UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Tesis Licenciatura en Trabajo Social

De riquezas ocultas: el potencial integrador del reconocimiento de la diversidad de saberes: la experiencia de los círculos de estudio en Casavalle.

Fernanda Da Silva

Tutor: Gustavo Machado Macellaro

2012

INDICE

Agradecimientos.....2

Introducción.....4

Capítulo I. Educación Popular, cultura y saber popular.....7

I.I. La cultura desde su concepción integral.....8

I.II. El pensamiento de Paulo Freire: La acción cultural como proceso totalizado y totalizador.....11

I.III. Los aportes desde el Multiculturalismo, la Política del Reconocimiento y la concepción de Ecología de Saberes.....15

I.IV. El papel de la cultura y la formación de Alternativas populares en Rebellato.....19

Capítulo II. Casavalle en los procesos de la ciudad. Análisis del contexto barrial y territorial.....22

II.I. El barrio en las contradicciones de la ciudad y su participación en los procesos de construcción cultural.....22

II.II. Estigmatización Social: su significación para Casavalle.....29

Capítulo III. La experiencia del Proyecto de Educación Popular y Comunitaria en Casavalle. Su convergencia con la perspectiva de Educación Popular.....35

III.I.1. Presentación del Proyecto desde el equipo coordinador. La metodología del Círculo de Estudio como herramienta para la generación de un aprendizaje democrático.....35

III.I.2. La experiencia de los Círculos en Casavalle.....38

III.II. Aspectos fundamentales desde las vivencias de las/los Participantes: como facilitadoras/es y como vecinas/os.....46

Consideraciones finales.....56

Referencias bibliográficas.....60

Otras fuentes documentales.....62

ANEXOS.....63

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas/os quienes desde diferentes lugares me acompañaron e hicieron posible este trabajo. A las/los amigas/os del ICSU por permitir acercarme a una experiencia tan rica, tan humana y por tantos aportes y enseñanzas. A las/los facilitadoras/es que a través de sus expresiones fueron voceros de las/los demás vecinas/os, luchadores incansables en la promoción y construcción de vínculos saludables para el barrio.

A Gustavo, por ordenar la propuesta con sus señalamientos y por contemplar pacientemente los momentos de freno y acelere personal en este proceso.

A las compañeras que conocí en mi pasaje por facultad que pronto se convirtieron en amigas para toda la vida: Andre, Analía, Fer, Vera, Naty y Naty. A las amigas de "larga data" por buscar siempre una excusa para el encuentro: Gessile, Susana, Lore, Mairan, Paola; a Estrella, Estela, Leo y Diana.

Al trabajo que me permitió conocer a personas increíblemente comprometidas con lo que creen y hacen y son apoyo incondicional para enfrentar lo lindo y lo complejo de esta profesión: Lucía y Claudia, gracias por la claridad.

A mi familia, mi madre, mi padre por seguir de cerca la búsqueda de mi camino. A Lety, Andrés y Leo, que me fortalecen con su energía. A Blanca, Omar, a Xime, Pablo y Jair. Y a vos, Nico, por todo lo que me aclara tu sentido práctico sobre la vida y por construir esa hermosa posibilidad de hacer que el amor se concrete en otro ser, convertido en la luz de cada día para nuestras vidas: gracias Clarisa.

« ¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.

Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad».

EDUARDO GALEANO: El libro de los abrazos.

Introducción

El presente trabajo corresponde a la Monografía de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

La selección del tema surge como interés de reconstruir parte del proceso de una experiencia de Educación Popular a partir de un Estudio de Caso, colocando elementos que puedan revisar los aprendizajes, abrir interrogantes y repensar sobre lo transitado. La cercanía al Proyecto de Educación Popular y Comunitaria "Círculos de Estudio" en la órbita del Instituto Cultural Suecia – Uruguay (ICSU) y el involucramiento a lo largo de su desarrollo provocan cuestionamientos que en este trabajo son tomados como ejes del análisis.

Por un lado, la situación de (des) conocimiento de proyectos de Educación Popular y del acumulado de estas experiencias que hacen a la trayectoria de intervenciones y forman parte de la historia de nuestro quehacer colectivo y trabajo directo en las diferentes realidades. Por otra parte, la dificultad para estas experiencias de trascender a otros ámbitos fuera del territorio en donde se desarrollan, o que el reconocimiento sea sólo desde el discurso lo cual no se condice con problematizar y abordar el tema de la financiación o la inversión que se requiere para su sostenibilidad.

Uno de sus objetivos es aportar a la trascendencia del proyecto dándolo a conocer en un ámbito académico y transmitir una rica experiencia de Educación Popular desde el micro espacio. En este sentido rescatar la importancia de la metodología trasmitida por los Círculos de Estudio y la relación educador/a - educando/a, en la búsqueda de nuevas formas para aprender a aprender y revalorizar los diferentes saberes.

Desde las particularidades de la formación académica, se pretende realizar un aporte teórico que permita otras lecturas de esta práctica. Un análisis reflexivo que contribuya a la profesión en la búsqueda de generar una praxis transformadora en nuestras prácticas cotidianas.

Uno de los focos de análisis es ver como dentro de una propuesta bastante acotada de participantes se han dado diversas formas de pararse y entender los fines de la educación, complejidades que se dan en un micro espacio son reflejo de una sociedad que no puede abordarse como un todo homogéneo y desafía el análisis y la creatividad de los trabajadoras/es inmersos en la misma.

Este proyecto mantuvo a lo largo del proceso un registro continuo con instancias de análisis y reflexión en las diversas propuestas; la pretensión de este trabajo es bucear en otras direcciones incorporando los aportes de participantes de la experiencia. Por esto, la propuesta fue llevada a los ámbitos de coordinación del proyecto en el ICSU, lo cual fue visto de forma positiva por el colectivo tanto desde el equipo coordinador así como de algunas/os de los facilitadoras/es .

Por este motivo es que en este trabajo se involucra al equipo de dirección del ICSU, quienes pensaron la propuesta y la implementaron en el barrio, siendo actores fundamentales para la reconstrucción del proceso. Por otro lado la importancia de implicar al menos a parte de las/os facilitadoras/es que se formaron y realizaron Círculos de Estudio, así reconocer el aporte desde sus diversos perfiles, colocar cómo "afectó", movilizó a las/os propias/os facilitadoras/es en su transcurso por el proceso de formación. Se analiza el involucramiento con el barrio y la forma de entender el saber no académico, el saber que proviene de la propia experiencia de vida, ese que se encuentra fuera de la educación formal.

En lo personal es un gran desafío reconstruir junto a un grupo del cual fui parte, ahora desde otro lugar y con objetivos diferentes a aquellos en que la formación y el intercambio para enriquecernos y enriquecer al proyecto durante su desarrollo eran la motivación del grupo.

En el primer capítulo, se presenta el término Educación Popular como encuadre para el análisis del proyecto del ICSU. Se problematiza la relación entre cultura y saber popular tomando como marco teórico a pensadores referentes en el desarrollo de este pensamiento. El reconocimiento de la cultura defendiendo la valorización a partir de sus diferentes manifestaciones se coloca como otro punto de análisis.

En el segundo capítulo, se realiza el análisis del territorio en el cual se enmarca la experiencia, la zona de Casavalle, uno de los fragmentos de la nueva periferia urbana de Montevideo que presenta altos índices de pobreza, exclusión y segregación territorial. El sentido de la estigmatización para sus habitantes y las manifestaciones culturales reconocidas como parte constitutiva de nuestra identidad.

En el tercer capítulo, se presenta la experiencia de Educación Popular y Comunitaria; la metodología de los Círculos de Estudio, el origen y la adaptación a nuestra realidad. Objetivos ambiciosos de liberación del individuo que traspase el aprendizaje concreto dentro de una capacitación específica. Se analizan algunos de los procesos generados en las diversas instancias tanto en la capacitación así como en la experiencia concreta de un Círculo específico.

Por último y a modo de cierre, se realizan algunas consideraciones finales que pretenden enriquecer el análisis de esta experiencia y a su vez el rol que se asume en las intervenciones desde el Trabajo Social.

