de Diálogo.



Referências bibliográficas

Freire, P. (1995) *A educação na cidade*. Cortez.

Freire, P. (2014) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (48ª.ed). Paz e Terra.

Freire, P. (2017) *Pedagogia do oprimido* (63ª.ed.). Paz e Terra.



 38%

 1080/24p 

NO GPS
SIGNAL

PEAKING

 ACT



F6.3



EJE 8:

**Movimientos sociales y formación
militante**

Saberes, Vejez y Género desde la perspectiva decolonial: Una experiencia convergente

Teresa Dornell

Universidad de la República (Udelar)

teresa.dornell@cienciassociales.edu.uy

Resumen

Desde el Área de Vejez y Trabajo Social¹ se han venido desarrollando una diversidad de actividades en el marco de los Espacios de Formación Integral, con diferentes iniciativas, donde a partir de estas experiencias de extensión aunadas a las otras funciones, se ha ido percibiendo la necesidad de profundizar en una mirada que tenga en cuenta cómo se produce vejez diferenciales de acuerdo al género.

Las desigualdades cotidianas a las que se enfrentan las viejas, se materializan en diversas institucionalidades, que remiten a entender cómo se representa la vejez en el espacio público. Las mujeres mayores llevan sobre sí el efecto acumulativo de las desigualdades y han incorporado saberes durante sus cursos de vida. Retomar la experiencia situada de las viejas nos

¹ El AVYTS funciona desde el año 2008 en la Facultad de Ciencias Sociales e integra referentes docentes, egresadas y estudiantes de distintos espacios universitarios, en coordinación conjunta con representantes de diversas organizaciones de personas mayores. Integra la Red latinoamericana de Gerontología y Universidades de Trabajo Social de Argentina, Chile, México, Perú y Costa Rica.



permite acercarnos a comprender la historia del patriarcado en el cuerpo de las mujeres (Dornell y Sande, 2021).

La propuesta de intervención socio-comunitaria² implicó a partir de encuentros locales asiduos recuperar sus memorias como herramientas que habilitaron a diálogos de manera colectiva y participativa generando productos de investigación acción, que colocaron la centralidad en estrategias alternativas que permitieron ir adaptando los saberes producidos por las mujeres viejas en el contexto de la crisis pandémica y post pandemia (Dornell, 2021). Encuentros de mujeres para pensarse desde distintos modelos teóricos que problematizan las cuestiones de género y sus espacios de participación, incorporando los aportes del giro interseccional como el descolonial (Dornell, 2019; Castro-Gomez y Grosfoguel, 2005).

Los conceptos de saberes, vejez y género se triangulan social y culturalmente, eso no implica dejar de reconocer su fundamentación biológica y cronológica como punto de partida y de interacción de las representaciones, estereotipos y significados que la sociedad va creando y recreando sobre los mismos, constructos que se presentan interseccionados y que no son independientes, sino interactivos y conectados entre sí.

Pensar las vejez como estado procesual diferenciado y no homogeneizante y uniforme, evita fomentar estereotipos negativos y discriminatorios de las personas viejas, llevando a reflexionar sobre determinados tópicos, como son: el desarrollo de los roles tradicionales de

² En Montevideo, Salto y Rivera.



género, sexo y sexualidad desdibujadas, salud, menopausia, violencias, vulnerabilidades, pobreza, entre otros (Beauvoir, 1983).

La vejez no sólo representa un tramo de la edad del ciclo vital, sino, que contiene el correlato con la cronología de vida, acompañada de cualidades biológicas y fisiológicas, así como de significaciones sociales que van a variar en cada cultura y en cada civilización, según las dimensiones espaciales y temporales.

El poder de las mujeres en el esquema familiar tradicional era (es) un poder que se mantenía mientras las mujeres fueran útiles no sólo para el trabajo, sino mientras fueran capaces de continuar sus labores de crianza y cuidado de sus congéneres y de toda prole, con la finalidad de seguir educando en tradiciones imperantes, constituyéndose el matrimonio durante la vejez en un medio de control de los varones hacia las mujeres, con lo cual la longevidad de los matrimonios reforzaban las clásicas relaciones de género (Danel, 2020).

El género se constituye en el mandato social conformado por los procesos de socialización, el cual va adjudicando roles y funciones según miradas biológicas del cuerpo humano y por ende, van constituyendo identidades fragmentadas que instruyen formas de ser y estar en el mundo (Freixas, 2008). Mandatos que deben analizarse, desde el movimiento dialéctico de de-construir lo prefijado, lo construido- instituido, para transformar las relaciones de género que se han establecido; los usos del lenguaje y los modos del discurso imperantes, reconstruyendo nuevos imaginarios en donde las vejeces, especialmente en las mujeres, puedan ser productoras de historicidad, de transmisión del memorial colectivo de sus trayectos



experienciales de sometimientos y de acallamientos, como de sus rebeldías y luchas.

La gerontología desde una perspectiva feminista y crítica potencia estas edificaciones representativas de las mujeres, reivindicando sus modalidades de acción participativa, reconociendo en las redes de mujeres los soportes emotivos- afectuosos y materiales que conforman procesos identitarios de solidaridad.

La sororidad como expresión de prácticas cotidianas se construye y descubre consuetudinariamente, pudiéndose así trascender, con la superación, el plano de lo ideal, el plano del deseo (Lagarde, 2009). La acción de la sororidad se emite y enuncia colectivamente como vía de nuevos relatos, así como, en las nuevas identidades de las mujeres. La construcción de una cultura de la sororidad ha permitido, permite y permitirá reconocer que las prácticas participativas de las mujeres rescatan historias de relaciones de colaboración, de ayuda, de encuentro y de reclamo, como resistencias deliberativas de luchas emancipatorias contra las condiciones de subordinación supeditada a la obediencia del predominio autoritario del patriarcado.

En este sentido, la estrategia de abordaje desde el EFI pretendió apoyar la constitución de un dispositivo grupal de mujeres en los cuales puedan sentirse parte de una propuesta cultural, académica y participativa, y que apunte a elaborar las vejez femenina problematizando las desigualdades desde un co-construir de saberes que no sólo partan desde lo académico sino en diálogo entre las viejas, las docentes y las estudiantes.



Esto significó mapear las figuras femeninas que han sido lideresas de sus comunidades para juntas pensar, debatir y transmitir, conocimientos que han aprendido y que representan un legado vivencial de las que nos precedieron, rescatando saberes e historias olvidadas, contribuyendo a la visibilidad de las acciones de las mujeres en la construcción de respuestas ante situaciones de crisis como las que significó la pandemia.

La propuesta surge como una necesidad imperiosa, a partir de diversas experiencias vividas por docentes y estudiantes, junto a mujeres viejas, entendiendo que en la vejez no es necesario despojarse, sino todo lo contrario, empoderarse, en el sentido, de encontrar y encontrarse con todas esas facetas de trayectos vivenciales poniéndoles valor, convirtiéndose en ancestras de nuestras biografías.



Referencias bibliográficas

- Beauvoir, S. (1983, 1ª ed. 1970). La vejez. Editorial Edhasa. Barcelona, España.
- Danel, P. (2020). Habitar la incomodidad desde las intervenciones del Trabajo Social. *Revista Escenarios*. No 31. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10042>
- Castro-Gomez, S. y Grosfoguel, R. (2005). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: IESCO / Instituto Pensar. Siglo del Hombre Editores.
- Dornell, T. y Sande, S. (2021). Las vejeces convocadas: Una experiencia integral en el marco de la Pandemia. En: Extensión e integralidad FCS, en tiempos de pandemia. En publicación CSEAM-Udelar.
- Dornell, T. (2021). *Vejeces, cultura y comunidad*. En: Trabajo Social contemporáneo en contextos de Pandemias: Nuevos desafíos a la intervención gerontológica. Editorial Tradinco S.A.
- Freixas, A. F. (2008, 1era. Edición 1997). Envejecimiento y género: otras perspectivas necesarias. *Anuario de Psicología*, 75(2), 31-42. Universidad Nacional de Córdoba.
- Lagarde, M. (2009). La política feminista de la sororidad. *Mujeres en Red*, El Periódico Feminista, 11. México: Universidad Intercontinental. Recuperado de de: <https://docslide.net/documents/xi-sororidad-política-feminista-entre-las-mujeres.html>.



Pensarnos

Victoria Giambruno

Udelar- Isef

vitogisa@gmail.com

Propongo trabajar en torno a lo que configura al *sujeto militante* (político); entendiendo que nuestras prácticas de Educación Popular son en sí mismas una posición militante, que en la preocupación por las desigualdades del mundo, buscamos la rendija que nos permite prefigurar y configurar otros mundos posibles, más justos.

Considero necesario poder mirar nuestras prácticas de Educación Popular, e identificar los límites que a veces encontramos en quiénes y cómo las nombramos y sostenemos, lo militante, los militantes y la militancia condensan algunos elementos que son necesarios revisar y criticar.

Lo militante, es la forma de nombrar el universo en el que trabajamos; los militantes es como nos nombramos a quienes ponemos el cuerpo, cabeza y corazón cotidianamente; y la militancia es la forma en la que nombramos nuestra práctica política y que trata de ser siempre pedagógica.