Capítulo I. Educación Popular, cultura y saber popular

El término Educación Popular ha sido utilizado e identificado hace mucho tiempo con variados sentidos siendo relacionado por ejemplo con educación pública, educación de adultos, para las clases pobres, educación de comunidades, actividades de corte revolucionario.[1] En nuestro país la Educación Popular ha ido sumando interés y discusión promoviendo el análisis e intercambio de las variadas experiencias que se colocan desde esta perspectiva. Experiencias que cada vez más buscan traspasar los microprocesos, dialogar con otras prácticas y seguir caminando hacia la construcción de una cultura transformadora. Para ello, necesitan entenderse dentro de un proyecto más global, como parte de un proyecto político de transformación.

Es necesario profundizar algunos de los fundamentos filosóficos a partir de pensadores que han sido reconocidos como gestantes dentro de esta perspectiva, intentando incorporar su base teórica para reconocer a la Educación Popular en toda su riqueza y no sólo como metodología alternativa y novedosa implementada en los procesos educativos.

Cabe resaltar que el acercamiento a estos pensadores en el presente trabajo fue principalmente a través de la lectura de José Luis Rebellato, quien realiza un análisis profundo y fundamentado en un punto de vista teórico- cultural. Si bien, el objetivo de este trabajo no pretende analizar su obra de igual forma acompaña su proceso, provocando nuevos cuestionamientos con los sucesivos acercamientos y relecturas. Su obra expresa una contribución en el campo ético – cultural, inspirado

---

[1] Según Bralich (1994) al estudiar el fenómeno de la Educación Popular pueden ubicarse en sus antecedentes la actividad sindical, el gobierno populista de Cárdenas en México, las experiencias de Sandino en Nicaragua o las propuestas del pensador peruano Mariátegui.

Pero el movimiento que reclama para sí la denominación es el que se inició con Paulo Freire, del cual se ha señalado que es un hito dentro de la historia de la pedagogía latinoamericana y que en pocos años adquirió un importante desarrollo en nuestros países. Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) comenzaron a trabajar en la década del 70 en diferentes experiencias educativas con grupos de sectores populares. El panorama de estas propuestas no es homogéneo y se posicionan en relación a la educación popular desde diferentes lugares, como considerarla un servicio a las organizaciones de base o instrumento definible a partir de cada contexto de sociedad particular.

Bralich, expone un recorrido sobre las primeras experiencias de Educación Popular en nuestro país y cómo principalmente desde ONGs se trabaja desde esta perspectiva en proyectos dirigidos a los sectores populares, inspirados en el movimiento en América Latina. Señala la década del 73-83 como momento de mayor desarrollo como respuesta a los años de opresión que los sectores populares estaban sufriendo, trabajando en la promoción de los Derechos Humanos.

fundamentalmente en el marco de la teoría crítica y la ética de la liberación; se nutre también en el análisis de pensadores latinoamericanos con perspectiva desde el marxismo crítico, la teoría de la dependencia, la pedagogía crítica, entre otros. Coloca una mirada de esperanza en nuestros países oprimidos, como posibilidad para la construcción de una ética de la liberación entendida como una ética de la vida y de la esperanza.

I.I. La cultura desde su concepción integral

Para comenzar es fundamental la influencia del pensamiento de Antonio Gramsci, dentro de la teoría crítica y en el pensamiento de Rebellato, para la profundización de determinados conceptos centrales como su concepción **filosófica de la praxis.** Esta resulta de la unión entre conceptualización y acción, en procura no sólo de comprender la realidad sino y por sobre todo de transformarla.

Sus ideas aspiraban lograr un cambio cultural profundo, que superara el concepto cultural del mero dominio de saberes enciclopedistas colocando a sus poseedores en reproductores acríticos del seudoconocimiento, en definitiva seres sin poder de discernimiento, más cercano a lo mecánico que a lo humano. Por el contrario, para él, la cultura es algo muy distinto, es la obtención de una conciencia superior por la cual se llega a comprender el propio valor histórico; el de la propia existencia, en definitiva para propiciar cambios políticos que redunden en liberación (Gramsci. 1975: 2).

Según Rebellato, en la base de esta nueva concepción filosófica de la praxis se encuentran los conceptos de verdad, hegemonía y conciencia de clase. Con relación al concepto de verdad "(...) *se coloca en polémica con el realismo y rechaza la significación como puro reflejo de la realidad: la verdad supone una relación activa entre sujeto y realidad; la realidad existe en relación al sujeto que la transforma a través de su actividad práctica: sujeto aquí no significa el sujeto individual, sino el grupo social y, tendencialmente la unidad en su conjunto*". (Brenes y Otros. 2010:44).

Expresa que debido a las contradicciones internas de una sociedad siempre habrá un grupo hegemónico capaz de colocarse desde el punto de vista de la totalidad social: "*Las diversas hegemonías varían en función de la sociedad que*

buscan establecer; así, la hegemonía burguesa se expresa a través de una visión del mundo que conquista el consenso de las masas porque logra ocultar sus intereses reales y reprimir su espíritu crítico. La fuerza y la verdad de la filosofía de la praxis radica en que corresponde efectivamente a los intereses de las masas; es una filosofía universal porque alcanza el consenso a través de una maduración crítica". (Ibídem: 45).

En cuanto al concepto de "conciencia de clase" no sólo se corresponde con el darse cuenta de la dinámica objetiva de las relaciones de producción sino que la define como "*(...) la dinámica por la cual se suscitan las opciones de valores y, fundamentalmente una opción por la libertad, decisiva para definir el sentido de la historia"* (Ibídem: 45). En consonancia, afirma que la transformación de la conciencia se enmarca en la contribución de una reforma intelectual y moral y además, para alcanzar la revolución cultural, tiene que darse una real crítica radical de la cultura y de sus sedimentaciones en el sentido común.

Desde esta perspectiva de **acción cultural** de Gramsci, se llega a una reformulación del campo político dando, a su vez, un nuevo sentido a la acción cultural; considerando que ambas son dimensiones mutuamente constitutivas. Siguiendo su pensamiento, Rebellato afirma que los sectores populares no podrán ejercer la dirección política si a la vez no ejercen la dirección cultural. *"Toda clase social que aspire a la hegemonía, debe tener entre sus preocupaciones fundamentales la elaboración de una nueva visión del mundo. La hegemonía comienza a practicarse desde ya. Lo que equivale a decir que no hay acción cultural transformadora, sino es a la vez acción política transformadora. Y viceversa, no existe acción política transformadora, sino va acompañada de una verdadera revolución cultural"* (Rebellato. 1986:58). El gran desafío que la acción cultural plantea a la acción política es que es posible pasar de una concepción del mundo subordinada, a una concepción del mundo autónoma.

Ante todo, la confianza en el hombre y en la capacidad de pensar de los sectores populares anima todo el pensamiento de Gramsci quien pone de relieve la revalorización de las experiencias populares como fuente de una problemática muy rica. Para que esto suceda deben darse ámbitos donde pueda desarrollarse un verdadero proceso de aprendizaje donde los sujetos, no sólo aprendan a ser dirigentes, sino también a ser investigadores de su propia realidad. Generar

espacios para la reapropiación del poder perdido y una recuperación de su capacidad de pensar. El concepto precedente de acción cultural requiere de intelectuales que lo practiquen y enseñen, pero ya no como instrumentos de supremacía y dominación de los sectores dominantes y burgueses.

En esta concepción cultural **todos los hombres están dotados de intelectualidad,** pero no todos tienen en la sociedad la función y el rol de intelectuales. En este sentido *"Cuando se distingue entre intelectuales y no intelectuales, en realidad sólo se hace referencia a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, se tiene en cuenta la dirección en que gravita el mayor peso de la actividad específica profesional, si en la elaboración intelectual o en el esfuerzo nervioso-muscular. Esto significa que si se puede hablar de intelectuales, no tiene sentido hablar de no-intelectuales, porque los no - intelectuales no existen (...) Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega cierta actividad intelectual, es decir, es un "filósofo", un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una consciente línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar"* (Gramsci. 1975:4). Toda persona es creadora aunque el sistema reprima a hombres y mujeres a elaborar su filosofía con mayor criticidad y madurez. En su reconocimiento, la filosofía de la praxis se enclava en las estructuras de la vida cotidiana, en el folclore, los mitos, el lenguaje, la literatura popular.

Al igual que Gramsci, Rebellato defiende la concepción de **intelectual orgánico** siendo fundamental considerarlos dentro de los procesos de transformación en los cuales su acción intelectual no puede estar al servicio y reproducir sólo los intereses de los sectores dominantes. En este sentido *"Se piensa a veces, en los intelectuales como, ajenos al proceso social; como árbitros, mediadores, en las luchas sociales. Como los únicos capaces de elaborar las "síntesis de pensamiento" (...) En la realidad no existen intelectuales autónomos. Tampoco en la práctica de pensar se puede ser neutral. Todo grupo social crea sus sectores de intelectuales. Estos son los encargados de darle la homogeneidad ideológica que no posee. Son los agentes que "sistematizan" la conciencia que el*

grupo tiene de su propia función. Los intelectuales son "agentes de la hegemonía". En la medida en que dan coherencia al pensamiento de una clase, su relación con ésta no es ocasional. Es una relación constitutiva, y por lo tanto, orgánica. También los sectores populares, en la medida en que buscan ejercer la hegemonía en un proceso histórico, deben tener sus intelectuales orgánicos. Ya sea a través de la asimilación y conquista ideológica de intelectuales, en principio ajenos a su clase. Ya sea a través de intelectuales que surjan de sus propias filas" (Rebellato. 1986: 59).

Este acercamiento a la concepción de cultura, saber popular y la función de los intelectuales, pretende entender su carácter fundamental en las bases y el desarrollo de la Educación Popular. La forma de aproximación, análisis y comprensión de la realidad en los procesos que se generan son vistos en su complejidad, como parte constitutiva en este intento por comprenderla y así poder transformarla. De ahí es que se prosigue con el acercamiento a un autor que marcó un antes y un después para el desarrollo de la Educación Popular en Latinoamérica, un educador y luchador de la esperanza que con su pensamiento cree profundamente en las potencialidades de los sectores populares, su cultura, su saber: Paulo Freire.

I.II. El pensamiento de Paulo Freire: La acción cultural como proceso totalizado y totalizador

En el pensamiento de Paulo Freire la centralidad de la cultura es entendida como el modo de vivir, de relacionarse, de resignificar las posturas frente al mundo, un mundo para transformar a partir de las lecturas que de este realicemos.

En su obra analiza las lógicas del poder que se ejercen a través del dominio y la imposición de la cultura del poder hegemónico y descubre la importancia de reinventar el poder. La reinvención del poder tiene contenidos muy precisos en sus análisis que Rebellato resume en forma clara y en este sentido expresa: *"el desarrollo del poder en sus múltiples espacios y canales de comunicación: el reconocimiento de que ya no es posible hablar en nombre de, sino hablar con; la*

superación de la distancia hoy existente entre la organización y los sectores en nombre de los cuales la organización supone hablar; la construcción de un estilo diferente de hacer política; la vigencia de la pregunta como condición de la existencia humana; el poder entendido como participación; la articulación de poderes populares" (Rebellato en Brenes y otros. 2010:126). Reinventar el poder que pueda crear las condiciones para que se ejerza en forma democrática, como conquista del pueblo.

Freire enfrenta en su análisis las Teorías antagónicas de acción cultural y defiende la teoría de acción dialógica frente a una anti dialógica que oprime para conquistar, no sólo económicamente sino culturalmente, robando al oprimido su palabra, su expresividad, su cultura. Se enfatiza en la visión focalista de los problemas y no su visión en tanto dimensiones de una totalidad para, de esta forma intensificar la alienación. *"En la medida que las minorías, sometiendo a su dominio a las mayorías, las oprimen, dividirlas y mantenerlas divididas son condiciones indispensables para la continuidad de su poder (...) Lo que interesa al poder opresor es el máximo debilitamiento de los oprimidos, procediendo para ello a aislarlos, creando y profundizando divisiones a través de una gama variada de métodos y procedimientos. Desde los métodos represivos de la burocracia estatal, de la cual disponen libremente, hasta las formas de acción cultural a través de las cuales manipulan a las masas populares, haciéndolas creer que las ayudan"* (Freire. 1986: 198).

Esta forma de manipulación a partir de la acción cultural la define como invasión cultural, en la cual la lógica del invasor es penetrar en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo: *"La invasión cultural, que sirve a la conquista y mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de esta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la "superioridad" del invasor, la "inferioridad" del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo de perderlo. Aún más, la invasión cultural implica que el punto de decisión de la acción de los invadidos esté fuera de ellos, en los dominadores invasores. Y en tanto, que la decisión no radique en quien debe decidir, sino que esté fuera de él, el primero sólo tiene la ilusión de que decide"* (Ibídem: 206).

Frente a esta situación crítica, así como en todos los análisis que realiza en su obra, existe la posibilidad de transformación, de cambio, de superación. Y es en la teoría dialógica de la acción donde los hombres se encuentran para que esto suceda, problematizando a partir de un análisis crítico su realidad. Transformación que se logra en colaboración, "desideologizando", o sea, conociendo el por qué y el cómo de su adherencia a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella.

Freire plantea que es en el continuo y dialéctico movimiento de la realidad, donde la acción cultural incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla, colocándose – consciente o inconscientemente – al servicio de la dominación o de la liberación de los hombres. Ambas dialécticamente antagónicas se procesan en y sobre la estructura social, que se constituye en la relación permanencia – cambio. Lo que pretende la acción cultural dialógica es superar las contradicciones antagónicas para que de ahí resulte la liberación de los hombres.

En este proceso es indispensable generar una Educación Popular Liberadora que trabaje sobre estas contradicciones, que las reconozca y además, que asuma el carácter político que tiene la educación. Es en este sentido que Freire insiste en reconocer este aspecto como parte constitutiva de la Educación Popular, esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. *"(...) la Educación Popular cualquiera que sea la sociedad en que se dé, refleja los niveles de la lucha de clases de esa sociedad (...) La Educación Popular se plantea entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular. Esto no significa que afirmemos que la educación es un instrumento para la transformación radical de la sociedad. Afirmar que la práctica educativa es el instrumento para la transformación revolucionaria de la sociedad, me parece ingenuo. Claro que lo que no se puede negar es que la práctica revolucionaria transformadora de la sociedad es en sí misma pedagógica, en sí misma educativa"* (Freire, en Bralich, 1994:71).

Esta práctica político – educativa, como la define Freire, no puede desconocer la lectura del mundo que vienen haciendo los grupos populares y que en su discurso expresa sus sueños y deseos. Por eso, la importancia de partir del saber de la

"experiencia vivida" para superarlo, y aclara que esto no significa quedarse girando sólo en torno a ese saber. Ahora, lo que no es posible es la falta de respeto al sentido común, subestimar o negar los saberes de la experiencia vivida. "*Subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia socio cultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista. Pero respetar esos saberes no significa que el educador o la educadora deban seguir apegados a ellos*" (Freire, 1993: 38).

Para que esto suceda, discute el lugar que deben ocupar los actores externos al pueblo, que no puede ser desde la invasión sino desde la apertura a conocer y no desde la rigidez de "enseñar, trasmitir" o entregar algo a éstos. En consonancia con la concepción de intelectual orgánico planteada anteriormente, los actores se integran con los hombres del pueblo que también se transforman en actores de la acción que ambos ejercen sobre el mundo. En la síntesis cultural no existen los modelos impuestos y los actores se van insertando como sujetos en el proceso histórico.

Siempre existe la posibilidad de transformación, transformación a través de la lucha por mejorar que no puede darse sin sueños y sin esperanza. Así, Freire asume la esperanza como categoría ontológica y la desesperanza, que es esperanza que ha perdido su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Una esperanza que es necesaria pero no suficiente por sí sola. Debe de ser una esperanza crítica, que necesita anclarse en la práctica para volverse historia concreta. "*Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir (...) No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza (...) No hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro sin crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, no muere. Por el contrario, continúa*" (Ibídem: 87).