Lo que se nombra como la militancia o lo militante, no tiene una única forma, no siempre refiere a los mismos o a las mismas prácticas. Hay distancias sustanciales entre militancia sindical, militancia política partidaria y militancia



social o de movimientos sociales, y dentro de ellas hay variables y variaciones que van dando singularidad en esas multiplicidades.

El sujeto militante, como una forma de posicionarnos en el mundo, de ser conscientes de sí. No podemos determinarlo a un espacio-momento, porque se configura como una forma de estar siendo en el mundo y con el mundo, en términos freirianos. El sujeto militante es un sujeto político a la vez que un sujeto colectivo.

Es en la reflexión sobre nuestro quehacer que fueron surgiendo incomodidades, tanto en la práctica como en la teoría. ¿Son las asimetrías las que nos generan incomodidades? ¿Es el desde dónde vemos al otro? ¿Es cómo nos nombramos? ¿Es la idea de un ellos y un nosotros?

La primera incomodidad surgió en la forma de nombrarnos. Ese ellos, que refiere a los sectores más desfavorecidos, a las y los compañeros que viven en los barrios periféricos de la ciudad, y que son hostigados y despreciados por el aparato policial. Ese ellos que hace que quienes tienen otros recursos simbólicos, distintos a los nuestros, entren en la cuenta o en una cuenta que es la nuestra, porque el nosotros está compuesto por quienes sí, de una manera u otra somos parte de la cuenta. Así plantea Federici estas asimetrías que se fueron configurando:

La acumulación primitiva no fue, entonces, simplemente una acumulación y concentración de trabajadores explotables y capital. Fue también una acumulación de diferencias y divisiones dentro de la clase trabajadora, en la cual las jerarquías construidas a partir del género, así como las de «raza» y edad, se hicieron constitutivas de la dominación de clase y de la formación del proletariado moderno. (Federici, 2015:105)



Considero que es a partir de estas diferencias y la construcción de jerarquías ceñidas por las formas de la dominación, donde se constituyeron esas diferencias, esa división entre “ellos” y “nosotros”. Ese ellos y ese nosotros lo planteamos, como categorías que nos permiten dar cuenta de algunas dimensiones de la práctica militante, un ellos y un nosotros que no es estático, que tiene dinamismo, dialecticidad según las variables de construcción jerárquica, así como también de otros elementos que se van dando en la práctica misma, que aparecen y generan un nuevo ordenamiento y desaparecen y generan otros. Zibechi (2018) en referencia a Fanon, plantea el “ellos” y “nosotros”, como la zona del ser y el no ser :

La zona del ser, en donde el ser humano, en donde los derechos de las personas son respetados, donde los conflictos, normalmente, no se resuelven de forma violenta y la violencia es excepcional, y donde la humanidad tiene un lugar. La otra parte de la sociedad era la zona del no ser, zona donde la humanidad de las personas no es respetada, donde los derechos no valen y donde, normalmente, es la violencia la que configura las relaciones entre las clases sociales, el Estado y las personas. La violencia es omnipresente, juega un papel fundamental. (Zibechi, 2018)

En torno a la distancia de ellos y nosotros, podemos traducirlo en un objeto-sujetos. Ellos-objeto: objeto de nuestra práctica, objeto de nuestro discurso y objeto de nuestra prefiguración de “otro mundo”. Nosotros-sujetos: sujetos sujetando nuestro objeto, nuestro objeto que se vuelve objetivo de nuestra práctica cotidiana, objeto que se vuelve discurso y en el discurso lo enunciamos sujeto, pero sujeto siempre sujetado. Este nosotros que se vuelve vacío sin nuestro objeto-sujeto, este nosotros en el que nos posicionamos en sujetos pero siempre en relación a ese ellos. No



hay nosotros sin ellos.

Es en esta idea de sujetos-sujetando y objeto-sujeto donde entendemos que en las proposiciones teóricas de Freire se cuelan rasgos hegemónicos, evidenciando una dimensión evangelizadora del ser educadores, portadores de verdad. Se hace evidente en sus planteos, el pulso social y político en el cual desarrolló su teoría, un pulso de la posibilidad, pero también de estructura revolucionaria, de líderes y héroes. Consideramos que, si bien Freire en sus escritos incontables veces, plantea necesario romper con la contradicción educador-educando, que nadie educa a nadie sino que todos se educan entre sí, igualmente leemos que hay un *entre* opresores y oprimidos, entre educador-educando educando-educador. Que traducimos en ese *entre* que da cuenta de esas distancias simbólicas.

Zibechi plantea que el nombrarnos militantes viene de una trayectoria densa vinculada al colonialismo, condensa una postura evangelizadora, ser portadores de verdad y tener como misión sacar el velo de ceguera de los otros. Esta posición nos coloca en una distancia egocéntrica, Zibechi (2018): “Ser conscientes de que la categoría ‘militante’ es una categoría colonial y que debemos romper con el ‘ego revolucionario’ si queremos potenciar nuestras formas de hacer política desde abajo”.

Entonces nos preguntamos ¿qué es lo que nos obtura, las formas de nombrarnos? ¿el legado? ¿las tradiciones militantes? ¿el nombrar nuestras prácticas de liberación? ¿el ego revolucionario? ¿los rasgos coloniales, patriarcales y capitalistas de nuestras prácticas? ¿la división jerárquica de nosotros y ellos? ¿el miedo a la libertad?



Referencias bibliográficas

- Federici, Silvia (2015) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria*, Traficante de sueños, Madrid.
- Zibechi, Raúl (2018) *El despojo como acto político*. En: ideas menores, pensar con los pies en la tierra. Hasta mancharse ediciones. Córdoba- Argentina.



Vientos rurales: frente a los consumos problemáticos, formación, producción y lucha

Álvaro Javier Di Matteo, Cecilia Parentti

Universidad Nacional de Luján

ceciliaparentti@hotmail.com

Este trabajo da cuenta de la articulación entre una experiencia de organización popular, Vientos de Libertad (VDL) y distintos equipos de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). VDL está presente desde hace dos décadas en el conurbano bonaerense, abordando los consumos problemáticos entre jóvenes y adultos. Incluye dos tipos de dispositivos: las 13 casas convivenciales y los 89 centros barriales distribuidos en el país. VDL integra el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) y la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular (UTEP).

La experiencia se desarrolla con la impronta que hallamos en otras organizaciones populares, que enfrentan los problemas desde el hacer colectivo. Se apoya centralmente en el trabajo y la experiencia de los sujetos “recuperados” que asumen un protagonismo decisivo. Se suman, un poco más adelante en el tiempo, profesionales que aportan sus saberes disciplinares.



VDL recibe personas provenientes de las barriadas populares empobrecidas, excluidas de los sistemas de protección social, incluyendo personas en “situación de calle” y otras cumpliendo penas judiciales. Desde la perspectiva de lxs militantes de VDL, la problemática del consumo está inserta en un conjunto más amplio de situaciones, inseparables de esa condición de clase y de las características que adquieren las relaciones humanas en la sociedad actual. Por eso, el proceso terapéutico incluye la actividad de reflexionar sobre la sociedad, sobre los vínculos que propicia y sobre los valores que prevalecen. Se toma distancia de la idea de consumo como enfermedad, para pensarla como expresión de la desigualdad y la opresión. De ese modo, la experiencia contiene un fuerte componente pedagógico.

Tras la constatación de la debilidad en que se hallan quienes deben volver a recrear su vida en escenarios que resultan adversos, se delinearon estrategias de formación para el trabajo y propuestas de autogestión económica.

Nuestro acercamiento se inició en 2019. Nos atrajo la potencialidad de la experiencia en cuanto a los logros que se expresan en sujetos que vemos activos, con miradas integrales, con valores solidarios y comunitarios que parecen ser resultado de un método de trabajo alternativo a la medicina hegemónica.

Nuestro vínculo se apoya en acciones acordadas con la organización que se inscriben en la extensión universitaria, la cual está articulada a la actividad de docencia del equipo (Michi et al, 2021). Diferentes grupos de estudiantes, que transitan nuestras actividades de enseñanza, se implican



en esas tareas como parte de su formación.

Vientos Rurales

La experiencia de producción y formación Vientos rurales comenzó a organizarse en el transcurso del año 2021 y se materializó en noviembre de ese mismo año. El propósito de la misma, en palabras de Sebastián Sánchez, referente nacional de VDL, se expresa en una “pata formativa y una productiva”:

La actividad durante el primer año fue incipiente y orientada a ensayar y aprender con articulaciones que incluyen formación y asesoramiento del INTA y de la UNLu. Las actividades rurales que se fueron imponiendo para sostener el proyecto de la unidad productiva se decidieron en base a las dificultades y posibilidades del espacio, la sequía que afectó la disponibilidad de pasturas y los recursos accesibles.

Con el tiempo, se fue configurando un grupo que osciló entre cinco o seis personas que trabaja cotidianamente en la escuela, recibiendo a personas de los espacios convivenciales para aprender actividades productivas rurales. La conformación del grupo se construye con una pauta sostenida en la práctica de VDL: personas que han atravesado el proceso ocupan roles destacados de la propuesta son quienes coordinan y conducen los dispositivos.

A principios de 2022 comenzó el curso de apicultura ofrecido por el MTE. Luego siguieron los brindados por docentes de la Universidad orientados a la cría de aves, botánica y huerta. Estos fueron alternando clases presenciales en la UNLu, con actividades en el predio de la escuela. Se incluyeron además visitas a viveros y a productores, para acercarlos a



experiencias económicas en escalas de producción similares a las de la escuela.

Durante 2023 se repitieron los cursos de aves, de botánica y plantas nativas. Se desarrolló un curso de compost, biopreparados y de producción de hongos comestibles. Para la segunda mitad de año están previstos cursos de huertas, crianza de cerdos, apicultura y vivero. Se agregó este año un módulo de trabajo sobre situaciones de lucha en el mundo rural.

Principales claves de lectura de esta experiencia en su etapa inicial

Algunos elementos sobresalen en nuestra lectura de esta primera etapa. Observamos como, en algunos casos, los jóvenes y adultos de VDL, sospechaban de su propia capacidad de aprender y lograron revertir esa sospecha. Nos sorprendió además el entusiasmo y el orgullo expresado por el hecho de asistir a la universidad. Los capacitadores se encontraron con grupos que demostraron interés y curiosidad preguntando y relacionando constantemente los temas en las diferentes clases, de una manera gratamente inesperada.

Dos preocupaciones nos proponemos indagar en relación a los conocimientos, los aprendizajes y la enseñanza. Primero, destacar la iniciativa, de personas de origen urbano, del abordaje de prácticas productivas rurales, especialmente la producción de alimentos. Nos resulta de interés todo lo concerniente al aprendizaje de sus tareas enmarcada en una práctica productiva colectiva.

Nos interesan además los procesos de interacción entre los saberes técnico-académicos, los del mundo popular y los que emergen de la propia



experiencia. Reflexionar sobre ellos y sus interacciones puede ser útil para las prácticas académicas, las de extensión y para la formación para el trabajo específicamente autogestionado.

Palabras clave: educación popular, prácticas pedagógicas, organizaciones populares, producción de conocimiento.



Referencias bibliográficas

- Di Matteo, A. J., Vila, D., De Mingo, A. C., & Fontana, S. (2022). Vínculos entre docencia y extensión universitaria: caminos para pensar la formación de estudiantes. *Polifonías*, 1(20), 46-68.
Recuperado a partir de
<https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1067>
- Guedes, E., Fabreau, M. y H. Tommasino (2022) Mapeo de actores sociales: una metodología de visualización relacional y posicional, en *In Extenso, Herramientas y propuestas para el desarrollo de prácticas integrales desde la extensión Crítica*, FADU, UDELAR, Montevideo
- Michi, N., Di Matteo, J. Y D. Vila (2021) *Universidad, Movimientos y Educación, Entre senderos y bordes*. Edunlu, Luján



¿Qué agua tomamos? ParticipAcción en el Río Santa Lucía

Maximiliano Bonti, Sebastián Estevez, Fiorella Iaquina, Cecilia Muniz

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República

ceciimuniz@gmail.com

La experiencia a ser presentada es el proyecto estudiantil de extensión “¿Qué agua tomamos? ParticipAcción en el Río Santa Lucía”.

El mismo fue integrado por estudiantes de distintas disciplinas, una docente orientadora y la Asamblea Por El Agua Del Río Santa Lucía.

El proyecto tuvo como objetivo generar información e intercambiar saberes sobre los posibles contaminantes del Río Santa Lucía, el impacto ambiental que producen y problematizar las afecciones en la salud que generan; además de fortalecer y dar herramientas a la Asamblea por el Agua del Río Santa Lucía en su proyecto de Laboratorio Popular. La metodología propuesta fue la ecosalud, que se basa en seis pilares: transdisciplinariedad, pensamiento sistémico, participación social, equidad social y de género, sostenibilidad y acción. (Charrón, 2014). Los pilares en los que se hizo mayor énfasis fueron la transdisciplinariedad y participación social.

En particular, lo que como equipo estudiantil queremos exponer en esta oportunidad es la experiencia de haber hecho un proyecto en común con una organización social; cómo nos interpela y atraviesa el deseo



transformador cuando hacemos un proyecto de extensión y cómo esta capacidad deseante se encuentra con las reivindicaciones de las propias organizaciones sociales.

En las primeras instancias del proyecto y su construcción, se dieron intercambios con el colectivo que posibilitaron la definición de los objetivos; se apostó a generar ese vínculo constante y recíproco que fue creciendo a lo largo del tiempo, el cual consideramos fue el punto más fuerte del proyecto. Este relacionamiento tan cercano, fluido y con distintas visiones de la misma problemática, permitieron un abordaje pertinente de dicha realidad. Los conocimientos y el involucramiento que la Asamblea tiene sobre el Río Santa Lucía desde una perspectiva multidimensional (artística, sentipensante, científica), fue sumamente relevante al momento de la acción en territorio.

Entendemos que las reflexiones que fuimos teniendo en ocasiones tuvieron un carácter más práctico, pero de fondo tenían discusiones más profundas, asociadas a una perspectiva ontológica de cómo percibir la realidad. A esto se le suman las interrogantes que aparecían acerca de ¿para quién generamos conocimiento? ¿de qué manera queremos hacer ciencia? ¿cómo valoramos los diferentes tipos de saberes? ¿cómo nos proyectamos como profesionales? ¿de qué manera nos gustaría actuar sobre la realidad?

Durante el transcurso del proyecto fuimos aprendiendo a cómo trabajar de manera transdisciplinaria, que nos implicó por un lado construir un lenguaje común entre las distintas disciplinas, a la vez que familiarizarnos con los procesos de intervención, donde se sitúa al colectivo no como objeto de estudio sino como sujeto junto con el propio equipo.



Por lo tanto, a partir del intercambio generado con la Asamblea y entre el propio equipo estudiantil pudimos repensar nuestro rol y posicionamiento como universidad y el diálogo que mantenemos con la comunidad. Es en este sentido que, retomando lo planteado por Freire (1984), mediante el diálogo se busca una problematización del conocimiento, para comprender y transformar la realidad.

Como nos recuerda González Casanova (2017) al hablar del desarrollo de las nuevas ciencias en una etapa de complejidad, la forma de generar conocimiento puede ser una forma de dominación. La manera en que se hace ciencia puede ser una imposición y por lo tanto se dan disputas entre qué y cómo debería ser enseñado. Esto dialoga con lo planteado por Freire (1990) sobre cómo la educación para la domesticación consiste en transferencia mientras que por otro lado la educación para la libertad es un proceso de acción transformadora.

Rita Segato (2018) cuando se refiere a las pedagogías de la crueldad señala como mediante actos y prácticas se enseña al acostumbramiento del paisaje de la crueldad y a tener bajos umbrales de empatía.

Cuando hablo de una pedagogía de la crueldad me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital. (Segato, 2018, p.11)

Lo que señalan Colacci & Filippi (2020) al abogar por una extensión crítica feminista es que:

Las universidades no se encuentran por fuera de las coordenadas que impone la crueldad, y en la mayoría de los casos, sostienen con sus



modelos de producción de conocimiento, prácticas que reproducen de manera permanente los modos hegemónicos de distribución del poder, pero bajo el velo del discurso de los derechos y la promoción del empuje a la solidaridad. (p.27)

Es por eso que en la extensión crítica feminista que proponen Colacci & Filippi (2020) se encuentra un camino alternativo, una contra pedagogía de la crueldad que propone la distribución del poder, dentro y fuera de los espacios universitarios, cuestionando las lógicas de la generación de conocimiento y buscando las formas de acción colectiva que lleven a la transformación social.

Es desde este paradigma y dentro del marco metodológico de ecosalud donde decidimos pararnos para este proyecto.

Pensando en el acto transformador que pueden tener los proyectos con movimientos sociales, cabe aclarar que parte del equipo estudiantil sigue en contacto con la Asamblea en ámbitos no institucionales; en parte estas decisiones fueron tomadas por el involucramiento como estudiantes de grado en problemáticas sociales encontradas en el territorio. Creemos que parte de los trabajos de extensión en su relacionamiento con la sociedad es la expresión del deseo de cambio en las problemáticas sociales abordadas. Reconocemos que la universidad y la extensión tienen un rol fundamental en los aportes para la conquista de cambios sociales, pero a su vez reconocemos y reivindicamos que quienes llevarán adelante las transformaciones que necesitamos son las organizaciones sociales con las que desde la extensión la universidad trabaja.

Finalmente en el entendido de que “el diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan” (Freire, 1984, p.61) es que creemos que



el pasaje por este proyecto de extensión ha contribuido a nuestros caminos como profesionales, ya que nos deja planteadas, tal vez no las respuestas, pero sin dudas las preguntas que nos podemos (o debemos) plantear a la hora de embarcarnos en la construcción de conocimiento.



Referencias bibliográficas

- Charrón, D. (2014). "La investigación de la Ecosalud en la práctica. Aplicaciones innovadoras de un enfoque ecosistémico para la salud". Madrid, España: Plaza y Valdez. Co-Ed Ottawa, Canadá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo Disponible en: http://www.ecosad.org/laboratorio-virtual/phocadownloadpap/ENFOQUE_ECOSALUD/libro-ecosalud-espaol-parte1.pdf
- Colacci, R. , & Filippi , J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. E+E: Estudios De Extensión En Humanidades, 7(9). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/30936>
- Freire,P. (1984) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México. Siglo XXI y Tierra Nueva,.
- Freire, P. (1990) La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona. Paidós y Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Gonzalez Casanova, Pablo (2017) Interdisciplina y complejidad. En: Las nuevas ciencias y las humanidades. Barcelona . Anthropos.
- Segato, R. (2018). Contra - pedagogías de la crueldad. Buenos Aires. 1ed.Editorial Prometeo.