I.III. Los aportes desde el Multiculturalismo, la Política del Reconocimiento y la concepción de Ecología de Saberes.

En el intento de entender la concepción de cultura, las lógicas de poder y dominación pero también las oportunidades de transformación es interesante comenzar a abordar los aportes en el debate acerca del reconocimiento de las diferentes culturas, lo que ocultan las concepciones universales de igualdad y lo que está en juego en la exigencia que hacen muchos para que su identidad particular sea reconocida.[2]

Taylor (1993) plantea el debate en torno a dos posturas asumidas frente a la concepción de igualdad de las personas: la política de la dignidad universal y la política del reconocimiento. Para Taylor la base de la diferencia entre ambas es que la política de la dignidad universal se planteó luchar por formas de no discriminación sin considerar las formas en que difieren los ciudadanos, en cambio la política de la diferencia a menudo redefine la no discriminación exigiendo que estas distinciones sean la base del tratamiento diferencial.

Compartiendo el concepto básico de igualdad de respeto, una y otra política entran en conflicto. "*Para el uno, el principio de respeto igualitario exige que tratemos a las personas en una forma ciega a la diferencia. La intuición fundamental de que los seres humanos merecen este respeto se centra en lo que es igual en todos. Para el otro, hemos de reconocer y aún fomentar la particularidad. El reproche que el primero hace al segundo es, justamente, que viola el principio de no discriminación. El reproche que el segundo hace al primero es que niega la identidad cuando constriñe a las personas para introducirlas en un molde homogéneo que no les pertenece de suyo. Esto ya sería bastante malo si el molde en sí fuese neutral: si no fuera el molde de nadie en particular. Pero en general la queja va más allá, pues expone que ese conjunto de principios ciegos a la diferencia – supuestamente neutral- de la política de la dignidad igualitaria es, en realidad, el reflejo de una cultura hegemónica. Así, según resulta, sólo las culturas minoritarias o suprimidas son constreñidas a asumir una forma que le es ajena. Por consiguiente, la sociedad*

---

[2] Si bien, los enfoques del multiculturalismo refieren al estudio de sociedades en donde existen fragmentaciones sociales mucho más profundas que en nuestro país y una marcada discriminación hacia las minorías étnicas y raciales, se considera importante colocar en el trabajo algunos de sus aportes que cuestionan el imaginario de la sociedad uruguaya hiperintegrada. El reconocimiento de estas diferencias en el surgimiento de una fragmentación reflejada en la presencia de diversas manifestaciones culturales que se han ido consolidando en nuestra sociedad.

supuestamente justa y ciega a las diferencias no sólo es inhumana sino también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria". (Taylor. 1993: 67).

Para Taylor la importancia del reconocimiento radica en que somos formados por éste, forjándose la identidad con todo lo que esto conforma en una cultura. Plantea estar atentos a las formas de actuar de los grupos dominantes, que tienden a afirmar su hegemonía inculcando una imagen de inferioridad a los dominados.

El acto de declarar que las creaciones de otras culturas tienen valor y el acto de ponerse de su lado, aun si sus creaciones no son impresionantes, se vuelven indistinguibles. Sin embargo, en esta necesidad de estar atentos a las formas de dominación cultural, prosigue *"el primer acto se interpreta normalmente como expresión auténtica de respeto, mientras que el segundo, a menudo, se interpreta como insufrible condescendencia. Los supuestos beneficiarios de la política del reconocimiento, es decir, los pueblos que en realidad pueden beneficiarse de este reconocimiento, establecen una distinción crucial entre ambos actos. Ellos saben que desean respeto, no condescendencia. Y toda teoría que omita esta distinción parecerá, al menos prima facie, que distorsiona las facetas cruciales de la realidad con la que supuestamente trata".* (Ibídem: 103).

En sintonía con esta línea de pensamiento, **Henry Giroux** (2003) también cuestiona severamente el concepto liberal de multiculturalismo, construido sobre la base de una falsa igualdad. Propone como desafío trasladar la discusión sobre el multiculturalismo a un terreno pedagógico en que las relaciones de poder sean preponderantes como parte de un lenguaje de la crítica y la responsabilidad. Darle un significado pedagógico a lo que él llama multiculturalismo insurgente. *"(...) el multiculturalismo crítico significa algo más que el mero reconocimiento de las diferencias y el análisis de los estereotipos; en términos más cruciales, significa comprender, enfrentar y transformar las diversas historias, narraciones culturales, representaciones e instituciones que producen el racismo y otras formas de discriminación"* (Giroux. 2003: 318).

Profundiza sobre la concepción de multiculturalismo, trascendiendo el significado de la pluralidad numérica de diferentes culturas y lo define como, *"(...) una comunidad que crea, garantiza y alienta espacios dentro de los cuales distintas*

comunidades pueden crecer a su propio ritmo. Al mismo tiempo, significa la creación de un espacio público en el que esas comunidades tengan la posibilidad de interactuar, enriquecer la cultura existente y generar una nueva cultura consensual en la que reconozcan reflejos de su propia identidad". (Ibídem: 345). Promover entonces la producción de espacios culturales marcados por la formación de nuevas identidades y prácticas pedagógicas, lo cual plantea un desafío a las variadas formas de discriminación actuales.

Plantea que para ello, se requiere de educadoras/es como cruzadores de fronteras, comprometidas/os en la creación de espacios públicos alternativos, donde coexistan la igualdad social, la diversidad cultural y la democracia participativa. *"Un multiculturalismo insurgente toma como punto de partida el significado que para educadores y trabajadores culturales tiene tratar las escuelas y otros sitios públicos como instituciones fronterizas donde docentes, alumnos y otras personas se embarcan en actos diarios de traducción y negociación culturales, puesto que es en ellas donde tienen la oportunidad de convertirse en peritos en cruzar fronteras y reconocer que la enseñanza es, en realidad, una introducción a las formas en que está organizada la cultura, una institución que muestra quien está autorizado a hablar sobre formas determinadas de cultura, cuál se considera digna de valoración y qué formas culturales se juzgan inválidas y no merecedoras de la estima pública".* (Ibídem:333).

Para **Boaventura de Souza Santos** (2010) un diálogo intercultural debe comenzar por la hipótesis de que las culturas siempre han sido interculturales, pero también con el entendimiento de que los intercambios siempre han sido muy desiguales y hostiles al diálogo cosmopolita. Para él, existen condiciones para una reconstrucción cultural porque lejos de ser entidades monolíticas, las culturas comprenden una rica variedad interna y hay que aspirar a versiones culturales amplias en vez de a estrechas. Para este autor, la salida será elevar los estándares para el diálogo intercultural a un umbral lo suficientemente alto como para minimizar la posibilidad de la conquista cultural, aunque no tan alto como para descartar completamente la posibilidad de diálogos.

Es interesante su planteo en cuanto a la concepción de "Ecología de Saberes", como intento de desmonopolizar el concepto de saber único y la idea de la existencia de una monocultura. *"Es una ecología porque está basado en el*

reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que a lo largo del mundo no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo." (de Souza Santos, 2010:50) Expresa que, si bien aún resisten las concepciones de totalidad y unidad al servicio de los intereses del bloque dominante, reconocer a todo tipo de conocimiento como incompleto en diferentes modos, es otro frente de lucha a las explicaciones homogéneas para todas las intervenciones posibles en el mundo.

Defender que todo conocimiento tiene algún propósito que es conocido por alguien y que todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y constituyen sujetos, es reconocer el aporte intersubjetivo. La ecología de saberes no concibe los conocimientos en abstracción: los concibe como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real. Para ello, es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos deben ofrecer. *"Siempre que existan intervenciones del mundo real que puedan, en teoría, ser implementadas por diferentes sistemas de conocimiento, la elección concreta de la forma del conocimiento debe ser informada por el principio de precaución, el cual en el contexto de la ecología de saberes, debe ser formulado como sigue: la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención".* (Ibídem. 2010: 89).