Extensión universitaria junto a una organización popular: La formación de estudiantes a partir de una actividad de mapeo territorial

Diana Vila; Ana Clara De Mingo, Álvaro Javier Di Matteo

Universidad Nacional de Luján

diana_vila@hotmail.com

Esta presentación se propone compartir algunas reflexiones sobre una experiencia de extensión universitaria (Di Matteo, et al, 2018) desde un equipo de trabajo³ perteneciente a la División de Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, a partir de una asignatura de la salida orientada en Educación de Adultos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Nuestra tarea se apoya en los principios de la Educación Popular concebida como aquella que se inscribe en la praxis de las organizaciones populares. Buscamos alejarnos de posiciones tanto mecanicistas, que solo asocian la transformación a la modificación de situaciones objetivas de la realidad, como de las idealistas, que se quedan sólo en el campo de la reflexión. Entendemos que “seremos verdaderamente críticos si vivimos la plenitud de la praxis” (Freire, 1991:166)

³ Este equipo desarrolla actividades articuladas de docencia, extensión e investigación desde el GIDEMPEC (Grupo de investigación, docencia y extensión Movimientos populares y producción de conocimiento)



En esta dirección, desde el año 2019 venimos trabajando junto a la organización popular Vientos de Libertad, una de las tantas ramas que conforman el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), integrante de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP). Vientos de Libertad se ocupa de atender la problemática del consumo desde una perspectiva integral de los sujetos en el marco de sus condiciones de existencia. Su abordaje busca poner en cuestión las perspectivas dominantes sobre el tratamiento de las adicciones en las que suele estigmatizarse a las víctimas del consumo sin considerar los determinantes sociales, políticos, económicos y culturales que configuran la complejidad de la problemática.

Vientos de Libertad ha creado desde su experiencia colectiva dos tipos de dispositivos novedosos, para el abordaje de los consumos problemáticos, distribuidos a lo largo y ancho del país: Las Casas Convivenciales y los Centros Barriales de carácter ambulatorio⁴

En otros trabajos nos hemos referido a experiencias de extensión universitaria articuladas con las actividades de docencia, llevadas adelante junto a estudiantes, en las casas convivenciales (Di Matteo, et al 2022), acompañando procesos organizativos y pedagógicos. En esta presentación nos centraremos en una actividad, que se encuentra en desarrollo, en un centro barrial ubicado en la localidad de La Fraternidad, del Partido de General Rodríguez.

⁴ Vientos de Libertad cuenta aproximadamente con 8 Casas Convivenciales a nivel nacional y unos 50 Centros Barriales distribuidos a lo largo y ancho del país.
<https://mteargentina.org.ar/ramas-vientos-de-libertad/>



Compartir una aproximación a esta experiencia en particular conlleva un doble propósito. Por una parte, nos interesa dar cuenta de una forma de trabajo que tiene como principio partir de acuerdos con organizaciones populares a partir de sus necesidades, problemáticas y demandas concretas, en el marco de una perspectiva teórico-metodológica desde un enfoque de Educación Popular. Por otra parte, reflexionar sobre el proceso de formación de estudiantes en la universidad a partir de su intervención en un ciclo articulado de trabajo que abarca desde los primeros acuerdos y acercamientos a la organización, la definición conjunta de las acciones a llevar adelante, su planificación, la coordinación de distintas tareas, la reflexión y producción de conocimientos a partir de esa experiencia.

En esta oportunidad, las primeras conversaciones sobre posibles acciones en el dispositivo barrial de Vientos de Libertad, se llevan adelante con una de sus referentes a nivel regional quién comparte algunas preocupaciones, identificadas en instancia colectivas del movimiento, sobre la necesidad de aportar mayores herramientas metodológicas a los equipos, conformados por coordinadores, referentes, profesionales y talleristas, que trabajan acompañando desde los centros barriales distintas acciones en el territorio.

En esta dirección, se decide colectivamente llevar adelante un mapeo sobre el barrio en el que está inserta la organización, para conocer más los sujetos sociales que habitan el territorio. Para ello, la técnica del mapeo colectivo (Ares y Risler, 2013) se identifica como una herramienta significativa que puede aportar a la problematización (Freire, 2007) de la realidad y al trabajo con el barrio. Asimismo, la puesta en práctica de esta técnica tendría la potencialidad de sistematizar una forma de trabajo que



podría ser apropiada y replicada en otros centros barriales.

Este primer nivel de acuerdos se discute y se termina de configurar a partir de intercambios con el equipo que integra el barrial de La Fraternidad, quienes precisan y especifican como problemática la falta de un mayor conocimiento del territorio.

A partir de algunas preguntas claves, trabajadas previamente en el espacio de la clase con las estudiantes, se discute conjuntamente en el centro barrial sobre aspectos vinculados al: QUÉ; POR QUÉ; PARA QUÉ; CON QUIÉNES; CÓMO, de la actividad de mapeo a llevar adelante.

En el marco de la precisión de todas estas cuestiones, nos abocamos a la planificación de un ciclo de trabajo sustentado desde una perspectiva metodológica dialéctica (Jara, 1985; Nuñez, 1986; Torres Carrillo, 2011), que implica partir de lo que los sujetos saben y conocen sobre su territorio, reconociendo sus distintos actores, instituciones, espacios, problemáticas y prácticas, como camino para reflexionar sobre la trama de relaciones que se identifican allí, a fin poder impulsar proyectos compartidos (Guedes, et al, 2022)

La aproximación a esta experiencia concreta de trabajo, que se inscribe en otras acciones junto a este movimiento popular, entendemos que puede ser un aporte a la discusión sobre la formación de los y las estudiantes en la universidad pública, que muchas veces llegan a los últimos años de su carrera académica en el campo de la educación sin haber jamás transitado experiencias similares a las que se enfrentarán como educadores y educadoras en el futuro. En el mejor de los casos, se producen



aproximaciones vinculadas al conocimiento y la indagación de algunos espacios institucionales para el diseño de planes hipotéticos de intervención.

Formar parte de propuestas político-pedagógicas (Freire, 1991), a partir de diálogos genuinos entre la universidad y las organizaciones populares que edifican y disputan otras formas de construcción social más justas, solidarias e igualitarias, suelen ser valoradas por los y las estudiantes. No solamente por enfrentarse el desafío de asumir una tarea a la que consideran significativa para su formación, sino también por afrontar un compromiso y un involucramiento que les interpela y problematiza, tanto en términos racionales como emocionales. En este sentido, entendemos que es en la conjunción de estas dimensiones humanas, en el campo de la praxis transformadora, donde se puede contribuir a la construcción de nuevas subjetividades. Asimismo, dimensionamos la función social de la universidad pública en diálogo con las necesidades y problemáticas del territorio, y nuestro posicionamiento como equipo de trabajo consistente en aportar a los procesos de construcción de conocimientos y de territorialidades que realizan los movimientos populares día a día.



Referencias bibliográficas

- Ares, P; Risler, J (2013) “Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires, Tinta Limón. Buenos Aires
- Di Matteo Á. J; Michi, N.; Vila D. (2018) ¿Educación Popular y Universidad?. En E. Cucciufu,
- J. Di Matteo, M. Colombo (Comps) *Abriendo caminos. Experiencias y Reflexiones sobre la Extensión en la Universidad Nacional de Luján* (pp.123-144). Buenos Aires, Argentina: EdunLu. ISBN: 978-987-3941-62-7
- Di Matteo, A. J., Vila, D., De Mingo, A. C., & Fontana, S. (2022). Vínculos entre docencia y extensión universitaria: caminos para pensar la formación de estudiantes. *Polifonías*, 1(20), 46-68.
- Freire, Paulo (1991) “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2007) “Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores.
- Guedes, E., Fabreau, M. y H. Tommasino (2022) Mapeo de actores sociales: una metodología de visualización relacional y posicional, en *In Extenso, Herramientas y propuestas para el desarrollo de prácticas integrales desde la extensión Crítica*, FADU, UDELAR, Montevideo
- Jara H, Oscar (1985) “el reto de teorizar sobre la práctica para transformarla”, en Hernández, Isabel. *saber popular y educación en américa latina*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda CEAAL
- Nuñez Hurtado, Carlos (1986) “educación para transformar, transformar para educar”. Editorial Humanitas. Buenos Aires
- Torres Carrillo, Alfonso (2011) “educación popular. Trayectoria y actualidad”. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela



Presentación de serie documental Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo

Ana Clara De Mingo, Diana Vila, Javier Di Matteo

Universidad Nacional de Luján

anaclarademingo@gmail.com

Capítulo 5. La rama rural de Entre Ríos.

Esta presentación se enmarca en las actividades de docencia, extensión e investigación que desarrollamos desde el GIDEMPEC⁵ en la división de Educación de adultos en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Desde el año 2019 como equipo venimos trabajando con la rama rural del Movimiento de Trabajadores Excluidos (en adelante MTE) en un acuerdo con la Secretaria de Formación de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP), hoy devenida en la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP), con el objetivo de sistematizar las experiencias organizativas de la rama rural del MTE desplegadas a lo largo y ancho del país. En ese acuerdo, nuestra tarea como investigadores-extensionistas estuvo centrada en conocer dichas experiencias y producir tres tipos de materiales, en primer lugar educativos para la Escuela Nacional de

⁵ Grupo de investigación, docencia y extensión Movimientos populares, educación y producción de conocimiento.



Organización Comunitaria y Economía Popular (ENOCPE), en segundo lugar académicos para que las experiencias del MTE y las luchas que producen las comunidades sean objeto de discusión dentro de la academia y por último audiovisuales con el fin de difundir dichas experiencias tanto hacia el interior del movimiento como hacia afuera.

En relación a esta experiencia de trabajo conjunto entre el MTE y el GIDEMPEC es que decidimos producir una serie documental denominada “Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo” co-producida entre la rama rural del Movimiento de Trabajadores Excluidos y el GIDEMPEC de la UNLu, constituida -hasta este momento- por cinco capítulos que refleja la realidad de diferentes sujetos agrarios de la economía popular organizados en la rama rural del MTE, de distintas regiones del país, entre ellos se encuentra el capítulo 5, objeto de esta presentación.

El primero de los capítulos está abocado a los sujetos hortícolas de Buenos Aires, el segundo a lxs criancexs del oeste pampeano, el tercero sobre las experiencias organizativas de la ciudad de Neuquén, el cuarto dedicado a las comunidades originarias mapuches de Neuquén y el quinto que refleja la realidad de pescadores artesanales, productorxs hortícolas y feriantes de Entre Ríos.

Cabe destacar que la modalidad de trabajo se apoya en la perspectiva de la co-producción de conocimiento (Michi, 2020) a la que comprendemos como una apuesta teórica, epistemológica y metodológica. Asumimos a esta perspectiva como complementaria de los planteos de la Educación Popular (Freire, 1971), la extensión crítica (Tomassino y Cano, 2016) la investigación militante (Bringel y Maldonado, 2016; Michi, 2020) y la



investigación acción participativa (Fals Borda, 2012; Brandão, 2013; Brandão y Fals Borda, 1985) Entendemos que los procesos organizativos que construyen los movimientos populares son sociales, políticos, culturales y pedagógicos que factualizan alternativas (Tapia, 2011). Es decir, que están poniendo en juego una experiencia nueva, en la que los sujetos están mostrando la posibilidad de construir realidades, y estas están permeadas de los valores y de proyecto colectivo. En el proceso de producción de este material entendemos que es fundamental la mirada de los sujetos protagonistas de las experiencias, es por ello que su realización se desarrolló colectivamente, en sus distintas etapas, entre el equipo universitario y el movimiento, lo que supuso: la participación de los sujetos en la historia que se quería contar, las voces, su mirada en la edición del documental, etc.

Este capítulo narra la experiencia de horticultorxs, pescadorxs artesanales y artesanos de la ciudad de Concordia, organizadxs en la rama Rural del MTE. Particularmente, este capítulo nos acerca a las problemáticas que enfrentan los pescadores artesanales y artesanos, su lucha por un modelo de soberanía alimentaria, con alimentos sanos y accesibles para la población, y los logros que han obtenido fruto de la organización dentro del movimiento.



Referencias bibliográficas

- Brandão, C. (2013). A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Escritos da Rosa dos Ventos.
- Brandão, C. y Fals Borda, O. (1985). Investigación participativa. Montevideo: Instituto del Hombre.
- Bringel, B. y Maldonado E. (2016). Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. *Dereito & Praxis*, 7 (13): 389-413.
- Fals Borda, O. (2012). Ciencia, compromiso y cambio social. Buenos Aires: El Colectivo. -Freire, P. (1971). Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Siglo XXI.
- Michi, N. (2020). Reflexiones sobre la producción de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante. En Melgarejo, P. (coord) Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Tapia, L. (2011). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. En *Política salvaje*. La Paz: CLACSO, Muela Del Diablo, Comunas.
- Tommasino, H. y Cano Menoni, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67: 7-24.
- MTE- GIDEMPEC “Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo” Cap. 5 Concordia Entre Rios.



A Rede Podemos Mais: reflexões sobre educação popular e luta social

Leonardo Paes Niero; Lorrana Nascimento Ferreira, Luiz Bugarelli

Rede de Cursinhos e Bibliotecas Populares Podemos Mais

luizhenriquebugarelli@gmail.com

Resumo: O texto busca refletir sobre as potencialidades político-pedagógicas do trabalho educacional dos cursinhos populares no Brasil, a partir da experiência da Rede Nacional Podemos Mais. Como, as experiências de educação não-formal, sob a perspectiva da educação popular, são capazes de constituir espaços de hegemonia popular, e de articular percepções e ações críticas desde a localidade, numa práxis transformadora da totalidade nacional.

Palavras-chave: educação não-formal; hegemonia popular; cursinhos populares; educação popular; território.

Introdução

A Rede Podemos Mais surgiu em 2017, de doze cursinhos populares, organizados pelo movimento social Levante Popular da Juventude, num ato político-cultural na cidade de São Paulo. E em janeiro de 2018, acontece o I Seminário Nacional, reunindo representações dos cursinhos populares. Atualmente, envolve um conjunto de trinta e cinco experiências não-formais de educação e tem como horizonte de suas lutas, a construção de um



projeto democrático e popular para a educação.

Este trabalho busca estabelecer um diálogo sobre o potencial sócio-histórico das experiências de educação, a partir do trabalho educacional dos cursinhos populares da Podemos Mais, tendo como categorias: a hegemonia popular, a educação popular e o território.

Hegemonia popular e educação não-formal

Em Gramsci (2022), a categoria hegemonia, se traduz pela capacidade de uma classe se constituir como dirigente, tornando-se classe dominante, ao passo que além de ser dirigente entre as classes aliadas, assume posição dominante diante das classes adversárias; sendo, sobretudo, uma hegemonia político-cultural. Para Souza (1987), a hegemonia popular, se daria mediante as tentativas de implementação dos projetos ideológico-políticos das classes populares, auxiliando na conformação de uma nova situação social. No interior desse processo, a dimensão da educação ganha destaque pelo potencial formativo e organizador.

Qual seria, portanto, o lugar da educação não-formal nestes movimentos político-culturais? Segundo Torres (1992), tais experiências possuem como princípio político-pedagógico a pedagogia do oprimido e a educação popular, tem como intenção fundante, constituir espaços educativos dialógicos e horizontalizados. Gohn (2008) concentra a sua análise no aspecto da aprendizagem em espaços de educação não formal, por serem dotados de intencionalidade.

Cursinhos populares no Brasil

Desde 1950 identificamos o surgimento e a presença política dos cursinhos populares no Brasil. Primeiro, num contexto de políticas



desenvolvimentistas, entre 1950 até o golpe militar, surgem as primeiras experiências de pré-vestibulares gratuitos no Brasil. Durante a ditadura, até a primeira metade dos anos 1970, os cursinhos tornam-se espaços de recrutamento e agitação política. No fim dos anos 1970, contribuíram na frente de luta democrática. Entretanto, a agenda neoliberal nos anos 1990, leva os cursinhos a lutarem contra o sucateamento das universidades, por igualdade racial e o fim do vestibular. (CASTRO, 2011).

O quinto período terá seu deslanche no período dos governos do Partido dos Trabalhadores, as políticas de redistribuição de renda e ampliação do acesso ao sistema educacional, combinados com uma política de valorização do trabalho, permitiram que a orientação política central de parte das experiências de cursinhos alternativos e populares se voltassem para a disputa dos rumos das políticas públicas e reivindicassem o aprofundamento destas mudanças - com destaque para o SISU, o REUNI e a política de cotas. Neste período, surge a Rede Podemos Mais, como um trabalho que combinasse a ação territorial com a disputa dos rumos do movimento estudantil e da universidade brasileira. O período dos governos Lula e Dilma, com todas as suas conquistas, não possibilitou uma substancial tomada de consciência das classes populares e tornou o caminho aberto para a reorientação neoliberal do Estado e o assalto conservador com o golpe de 2016 que depôs Dilma Rousseff e levou, mais à frente, a eleição de Jair Bolsonaro em 2018. O golpe deixou em aberto um novo momento de resistência, frente à ofensiva dos setores das classes dominantes com o sucateamento da educação brasileira entre 2018 e 2022, com a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos (EC 92), a reforma do ensino médio, a presença cada vez mais ostensiva das empresas educacionais. Durante a pandemia há um agravamento da questão social e,



consequentemente, da educação. Os cursinhos suspendem os seus trabalhos, mantendo ações de solidariedade nos territórios.

Território e educação popular

Freire (2018), *destaca a importância da leitura do território* e como, a partir do local-imediato, está dada a possibilidade de uma leitura crítica do mundo e das suas contradições. Trata da indispensável compreensão da cultura e das condições de vida do povo, dotadas de singular expressão em cada território. O contexto territorial é chave central no trabalho de educação popular, pois será o mediador da consciência de mundo e lugar das mudanças cotidianas impulsionadas pela organização coletiva. Da mesma forma em que se transforma a organização popular e educadores populares pela relação do trabalho territorial. O trabalho educativo deve voltar-se, portanto, para criar uma consciência histórica sem determinismos e nem fatalismos, e ser capaz de relacionar as transformações locais com uma perspectiva crescente de mudanças na totalidade nacional (FREIRE, 2016; SANTOS, 2014).