La necesidad de establecer entonces el derecho al conocimiento desde una nueva concepción, no sólo del culturalmente hegemónico, que reconozca la diversidad. Desde esta perspectiva se pretende analizar el proyecto de "Los Círculos de Estudio" en el territorio ante la necesidad de entender manifestaciones culturales diferentes a las comúnmente reconocidas como parte de la identidad de nuestro país y ser conscientes de la existencia de la diversidad. Este punto será profundizado en el Capítulo 3.

I.IV. El papel de la cultura y la formación de Alternativas populares en Rebellato

El aporte de Rebellato en cuanto a la importancia de la cultura y el desarrollo de microprocesos alternativos en territorios locales, se considera fundamental para encuadrar y mirar más de cerca la experiencia analizada en este trabajo; es por eso que será tomado como cierre para este primer capítulo.

El reconocimiento de la centralidad de la cultura para Rebellato (2008) permite la apertura a un terreno de lucha ideológica indiscutible, en el cual los sujetos oprimidos desarrollan en forma privilegiada la resistencia y la construcción de alternativas populares. Para ello, plantea la urgencia de su construcción, frente a una creciente consolidación de los modelos neoliberales y la expansión de una cultura fatalista del pragmatismo.

En cuanto a la crítica que se pueda establecer acerca de las posibilidades de coherencia de las microexperiencias, así como de las oportunidades de éstas a que escapen a la reproducción de la fragmentación impulsada por una cultura de la posmodernidad, Rebellato se manifiesta con la esperanza, esperanza entendida como la voluntad y el deseo de no dejarse atrapar por el realismo de la alternativa única, sin alternativa. *"Para poder afianzarnos en la esperanza es preciso avanzar en las transformaciones, aún cuando se efectúen en los microprocesos orientándose con una intencionalidad política. Quizás sea esta intencionalidad política y la coherencia de los cambios en relación a la misma, lo que permita efectuar microrrealizaciones sin caer en un pragmatismo adaptativo y actuar políticamente sin desconocer en forma intransigente la validez de tales respuestas concretas".* (Rebellato, 2008: 209).

Reafirma la indiscutible necesidad de reconocer una intencionalidad política en microprocesos orientados por una lógica antagónica. Intencionalidad política entendida como *"(...) apuesta a una transformación de la actual sociedad en el sentido de una sociedad sin dominación ni exclusión, donde los sujetos encuentren satisfacción a sus necesidades reales; me refiero a un proceso que desarrolle el protagonismo de los sujetos populares, su capacidad de saber y de poder (...) Lo que parece otorgar un carácter común a la diversidad de experiencias desarrolladas*

en espacios micro y orientadas en el sentido de una alternativa popular, es su intencionalidad política. De no existir esta, los microprocesos resultan funcionales al sistema y a la cultura vigentes, permitiendo la corrección de algunas graves consecuencias de los modelos neoliberales, pero sin que estos resulten cuestionados" (Ibídem: 215).

Nuevas formas que se construyan en procesos colectivos, con la gente, en la búsqueda de proyectos políticos transformadores Una construcción desde lo popular con el aporte técnico y político. *"Esto requiere de una verdadera ruptura epistemológica, que reconoce la diversidad de saberes, pero que también apuesta a una articulación dialéctica de los mismos. No hay alternativa política si no construimos desde ya una nueva manera de producir conocimientos, de generar poder y de dar forma a la sociedad que queremos"* (Ibídem: 211)

Para finalizar, es fundamental el aporte de Rebellato en cuanto a la importancia de la construcción de una "Pedagogía del Poder", acompañada de una democracia radical (entendida como un ejercicio y distribución del poder referido a las decisiones políticas) para generar las condiciones hacia un cambio sustancial de la misma. Así, los procesos de construcción local se convierten en instancias privilegiadas de educación con verdaderos procesos de aprendizaje, en donde la Educación Popular ha comenzado a designarse la experiencia de construcción de poder local.

Según el autor (2008), la Pedagogía del Poder enfrenta una cultura autoritaria, caracterizada por depositar la ciudadanía en expertos, técnicos y políticos; es a través de ésta que se puede comenzar a revertir un modelo democrático autoritario en el cual se privilegia la delegación del poder. Entiende a los procesos de descentralización y participación popular como una de sus manifestaciones, que se legitima e institucionaliza en organismos locales donde los vecinas/os puedan llegar a incidir en la toma de decisiones; teniendo como desafío no reproducir el poder institucional y crear una base legitimante con existencia propia. El significado que asume el conflicto es el de oportunidad para analizar las contradicciones del propio proceso que, de forma participativa, pueda constituir un espacio que permita alcanzar niveles de crecimiento y de maduración.

La pedagogía del poder nos pone en contacto con la multiplicidad de redes de participación, comunicación y organización que se establecen a nivel territorial. En tal sentido, *"(...) no existe un modelo único de participación ni tampoco la participación comienza cuando se establecen formas de democracia participativa. Esto requiere una apertura hacia las formas ya existentes, una reconstrucción de las redes de comunicación, una recuperación de la historia de lucha de los barrios, un fortalecimiento de la memoria histórica en sus potenciales subversivos y un conocimiento del imaginario popular, en sus múltiples prácticas, sabidurías e imágenes relativas a la política y al gobierno. El espacio territorial se vuelve también un lugar adecuado para articular la política con la estética, con el placer y la gratificación, con la fiesta popular, con las expresiones múltiples de la cultura. En este espacio territorial es posible reencontrar al sujeto en sus diversas manifestaciones e identidades, superando el concepto mítico de sujeto único"* (Ibídem: 221).

Participación que reconoce la importancia de micro experiencias y las transformaciones que se generan, el territorio como articulador de estos procesos, que mediante la reconstrucción de su historia permita el acercamiento a las/los verdaderas/os protagonistas. Todos elementos que entienden a la Educación en sus diversas formas, reflejo de manifestaciones culturales que deben ser valorizadas y reconocidas desde la heterogeneidad. Participación que acerque más allá de las diferencias territoriales y de la manifiesta fragmentación, que defienda la esperanza y su capacidad de transformar.

Capítulo II. Casavalle en los procesos de la ciudad. Análisis del contexto barrial y territorial

"El respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. "Su" mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo" (Freire. 1993: 82).

El respeto hacia el contexto cultural es una manifestación del reconocimiento hacia la heterogeneidad cultural y social, implica entender la realidad desde sus diferentes aspectos, con sus coincidencias y sus contradicciones. Es por eso que enmarcar territorialmente al proyecto colocará las formas asumidas en dicho territorio desde sus particularidades, así como las producciones y reproducciones que lo conectan con un contexto más general. Particularidades que rescaten los aspectos positivos y permitan salirse del discurso fatalista instalado hacia las zonas de exclusión, que colocan la culpa en las individualidades por el sólo hecho de habitar el territorio. Hacer figura en las condiciones reales y positivas como potencialidad para la transformación.

A continuación se realiza la presentación de la zona a partir de los aportes sobre los procesos urbanos - espaciales de las ciudades, condicionantes históricos que influyeron para que Casavalle sea hoy reconocida en su condición de exclusión.

II.I. El barrio en las contradicciones de la ciudad y su participación en los procesos de construcción cultural

Entender al territorio y sus dinámicas barriales implica cuestionar su ubicación como simple escenario donde los problemas pueden ser ubicados. El barrio es también un símbolo en contextos donde se intentan destacar determinados valores, creencias o identificaciones alrededor de las cuales se construye un sentido de pertenencia, de construcción cultural y de identidad. Lo importante es poder entender dichas dinámicas como reflejo de una realidad social más amplia de la cual forma parte, ya que reconocer las potencialidades del territorio no significa colocarlo en una situación de autonomía frente a los aspectos que explican las transformaciones que aquí se visualizan. Como tampoco lo es enfatizar sólo en los

aspectos positivos y sobrevalorar su capacidad transformadora como ámbito de integración social. Esto hace que las responsabilidades sobre lo que sucede - o no sucede - recaigan sobre una parte del todo complejo, teniendo como consecuencia la debilitación de lo que se quiere fortalecer.

Entendiendo al barrio dentro del proceso de las ciudades, Gravano (2003) señala que éste empieza a ser visible a partir del paradigma de la modernidad. Se va generando la importancia de determinados valores que actúan como ejes de diferenciación entre los lugares centrales y las partes barriales, siendo en estas realidades donde se muestran las mayores demandas para la reproducción de los sectores sociales que habitan los barrios y algunos de éstos llegan a constituirse en parte de las soluciones aportadas desde el Estado para sostener la reproducción necesaria. Esto hace que el proceso mismo de constitución del barrio se enmarque y dependa de las posibilidades del Estado moderno para proveerlo como medio de consumo y parte del salario indirecto.

La construcción barrial está enmarcada en una ciudad que, como afirma Portillo (1988), debe entenderse como producto del desarrollo del capitalismo, como el espacio dominante y central en donde se localizan las principales fuerzas impulsoras de este modo de producción; la ciudad jugando un papel primordial en la definición y reproducción de las relaciones sociales de producción, y en consecuencia en el impulso al desarrollo de las fuerzas productivas. Proceso en el que está presente como una de las características primordiales la zonificación de funciones en correlato con los procesos productivos y actividades de servicios. Otra característica que señala en este proceso es el fenómeno de la segregación espacial de las clases sociales que es parte de una paradoja más del sistema capitalista: la necesidad de buscar proximidad en procesos productivos y actividades de servicios, se presenta con una marcada expulsión generando distancias entre las clases sociales.

En la actualidad se acentúan situaciones de segregación territorial en las ciudades que cada vez más abren la brecha entre ricos y pobres. La construcción de barrios privados o barrios abiertos pero también separados por límites simbólicos como lo son determinadas calles o avenidas, el desplazamiento dentro de la ciudad,

la participación o no en propuestas culturales abiertas, entre otros, dan muestra de esta fragmentación que distancia la posibilidad de una sociedad integradora.

En este movimiento de los procesos de la vida urbana es que cabe analizar el estado de consideración hacia el barrio. Según Borja (2003) existe una revalorización del barrio como espacio público y de uso colectivo, como espacio de convivencia, de solidaridad y también de seguridad. *"El barrio es muchas veces donde se expresan los proyectos y las demandas urbanísticas, los conflictos de valores e intereses. La escala barrial corresponde, más o menos, a la que requieren gran parte de los proyectos de hacer ciudad, de espacios públicos fuertes, que construyan lugares y de nuevas centralidades. (...) Por lo tanto no debe sorprender que la revalorización política de lo local se exprese también mediante políticas de descentralización municipal y participación ciudadana".* (Borja, 2003: *54).*

Ahora, se presenta como contradicción este hecho de revalorización del barrio como espacio fecundo de transformación, frente a un proceso de segmentación territorial que, en determinadas zonas de la ciudad, es acompañada por una fuerte estigmatización social. Según Wacquant (2001) para estas zonas periféricas, marcadas por la exclusión, la imagen del barrio viene sufriendo un proceso negativo que provoca que ya no represente un escudo contra las inseguridades y las presiones del mundo exterior. Convirtiéndose en un "espacio vacío de competencia y conflicto" con un debilitamiento de los lazos comunitarios con base territorial.

A nivel individual, la necesidad de distanciamiento ("yo no soy uno de ellos") socava aún más las solidaridades locales y confirman las percepciones despreciativas del barrio. En este sentido, *"Debemos estar en guardia ante la posibilidad de que éste sea un fenómeno transicional (o cíclico) conducente en definitiva a la desconcentración o difusión espacial de la marginalidad urbana (...) De manera conexa, deben entenderse estos barrios de relegación como criaturas de las políticas estatales en materia de vivienda, urbanismo y planificación regional. En el fondo, entonces, su surgimiento, consolidación y dispersión final son en esencia una cuestión política."* (Wacquant, 2001:180).

En esta línea, son interesantes los aportes de Baraibar (2009) con relación a la relevancia que toma la dimensión territorial para el análisis de los problemas

sociales. Afirma que esta posición parte de las ausencias presentes, por un lado, básicamente las derivadas de la desestructuración del trabajo y de las protecciones sociales; por otro lado, porque un conjunto de "respuestas" a estas ausencias se establecen en lo territorial y refuerzan su importancia. Así la relevancia está dada por "defecto" y por tanto con dificultades para transformarse en un espacio que aporte a los procesos de integración social, como muchas veces se señala. *"La actual centralidad dada a la dimensión territorial, más que anunciar el descubrimiento de recursos y potencialidades hasta ahora desconocidos, anuncia la crisis de los mecanismos de integración social que fueran consolidados a partir de la mitad del siglo XX (...) La dimensión territorial adquiere relevancia menos por sus presencias que por sus ausencias; no por sus potencialidades, sino por la denuncia: ilustra la fragmentación social que constituye uno de los núcleos centrales del nuevo modelo social".* (Baraibar, 2009:60).

Con relación a los cambios en el mundo del trabajo Baraibar entiende que en el actual modelo de desarrollo ha tenido como manifestación la desestructuración de la sociedad salarial, una sociedad en la cual la mayoría de los sujetos sociales tienen su inserción social relacionada al lugar que ocupan a partir del trabajo, o sea, no solamente su renta, sino también su status, protección e identidad. Retoma a Wacquant (2007:306) quien entiende que esta desestructuración de la esfera del trabajo, remite a la desaparición de millones de empleos de baja calificación bajo la presión de la automatización, la competencia de la mano de obra barata y el desplazamiento económico hacia los servicios. También implica el deterioro y la dispersión de las condiciones de empleo, remuneración y protección social para los asalariados, salvo para aquellos de los sectores protegidos.

En este marco el descenso de los ingresos afecta la estabilidad habitacional. En otros casos, se produce una reorganización del presupuesto familiar, "liberando" ciertos gastos como el de la vivienda y los consumos básicos, al pasar a habitar a la periferia de la ciudad. En cuanto a la capacidad de movilidad afirma que hay una mayor presencia en el territorio en el que habitan, dado que sus presencias fuera son escasas e intermitentes. *"Quien no trabaja, se desplaza poco en tanto no tiene lugar donde ir ni recursos para desarrollar actividades alternativas al trabajo (paseos, visitas de familiares, etc.). El lugar en el que se vive y no el trabajo, se transforma en el espacio estable. De esta forma lo territorial cobra potencia por defecto: es el lugar*

donde están los pobres". Y continúa: *"A falta de otros vínculos de pertenencia y de solidaridad institucionalizados, las clases populares construyen su identidad alrededor de una comunidad local, aspecto este reforzado por el carácter comunitario de la asistencia"* (Baraibar, 2009:62).

En cuanto a la protección social, Baraibar expresa que las transformaciones en el mundo del trabajo, ponen en cuestión su vertiente contributiva abriendo paso a la asistencial. Esto impacta en el territorio provocando un reordenamiento de las esferas que potencialmente proveen bienestar social. Para las perspectivas neoliberales, debe tenderse a la reducción de la esfera del Estado, siendo el mercado el ámbito donde deben resolverse las necesidades sociales. En caso de una falla de éste, se espera que sean las familias y comunidades las que respondan.

Como consecuencia se reflejan en el paisaje urbano transformaciones importantes que adoptan formas territoriales cada vez más radicales, como el proceso de autosegregación de las clases medias y altas, sumado a la segregación obligada de un amplio contingente de excluidos del modelo, reflejada en la multiplicación de los asentamientos irregulares. El ámbito local se transforma en caja de resonancia de los efectos negativos del modelo, reflejados en el aumento de la pobreza y la profundización de las desigualdades, así como el aumento de la conflictividad social que de esto se deriva. (Baraibar, 2009:63).

Según Portillo (1998), en este proceso no queda fuera la imposición cultural por parte de las clases dominantes. En este proceso de imposición cultural el Estado es promotor, a través del sistema educacional institucionalizado y otros dispositivos para la preservación de una dirección cultural de la sociedad en su conjunto. Una sociedad subrayada por una matriz cultural disciplinaria que se impone a través de dispositivos como la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora para ejercer el poder.