Considerações finais

O último século brasileiro carregou diversas lutas educacionais: contra o analfabetismo, pela universalização do acesso e permanência à educação básica, pelos movimentos territoriais para criação de creches, pela ampliação das vagas e instituições de ensino superior público no país, dentre outras. É inegável a relação direta entre os avanços na educação formal e as lutas da educação não-formal.

Cursinhos populares são aparelhos culturais voltados para a disputa de hegemonia na sociedade. O trabalho com educação nos afirma a



importância da competência técnica, fundada numa concepção educacional libertadora, permitindo colocar em curso no dia a dia dos cursinhos um processo de formação e organização popular. Como afirma Freire (2003), somente pela compreensão íntima dos problemas de determinada realidade, diferentes no espaço e no tempo, é que conseguiremos identificar medidas coletivas para enfrentá-las.



Referencias Bibliográficas

- CASTRO, C. A. (2011). Movimento Socioespacial de Cursinhos Alternativos e Populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2011.844459>
- FREIRE, P. (2003). Educação e atualidade brasileira. 3ª edição. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- FREIRE, P. (2016). Pedagogia da Esperança. 23ª edição. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2018). Pedagogia do Oprimido. 65ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra.
- GOHN, M. G. (2018) Educação não-formal e cultura política. 4ª edição. São Paulo: Cortez.
- GRAMSCI, A. (2022). Cadernos do Cárcere. v. 1. 14ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SANTOS, M. (2014). Da Totalidade ao Lugar. 1ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- SOUZA, J. F. (1987) Uma pedagogia da revolução. 1ª edição. São Paulo: Cortez.
- TORRES, C. A. (1992). A política da educação não-formal na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



Movimientos y extensión: Una experiencia en la Organización Vientos de Libertad

Alexandra Abigail Cabrera, Luz María Chavarría

Universidad Nacional de Luján

luzm.chavarria@gmail.com

En este escrito presentamos una experiencia con jóvenes y adultos a partir del Seminario de Planificación y Metodología de la Animación Social y Cultural perteneciente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Lxs estudiantes participamos en la praxis cotidiana de movimientos y organizaciones populares en el marco de distintos acuerdos con el equipo docente, que desde 1994 viene realizando trabajos de extensión e investigación en la Universidad junto a las Organizaciones. En diálogo con las mismas intentamos aproximarnos, conocer, acordar e intervenir desde nuestra formación, construyendo en conjunto propuestas pedagógicas, tales como talleres desde la educación popular (Jara, 1995), que colaboren con los procesos organizativos que vienen llevando adelante dichos espacios. Es muy importante comprender el vínculo de la Universidad con los problemas y desafíos de la realidad social de estos colectivos.

Desde una perspectiva histórico-crítica nos parece interesante poder compartir y reflexionar sobre la experiencia que venimos llevando adelante



con la organización popular Vientos de libertad (VDL)⁶; una organización social y política que brinda acompañamiento integral a lxs jóvenes y adultxs de los barrios populares que están atravesando la problemática del consumo, y deciden hacer de forma voluntaria un proceso de transformación de sus vidas desde un modelo de salud integral y comunitario, y no desde el modelo médico-hegemónico, que a través de la internación y medicación busca resolver el problema del consumo. (Di Matteo, Vila, De Mingo, Fontana, 2022). Esta organización es una de las ocho ramas del MTE (Movimiento de Trabajadores Excluidos) que se fue conformando luego de la crisis del 2001 con trabajadorxs cartonexs que por medio de la lucha colectiva fueron en busca de sus derechos. Hoy son parte con otras organizaciones de la UTEP (Unión de Trabajadorxs de la Economía Popular).

VDL entiende el consumo como uno de los tantos problemas que tienen los y las jóvenes en la actualidad de los sectores populares, como consecuencia de la exclusión, la desigualdad socioeconómica y la falta de garantía de derechos básicos, como lo son el acceso a la educación, la salud, el trabajo y la vivienda; que el mismo Capitalismo ha generado dejando al margen a estos sectores. Justamente esta organización nace y se consolida frente al vacío de políticas públicas para dar respuestas a las problemáticas de consumo que se profundizan a partir de la crisis de los noventa. Estos años en Argentina constituyeron un punto de inflexión para las condiciones de vida de estos colectivos, al profundizar el modelo neoliberal iniciado en los años setenta en nuestro país. Se afirmaba, así, una etapa histórica marcada por el aumento y la proliferación de las desigualdades, la profundización de la pobreza y la precariedad laboral y

⁶ En adelante VDL



social, que fueron cobrando fuerza en el mapa de la pobreza y del desempleo (Retamozo, 2012).

En estos años, la narcoestructura se fue estableciendo en muchos países de Latinoamérica, que atravesaron momentos de caos y crisis, donde las juventudes comienzan a sumergirse en el consumo de drogas. No había lugares de contención, recuperación, sólo crecían las comunidades terapéuticas con el modelo médico tradicional, lo que habilitaba sólo a un sector de la sociedad a que se pueda recuperar, es decir la clase media o media-alta. El resto eran todxs jóvenes que quedaban por fuera de estas oportunidades. Por este motivo la discusión política sobre el consumo problemático es tema de agenda de las organizaciones y no del gobierno nacional, provincial o municipal, que siempre generaban parches en relación a la salud y nunca soluciones o respuestas frente al sector más pobre del país que la droga estaba matando (Sánchez y Grabois, 2022). Las organizaciones sociales dejan en evidencia cómo la narcoestructura está conformada por la complicidad del poder político, económico, las fuerzas de seguridad y el poder judicial.

En consecuencia, VDL permite transformar la vida de quienes atraviesan la problemática del consumo, buscando acompañar los procesos de construcción de un “proyecto de vida” en lo colectivo, desde una perspectiva de género, con una mirada estructural y crítica del consumo creado por el propio sistema económico capitalista en el que vivimos, rompiendo con las lógicas de individualismo y apostando a construir redes comunitarias y colectivas.

El trabajo al interior de VDL plantea dos tipos de dispositivos, uno ambulatorio dentro del barrio y otro que propone una convivencia diaria en



una casa convivencial, que se lleva adelante por un equipo interdisciplinario de trabajadores sociales, psicólogos y talleristas de distintas áreas, conducido por sujetos que atravesaron la problemática de consumo, y son quienes ocupan los roles de referencia y coordinación. Estos últimos se encuentran en permanente formación tanto dentro de los espacios al interior de Vientos (talleres, jornadas, asambleas), como los que se llevan desde el Movimiento. Su lectura crítica y política sobre la realidad social es lo que permite seguir disputando al Estado derechos que fueron vulnerados.

Es en este marco que lxs estudiantes hemos participado en distintas instancias conociendo algunas de las casas convivenciales, realizando entrevistas a referentes y coordinadores, participando de espacios de formación, planificación y coordinación de talleres desde la perspectiva de Educación Popular y la construcción colectiva de un mapeo social en el Centro Barrial “Sin Fronteras” del distrito de General Rodríguez, Provincia de Buenos Aires. Estas experiencias han sido profundamente desafiantes y transformadoras, donde fuimos parte de un acto educativo dialógico, empático, respetuoso y construido a la par. Como estudiantes entendemos que nuestra formación debe estar anclada en la realidad social y territorial, teniendo en cuenta los aportes teóricos y prácticas concretas que se desarrollan al interior de las organizaciones y los movimientos, y desde allí pensar espacios de construcción colectivos y de aprendizajes que resulten necesarios y valiosos para generar un diálogo de saberes. VDL nos ha demostrado una inclusión REAL donde todxs son uno sólo, rompe con los discursos hegemónicos del individualismo y la meritocracia y sostiene en su interior una transformación que se construye de abajo hacia arriba, logrando una horizontalidad de experiencias y saberes en colectivo.



Referencias bibliográficas

- MCHI, N; DI MATEO A J,VILA D. (2021) Universidad Movimientos y Educación. Entre senderos y bordes. Cap 7. EdUNLu. Editorial Universidad Nacional de Luján.
- DI MATTEO, A J; VILA, D; DE MINGO AC, FONTANA S (2022) Vínculos entre docencia y extensión universitaria: Caminos para pensar la formación de estudiantes. Polifonías Revista de Educación. Departamento de Educación UNLu. Vol. 1 Núm.20 (2022)- Publicado 2022- 05-24.
- JARA, O. (1995) “CONCEPCIÓN DIALÉCTICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR.” Revista Umiña.
- RETAMOSO, M. (2012). Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina. en Polis, revista latinoamericana, vol. 28, pp. 1-25.
- TAPIA, L. (2008) “Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política.” Política Salvaje. CLACSO Coediciones La Paz CLACSO, Muela del Diablo, Comunas, La Paz.
- La Narcoestructura explicada por Juan Grabois y Sebastián Sanchez <https://www.youtube.com/watch?v=hmduen6131o>



A Práxis da Educação Popular na experiência da Escola de Trabalhadores da Central Única dos Trabalhadores, Brasil

Rosane Miyashiro, Aline Salami, Vitor Malaggi

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

malaggi@gmail.com

Apresentamos a experiência da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI/CUT), sediada no município de Florianópolis - Estado de Santa Catarina - Brasil, integrante da Rede Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que desenvolve, desde 2003, ações formativas com trabalhadores/as a partir dos princípios da Política Nacional de Formação da CUT, com sua gênese político-pedagógica firmada no legado de Paulo Freire. A construção de uma educação emancipadora/libertadora, que considere a integralidade do ser humano e compreenda a indissociabilidade das dimensões da formação técnica, geral e sindical (política), é parte da concepção de mundo e do projeto político de sociedade defendido pela CUT. Em contraponto à educação dominante no país, a construção da concepção metodológica na CUT desde o início dos anos 1980 foi fruto de experiências formativas que vinham sendo gestadas e praticadas no seio dos movimentos sindical e social até então, cujo legado da Educação Popular foi um dos alicerces da concepção de educação dos/as trabalhadores/as enquanto instrumento de libertação e disputa de hegemonia na sociedade.



Ao considerar as experiências, saberes e problemas da classe trabalhadora como ponto de partida dos processos educativos, buscava-se uma ação formativa emancipadora, mediação para uma atuação consciente, crítica e transformadora dos sujeitos e da realidade social, numa perspectiva classista. Desta maneira, a construção da Rede Nacional de Formação ao longo da trajetória de 40 anos da CUT foi forjada integrando as vivências da classe trabalhadora, a ação política e os processos educativos, considerando que a

[...] aprendizagem que se dá no cotidiano e nos momentos de embate, envolve ensinamentos adquiridos na própria vida. A riqueza desses ensinamentos extraídos da vivência dos trabalhadores se potencializa quando eles têm a oportunidade de fazer reflexões mais profundas e críticas de suas experiências individuais e coletivas. Sendo assim, é importante que ao aprendizado vindo da prática se acrescentem outros, obtidos através da leitura, do estudo, da participação em debates, cursos, enfim, de formas mais sistemáticas e planejadas de reflexão e teorização da prática (Manfredi, 1994, p. 3).

Nos anos 90, desafios inéditos emergem diante de um novo discurso sobre a Educação dos Trabalhadores, relacionado às demandas da reestruturação produtiva do capital e da empregabilidade. Diante desse cenário, a CUT desenvolveu experiências formativas especialmente na Educação Profissional integrada à Educação dos Trabalhadores Jovens e Adultos, em contrapontos à lógica dominante ao ensejar novas perspectivas de construção curricular e implementação de metodologias da Educação Popular. Tais aportes teórico-metodológicos centram-se, assim, na



mediação entre os saberes e experiências dos sujeitos populares com os conhecimentos historicamente acumulados, para ampliação dos graus de letramento e leitura crítica do mundo.

O projeto político pedagógico da ETHCI/CUT é fruto dessas experiências, e toma o trabalho como princípio educativo (Saviani, 2007) e a Educação Popular (Freire, 2010, 2011, 1996) como uma concepção político-pedagógica ampla, que busca confrontar o modelo de sociedade marcado pela divisão social do trabalho e exploração da classe trabalhadora. Guia-se, outrossim, pela construção de possibilidades concretas (inéditos viáveis), na forma de novas sociabilidades pautadas na solidariedade de classe, organização coletiva e produção de brechas sistêmicas de existência não subsumida à lógica mercadológica do capital. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem com a classe trabalhadora tem como ponto de partida as experiências, realidades e os conhecimentos dos/as educandos trabalhadores/as, adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida/formação, mediados com temas e conteúdos atuais e relevantes (Pistrak, 2009) que possibilitem aos/as trabalhadores/as avançarem para uma compreensão crítica da realidade social de que tomam parte.

Ao longo de 20 anos de atuação no trabalho de base com as classes populares, a ETHCI/CUT acumulou importantes aportes teóricos e práticos que se refletem nos materiais pedagógicos, nas sistematizações das experiências, no processo de formação permanente de educadores e nas bases curriculares dos Percursos Formativos na perspectiva da Educação Integral dos Trabalhadores, para uma práxis educativa crítica e criativa em diálogo com a realidade dos/as educandos/as trabalhadores/as.



Nessa trajetória, partindo da experiência acumulada em Percursos Formativos no campo da Informática e Comunicação, a Escola firmou em 2017 parceria via Extensão e Pesquisa com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a fim de construir formulações no âmbito das tecnologias digitais e Educação Popular, com ações de formação numa perspectiva crítica de apropriação desses artefatos e seus conhecimentos pelos/as trabalhadores/as. Sujeitos que historicamente foram aliados desses saberes, por não terem acesso à Educação Básica e/ou Profissional e Tecnológica em uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada nas lutas da classe trabalhadora. Neste desafio, o projeto “Círculo de Cultura Digital” possibilitou experimentar diversas abordagens pedagógicas para além da dimensão instrumental das tecnologias digitais, configurando-se num rico acervo para reflexões educativas sobre as novas possibilidades de atuação com estes artefatos, buscando superar a fragmentação curricular a partir de uma abordagem integrada às realidades e necessidades dos sujeitos participantes para os usos sociais e compreensões crítico-criativa em torno dessas tecnologias.

Além desta experiência, os Percursos Formativos na área da Gastronomia na perspectiva da Educação Integral possibilitaram também um rico acúmulo teórico-metodológico. Não somente em relação aos conhecimentos técnicos da área mas, sobretudo, no debate sobre a questão da Segurança Alimentar e Nutricional e as Desigualdades Sociais, a fim de superar uma formação centrada no treinamento, restrito ao mero fazer, sem as necessárias relações dialógicas e problematizadoras entre os sujeitos e as várias dimensões da vida (trabalho, comunidade, família etc.). Reafirmamos que a dimensão humanizadora da educação que



mencionamos deve romper com a lógica mercantil, produtivista, operacional do capitalismo contemporâneo, para que seja fortalecida uma nova cultura que valorize outras dimensões da vida e tenha a solidariedade de classe como estratégia. Assim, a perspectiva da Educação Popular envolvendo diferentes sujeitos busca avançar nas conquistas sociais, a partir das realidades e demandas da classe trabalhadora. Somente pela incorporação dessas práticas sociais e valores é que podemos efetivamente ser portadores de uma nova utopia, retroalimentando o pensamento de Paulo Freire em novas marchas e andarilhagens permeadas de denúncias-e-anúncios.

Para finalizar, e como nos alerta Eduardo Galeano: *“A primeira condição para transformar a realidade consiste em conhecê-la”*. Essa é a fonte inspiradora da sistematização de nossas experiências, conforme aponta Jara (2021), que nos propõe produzir conhecimentos a partir de nossa inserção concreta e cotidiana em processos sociais específicos a fim de construir uma práxis formativa emancipadora. Ao compreendermos que a sistematização permite um *diálogo entre diferentes saberes e realidades*, partilhar uma experiência do movimento sindical brasileiro no II Colóquio Internacional Paulo Freire 2023 constitui-se espaço privilegiado de conhecimento e articulação entre projetos e atores sociais, momento transformador e criador de novos sentidos às experiências.



Referências bibliográficas

- Freire, P. (2010). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. (13a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (31a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. (50a ed.). Paz e Terra.
- Jara, O. (2021). A sistematização de experiências: refletindo criticamente para enriquecer os processos desde as práticas. *Revista do Café Paulo Freire*, 1(1), 1-8.
<http://revistas.icesp.br/index.php/CPF/article/view/1718/1279>.
- Manfredi, S. M. (1994). Educação sindical no Brasil: uma longa e conflituosa história. *Revista Forma & Conteúdo*, 1(6), 3-7.
- Pistrak, M. M. (2009). *A Escola-comuna*. (1a ed.). Expressão Popular.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, 12(34), 152-165.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso.







Epílogo

Freire, ayer, hoy, mañana: hasta siempre, Paulo

Jean-François Marcel

Profesor, Universidad Toulouse Jean-Jaurès (Francia)

Para concluir este libro, propongo una reseña en tres partes. La primera, decididamente retrospectiva, repasa la historia del coloquio que constituye la base de este libro, desde sus orígenes en Toulouse hasta su conclusión en Montevideo, algunos años más tarde. La segunda parte es una evaluación científica, que defiende el valor de movilizar las contribuciones de Freire en el campo de la investigación y lo ilustra en el caso concreto del enfoque investigación-intervención (II). La tercera parte se centra en el simposio de Montevideo y ofrece algunos relatos personales de la experiencia.

1 – Desde el principio: un simposio de aniversario, la creación de una red y el surgimiento del Covid

Todo empezó en 2020, cuando la UMR EFTS de la Universidad de Toulouse, decidió organizar una conferencia en 2021. El objetivo era conmemorar el centenario del nacimiento de Paulo Freire y aprovechar la ocasión para discutir la contribución de Freire a los debates científicos, políticos y activistas actuales. En Francia, la UMR EFTS (Toulouse) se ha asociado a dos grandes unidades de investigación: el LISEC (Alsacia y Lorena) y el CIRNEF (Normandía). Juntos, se ponen a preparar un coloquio internacional titulado: *«Por una praxis de los territorios olvidados - Freire hoje, Freire hoy»*, que se celebrará en Toulouse en octubre de 2021.



Por supuesto, no podíamos celebrar a Paulo Freire sin implicar en el proyecto a colegas latinoamericanos. A partir de nuestros contactos en ese continente, lanzamos la idea de una red internacional (Francia y América del Sur) que reunió muy rápidamente a colegas de Uruguay, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, etc. El objetivo de la red «*Freire Hoje, Freire hoy*» es reunir a actores académicos y sociales para actualizar el pensamiento de Paulo Freire e influir en las políticas sociales y educativas actuales a escala mundial. El objetivo es permitir que la investigación sobre el pensamiento y la pedagogía de Freire esté al servicio de los movimientos sociales actuales, dándoles visibilidad y produciendo análisis de las situaciones sociales y de los movimientos sociales desde el punto de vista del pensamiento de Paulo Freire.