Pero también afirma la presencia de manifestaciones de resistencia que impiden la plena puesta en práctica de la cultura dominante, con sus explicaciones sobre la sociedad y el devenir social, al servicio de una determinada concepción del mundo y de la vida. *"Las vallas y contrincantes que impiden su total aceptación van a ser expresiones culturales contradictorias o disfuncionales a la cultura que se busca*

imponer. Por ello es que se hablará de cultura hegemónica y culturas subalternas. Estas últimas serán manifestaciones más o menos embrionarias de nuevas ideologías representadas en correlativas prácticas culturales, o bien, permanencias del pasado que no acaban de extinguirse y que se enfrentan a la cultura hegemónica" (Portillo. 1988:39). Espacios que de ser entendidos desde su potencial transformador pueden ser esas oportunidades para escapar a la reproducción de la fragmentación impulsada por la cultura dominante.

Para fortalecer estas manifestaciones de resistencia es oportuno acercar los aportes de Achugar (2007) quien considera que los derechos culturales deben ser entendidos como "necesidades básicas" de los seres humanos.[3] Para él, no alcanza con declarar el derecho a la diversidad cultural existente. Es necesario establecer cuáles son las necesidades básicas culturales de cada individuo, de cada comunidad o grupo y sobre todo determinar si es posible establecer la existencia de algo así como necesidades culturales básicas con alcance universal. Colocándose en discusión el problema de la propia diversidad cultural y las tensiones entre la necesidad de establecer derechos culturales universales y los límites de todo intento por universalizar la cultura en tiempos de globalización. (Achugar. 2007:8).

En este sentido, lo barrial como producción cultural no se reduce a vivir en un barrio sino a apropiarse y producir los significados que este horizonte simbólico contiene, y que también expresa las dimensiones de una realidad social amplia. *"Detrás del control simbólico que ejerce lo barrial constituido en cultura y manipulado*

---

[3] Este autor realiza un estudio sobre consumo cultural en situación de pobreza, con indicadores del proceso de creciente distanciamiento "simbólico" entre sectores sociales en el ámbito urbano; reflejado en un déficit de acceso al consumo cultural y la dificultad de participar si esto implica un desplazamiento fuera de la zona. La situación de pobreza supone restricciones importantes en las prácticas culturales de la ciudad para quienes viven en asentamientos en Montevideo, aún cuando los gustos y los deseos expresen otros intereses o expectativas.

La heterogeneidad poblacional a la interna de los asentamientos, se refleja en las diferencias de consumo cultural, en el acceso, la adquisición material, los hábitos y prácticas culturales de acuerdo fundamentalmente al nivel educativo, el nivel de ingresos y el tiempo de residencia en el asentamiento. Las generalidades muestran que acceden al consumo cultural de forma discontinua y con baja intensidad –salvo en el caso de la televisión-, concentrando habitualmente sus prácticas culturales en el ámbito privado del hogar.

No obstante existen varias prácticas y gustos que forman parte de sus vidas cotidianas presentes, por ejemplo la Música. Los gustos musicales constituyen un factor de identificación social y de diferenciación con respecto a sectores sociales que residen en otras zonas de la ciudad. En el ámbito audiovisual, la televisión aparece como el consumo de mayor regularidad e intensidad cotidiana en contraste con el cine que constituye una práctica casi inexistente. No por esta intensidad de exposición diaria, el público de los asentamientos acepta pasivamente la oferta de contenidos a la que accede. Por el contrario, la crítica y el deseo de una mejor oferta se expresa en la necesidad de programación de calidad y diversidad de contenidos con énfasis en lo nacional.

como ideología en el sentido común, se dirime la puja por el control efectivo de las propias condiciones de vida de los sujetos sociales, lo que explica, además, que lo barrial no sea tan necesario en los sectores que sí controlan parte de sus condiciones de vida urbana. La cultura barrial es un paradigma policlasista sólo porque reproduce las condiciones de trabajo sin atributos (sin clases), como parte de la reproducción necesaria, que incluye valores y utopías (como las condiciones de convivencia) Pero representa el estado momentáneo de la construcción de esa utopía. Por lo tanto, no es una decadencia romántica ni una denigración social, ni un modelo de vida en abstracto. Estas valoraciones dependerán del proyecto de clase que se ponga en juego y prepondere. Y esto va más allá de las condiciones de cambio de cada situación" (Gravano, 2003:277).

Se entiende entonces que las condiciones presentes en un barrio no se explican por sí solas sino que deben comprenderse como parte y consecuencia de procesos más generales. A continuación se presenta a la zona de Casavalle, claro ejemplo de la segregación territorial antes mencionada. Un territorio que al decir de Baraibar es un buen punto de partida para el estudio y la reflexión ya que tiene esa capacidad de que "muestra y oculta". Si por un lado muestra las ausencias y quiebres, por otro lado frente al proceso de encapsulamiento que se genera, las expresiones más dramáticas de las condiciones de vida actuales pueden "no ser vistas" por el conjunto de la sociedad (Baraibar, 2009:70).

Una mirada que no sea solamente eco de la voz de la prensa mediática, con todo lo que conlleva su discurso en la construcción de la opinión pública hacia la zona. Entender que hay causas estructurales que a diario determinan el futuro de estos espacios por lo tanto las experiencias de sus habitantes. Entender también las consecuencias que sobre ellos tienen la mirada entre desentendida y represiva del Estado y la mirada entre indiferente y hostil del resto de la sociedad.

A su vez, mostrar que dentro de lo oculto existen experiencias válidas, positivas, que hablan de una historia de participación activa, oportunidad para que se tomen los aprendizajes, lo que resultó y lo que no, que permitan reinventar la realidad.

II.II. Estigmatización Social: su significación para Casavalle

"El grave error de las teorías sobre los barrios bajos urbanos ha sido transformar las condiciones sociológicas en rasgos psicológicos e imputar a las víctimas características distorsionadas de sus victimarios". *Alejandro Portes (1972:286)*

Desafortunadamente es escasa la investigación empírica sobre el análisis de los asentamientos en las últimas décadas y específicamente en el impacto que la retirada del Estado ha tenido en estos crecientemente poblados. Si bien, los estudios sobre pobreza se multiplican, la atención ha sido puesta en el "drama de los nuevos pobres" en donde se presentan estudios estadísticos que hablan poco, por ejemplo, de los "pobres estructurales" y de las significaciones que conlleva para ellos que esta realidad sea parte de su vida cotidiana.

Casavalle se ubica geográficamente dentro del Municipio D de Montevideo, comprendiendo el eje Aparicio Saravia desde Mendoza hasta el Arroyo Miguelete, en la zona de la cuenca del Arroyo Casavalle. La carta de presentación hacia el afuera como la zona más pobre y sumergida de Montevideo oculta una complejidad de diferencias barriales que se reflejan en los bruscos cambios del paisaje local y se manifiestan en los recursos, capacidades y formas de vida de sus habitantes. Tan sólo transitar por sus calles sin realizar una observación muy profunda da cuenta del mosaico territorial que constituye la zona.

A pesar de lo acotado de su extensión (400.000 m2), el territorio es un caso paradigmático de exclusión urbana, una zona de alta complejidad caracterizada por la vulnerabilidad y fragmentación comunitaria ya que engloba barrios de identidades bien definidas pero hoy poco dibujadas, conocido comúnmente bajo la nominación de Casavalle. Históricamente marcados por la alta participación vecinal en la estructuración de los barrios, teniendo como icono simbólico los proyectos de construcción comunitaria a través de la figura del Padre Cacho y su obra en la zona. Participación hoy en decaimiento y que se presenta en otras formas, sobresaliendo la participación por referentes y no definidas bajo comisiones barriales.

Según Lombardo (2005) se reconoce a Casavalle como uno de los fragmentos que caracterizan las nuevas periferias de Montevideo, situación

promovida prácticamente desde los años 60 por actuaciones públicas, tanto en el campo de las políticas urbanas (nivel municipal) como de las habitacionales (nivel nacional).