Volviendo a la conferencia de Toulouse, la noción de «*territorios olvidados*» incluía tanto las zonas rurales como las zonas urbanas descalificadas o invisibles, sin ocultar la situación de las regiones o países minados por un sistema capitalista y una economía globalizada. Esta dimensión territorial aportó un análisis fundamental de una serie de mecanismos de relegación, estigmatización e incluso opresión. Abarcó cuatro dimensiones: educación no formal, educación de adultos, cultura y salud. También abrió fuertes cuestiones de desarrollo, vehiculizadas por el término praxis, un desarrollo que el simposio se propuso considerar a partir de las propuestas teóricas de Paulo Freire.

Pero, entonces, sobrevino la crisis sanitaria de Covid, lo cual imposibilitó los viajes y las reuniones. La conferencia tuvo que aplazarse hasta octubre de 2022.



Este desafortunado episodio reforzó el papel de la red, que se comprometió firmemente a no interrumpir el impulso científico generado por la conmemoración del centenario del nacimiento de Paulo Freire. Como resultado, se propuso una nueva organización de los encuentros, en forma de tríptico con tres capítulos. Los dos primeros fueron virtuales: «*Freire hoje: acercando*» (octubre de 2021) y luego «*Freire Hoy: discutiendo*» (marzo de 2022), mientras que el tercero, «*Freire s(i)empre: experimentando*», tuvo lugar presencialmente en la ENSFEA de Toulouse. Correspondió al programa de la conferencia. Además de la diversidad y riqueza de las contribuciones, marcó el lanzamiento oficial de la red «*Freire Hoje, Freire hoy*» y el anuncio de un nuevo evento sobre el legado de Freire al año siguiente en Montevideo. El «*II Coloquio Internacional Paulo Freire*» estaba en marcha.

2 – De la necesidad de interconectar el pensamiento de Freire con la investigación en ciencias humanas y sociales

A partir de la dinámica intelectual iniciada en el seno de la red, en los tres capítulos del simposio de Toulouse y en el simposio rioplatense, me convencí de que los aportes de Paulo Freire, cuyo pensamiento sobre la emancipación había sido hasta entonces nuestro eje principal, tenían un gran potencial para el conjunto de nuestra labor de investigación. Para ilustrar mi punto de vista, me gustaría presentarles un breve resumen de un artículo¹ dedicado a esta cuestión. En él se desarrolla un diálogo entre el pensamiento de Freire, construido en torno a la pedagogía de la libertad, y nuestras teorías de investigación-intervención (II). Se trata de un enfoque de investigación para gestionar y apoyar el cambio en el seno de

¹ Jean-François Marcel, « Quand la recherche-intervention puise son inspiration dans la pensée de Paulo Freire », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 44 | 2020, mis en ligne le 13 janvier 2023, consulté le 09 septembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/dse/4954> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.4954>



organizaciones educativas, de formación, de voluntariado, médico-sociales y militantes. Basado en el principio de participación, tiene tres objetivos interdependientes: la transformación social, la producción de conocimientos y la emancipación de todos los participantes.

Veamos brevemente las aportaciones de estos diálogos, basados en 4 conceptos freireanos:

a) INCOMPLETITUD: contribuye a la fundamentación y legitimación política, científica, epistemológica y social de las II. En particular, sostiene que el destino humano está marcado por el cambio, que la aspiración a la libertad nos permite escapar del determinismo, que el futuro no está predeterminado y que es a través de nuestros propios proyectos como podemos contribuir a darle forma. La investigación tiene un papel que desempeñar en este movimiento movilizador, saliendo de su laboratorio e interviniendo en el campo social.

b) PRAXIS: acentúa el guión presente en las II, reforzando la coherencia y la consistencia del enfoque. Al tríptico «teoría-discurso-acción» le corresponde el tríptico «investigación-proyecto-intervención». Es un enfoque que acepta la voz del pueblo como un derecho y una necesidad, la valora (incluso a través del sentido común) y allana el camino para su emancipación. No obstante, requiere un alto grado de rigor metodológico, aportado en particular por el componente de investigación, y una gran vigilancia crítica.

c) ACCIÓN DIALÓGICA: estructura el principio participativo de las II. Freire establece lo colectivo como pasaje único y necesario: el individuo está obligado a construir su alteridad asumiendo su dependencia de los otros. La



postura del investigador-interventor promueve la capacidad de escucha, la humildad, una forma de directividad ejercida a nivel del proceso y el recurso al combustible de una doble curiosidad (versus participante y versus investigador-interventor).

d) ALFABETIZACIÓN: lo hemos transpuesto en «*investigatización*» dentro de las II. Especifica la contribución específica de la investigación a todo el proceso de las II y, de paso, sitúa la escritura como una herramienta muy importante, una herramienta para teorizar y comunicar, y una herramienta crítica, identitaria y política.

3 – Mi relato personal de la conferencia de Montevideo

Voy a empezar este relato con una anécdota personal. La primera vez que vine a Uruguay (1981), se terminaba el Mundialito, un torneo de los vencedores del Mundial, en el Centenario que ganó Uruguay. En esa ocasión, aprendí que cuando se hablaba de fútbol, para los uruguayos, los argentinos y los brasilenos eran casi enemigos 42 años después. En el coloquio Freire, en el Cerro, aprendí que compañeros uruguayos, argentinos y brasilenos andaban juntos para intercambiar, para comprometerse, para luchar.

Mi pequeña conclusión: vale mucho más el Cerro que el estadio Centenario y si el fútbol cultiva el odio, Freire, él, cultiva la amistad. Entonces, podríamos resumir esta anécdota con: Freire: 1, fútbol: 0

Esa linda particularidad, para ustedes latinoamericanos, tiene mucho que ver con Freire, por supuesto: su obra, su mensaje, sus ideas. Pero tiene también mucho que ver con el coloquio, su programa, su organización, la elección de



sus participantes (y la calidad de ellas y ellos). No es solo un coloquio sobre Freire, es un verdadero coloquio freiriano, una contribución a la lucha colectiva. Por eso tenemos que agradecer muchísimo a Humberto, Miguel, Varenka y todas las compañeras y compañeros que nos recibieron en Montevideo. Si Freire puso la semilla de la amistad, ellos supieron hacerla crecer. Este coloquio tiene mucho que ver con la YAKACUAHA (como se dice en guaraní), el lugar donde crecemos juntos, y donde es muy agradable de encontrarse y de compartir tiempos de reflexión, de intercambios, de música, de mate o de asados.

Me parece importante quedarse un tiempo sobre una pregunta que cruzó casi todos los intercambios. ¿Cuál es la función hoy del legado de Freire? Por supuesto es muy importante seguir leyendo, analizar, intercambiar con los textos de Freire, siempre descubrir nuevas ideas, precisar algunos conceptos. Pero lo más importante me parece tener en cuenta dos términos: inspiración y recursos.

Cuando nos comprometemos, cuando empezamos un proyecto o una lucha, Freire será INSPIRACIÓN para ayudarnos a salir de las situaciones límites, a pensar el mundo de manera diferente, a pensar un mundo otro. Inspiración para la concepción, siempre colectiva. Inspiración pero incitación fuerte a la creatividad y a la invención. INSPIRACIÓN PARA INVENCION.

Freire será también RECURSOS cuando empieza la intervención, la acción. Recursos para salir del riesgo de activismo y conservar la vigilancia sobre lo que hacemos, para que lo que hacemos sea lo más cerca posible de lo que queremos hacer. Conservar una vigilancia crítica sobre nuestras acciones individuales y colectivas, acercar la acción del lado de la praxis y trabajar,



siempre y siempre tratar de lograr esta COHERENCIA que da sentido hasta a nuestra vida.

Un último punto más general que vimos en el coloquio, principalmente cuando se trataba de escuela, de universidad, de docentes o de profesores, pero que es más transversal, sería la cuestión de la posibilidad de una acción transformadora en un contexto institucional que defiende la estabilidad, la norma y que, no se puede olvidar, tiene la legitimidad para reprimir. Es el combate de todos los días entre instituido e instituyente, entre institución y emancipación. No sé si « *Todo cambia* » como le hizo cantar Mercedes Sosa a nuestro Oscar Jara preferido, pero ya sé que muchas cosas tienen que cambiar. Y, lo saben mejor que yo, el cambio está entre nuestras manos, un cambio colectivo, discutido, vigilante. Pero un cambio necesario. Porque hay que recordar que la oposición institución/emancipación corresponde más o menos a la oposición muerte/vida. Y en ese coloquio se ha elegido la vida, y la lucha contra las instituciones, sea la forma que estas tengan.

Dejamos cantar otra vez a Mercedes Sosa con su « *Gracias a la vida* », pero, más modestamente, para mí, sería gracias a todas y a todos por este encuentro riquísimo en una región y en un país que quiero muchísimo.





UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Programa APEX - Udelar
II COLOQUIO INTERNACIONAL 2023
PAULO FREIRE

Montevideo, Uruguay
2025

ISBN: 978-9974-0-2318-5