Couriel (2010) analiza los problemas de ordenamiento territorial y de gestión que afectaron a la zona y son consecuencia de la situación actual. Con relación a los primeros, explica la imposición de la idea de "Ciudad Jardín" para esta zona sin atender la lógica del catastro preexistente. En cuanto a la gestión, se destacan las dificultades de concretar los proyectos de avenidas estructuradoras como se había planificado. En ambos casos se generaron áreas vacantes frecuentemente transformadas en asentamientos irregulares.

Es en el comienzo de los sesenta que se ubica en la zona el desafortunado experimento de la Unidad de Habitación Casavalle, con la progresiva aparición de asentamientos irregulares en su entorno, generando un cambio radical en las percepciones ambientales para la zona. A partir de entonces, la desaparición del barrio Casavalle del mercado inmobiliario posibilitó que todos los intentos de soluciones habitacionales a nivel de sectores carenciados encontraran razonable implantar algún programa en el área, dado el bajo costo de la tierra. Argumentando también su bajo costo y la inclusión de la zona en el Plan de Saneamiento, en los noventa, la Intendencia constituye una cartera de tierras que, lógicamente, no encuentra destinatarios y terminan siendo ocupadas irregularmente. (Couriel, 2010:50).

Para Lombardo, Casavalle ha sido *"campo de experimentación de las políticas sociales urbanas y de vivienda, tanto en el período de gran protagonismo estatal, como en el período de ausencia de regulación territorial. Desafortunadamente dichas políticas no han logrado sus objetivos, por el contrario han generado áreas desestructuradas con insuficiencias de equipamiento urbano y problemas en el acceso a los servicios ciudadanos"*. (Filardo y Lombardo, 2005:10).

Según este informe, existían y aún persisten, en la zona una concentración importante de programas públicos y acciones de Ongs que responden al mayor nivel de pobreza con relación a otras zonas de Montevideo. A pesar del trabajo desde estos programas y actores su acción no es suficiente como para generar un impacto

considerable. Se trata de programas focalizados con objetivos concretos y reducidos a la población de cada programa. Por su propia formulación estos programas alivian la pobreza pero no pueden frenar o revertir las condiciones estructurales de la zona. (Filardo y Lombardo, 2005:11).

Si bien, continúan en este sentido las dificultades para lograr un cambio estructural, cada vez es mayor el esfuerzo por promover la imprescindible necesidad de una estrategia proactiva que resuelva las situaciones que requieran una intervención de corte asistencialista, como de promoción social.

Es así que, apoyado en la acumulación y fortalecimiento de los procesos de articulación y puentes interinstitucionales establecidos en la zona, se plantea desde el Municipio D una estrategia de abordaje en el marco del Plan "Casavalle también es Montevideo". Definiendo como objetivo revitalizar la zona a partir de la articulación de intervenciones públicas y privadas, impulsando programas y proyectos para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. (IMM. 2010: 10).

El área abordada desde este Plan coincide con una sub zona de Casavalle cuyos límites son el Arroyo Miguelete, A. de las Instrucciones, Saravia, Castro, Torricelli y Acosta, donde se concentra la pobreza más extrema[4]. Presenta datos que nos acercan a la realidad de la zona del proyecto de los Círculos de Estudio coincidiendo con la zona donde se intensificó la experiencia. (Ver mapa en ANEXO I).

---

[4] Según datos elaborados por la Unidad de Estadística de la IMM, al 2007, en la zona de Casavalle, se encontraban el 70,3% de las personas y el 58% de los hogares en situación de pobreza; siendo respectivamente 26,7% y 18% los porcentajes correspondientes a Montevideo. En cuanto a la indigencia, en el año 2007 se registraba el 14,1% de menores de 18 años en esa situación, el 10,1% de las personas y el 6,3% de los hogares; para Montevideo, los valores respectivos eran de 6%, 2,7% y 1,4% respectivamente. Con respecto a la vivienda, la situación más irregular medida como "ocupante de la vivienda sin permiso" presenta porcentajes más elevados en la zona de la Cuenca del Casavalle (2,7 %) que para Montevideo (1,3 %). El "núcleo duro" presenta mayores porcentajes de viviendas ocupadas sin permiso (4,2 %) y mayores niveles de inadecuación (4,3%).

También en la zona de Casavalle viven, según las cifras del Censo 2004 un número de 20.201 personas en asentamientos irregulares, 11670 son menores de 25 años y están concentrados en el núcleo duro. La Cuenca del Casavalle muestra una preponderancia de la atención de salud en el sistema de salud pública. El 54,3% de la población de la zona se asiste en este servicio. Un 60% de los hogares del total de la zona presenta un clima educativo "bajo", mientras apenas un 9,7% de hogares presentan un clima educativo "alto". Toda la zona presenta altos niveles de rezago escolar, fuertemente evidenciado en "el núcleo" que presenta un 18, 2%. El porcentaje de jóvenes (15 a 25 años) que no estudian ni trabajan, asciende a 34,7% en toda la zona.

Estos estudios de perfil cuantitativo reflejan la situación problemática y de desventaja de los habitantes de la Cuenca, pero continúa pendiente un análisis con relación a la estigmatización que se sufre por el hecho de vivir en la zona. Permanentemente se tiene referencia, por medio de la prensa, a la criminalidad y la delincuencia en el área, situándola entre las más problemáticas de Montevideo.

Couriel (2010) coloca en el análisis la idea de "institución social del estigma" elaborada por Goffman en referencia a poblaciones con activos bajos. Sostiene que desde el punto de vista de los derechos sociales, en particular el referido a la equidad de oportunidades, residir en periferias críticas comienza a tener un carácter de estigma, ya que el espacio residencial en determinadas áreas adquiere la categoría de zona roja. A las deficiencias en materia de servicios, se suma el no ingreso de servicios como ambulancias debido a tal categorización. A su vez, vivir en determinados barrios periféricos puede redundar en grandes dificultades de inserción en el mercado formal de trabajo.

La institución social del estigma incorpora un contenido trascendental en el concepto de fragmentación sociourbana. *"El concepto se aplica a todos aquellos casos en que una característica observable – documentada e indiscutible – de una determinada categoría de personas sobresale para la opinión pública, y entonces se interpreta como signo visible de inequidad o depravación moral. Por otra parte, el rasgo inocuo deviene una mácula, un signo de tormento, un motivo de deshonra. Los interlocutores están alertas y precavidos ante la posibilidad de siniestras consecuencias en caso de interactuar relajadamente con él."* (Goffmann, en Couriel, 2010: 54).

Próspero (2005) ofrece una clara reflexión sobre lo que se genera frente a estas situaciones en las cuales los escenarios de la vida cotidiana son reformulados en los medios, donde la violencia y el delito tienden a focalizar y simplificar la realidad. En este sentido expresa: *"La influencia de los mass media se acentúa en las crónicas de sucesos por referirse a un mundo con el que la mayoría de la población no ha tenido relación directa. El imaginario colectivo se impone acrecentando el miedo difuso de la inseguridad ciudadana por su parte, el dramatismo aumenta por el peso emotivo de imágenes y deja poco espacio al raciocinio (...) una chispa pone en movimiento al discurso que construye la noticia, el*

"hecho" producido dispara la alarma social, el discurso la hace resonar y señala las "Zonas rojas"; el Estado interviene y su intervención es en sí un espectáculo para los medios; generalmente en medio de este acontecer, es la legalidad la que ha sido forzada por el Estado o por los particulares capaces de hacerlo, pues la Justicia se aleja, como valor, de ella, y se adhiere a la acción, a los hechos debidamente mediatizados. El temor activado justifica las medidas de excepción y el endurecimiento de las leyes frente a unos cuerpos que han sido objetivados como una nueva cuestión social". (Próspero, 2005: 184)

En los últimos años, los "operativos de saturación" efectuados desde el Ministerio del Interior, reprimen, violentan y refuerzan la estigmatización social sufrida por quienes viven en la zona. Es necesaria la reflexión desde una perspectiva que considere el hecho que este tipo de exposición sobre la violencia en la zona también es producto de la desigualdad social y no exclusividad de la pobreza o la conflictividad organizada. El aumento de ciertos delitos es cierto, pero también lo es que en muchos casos la reacción social no está a nivel de la delincuencia real.

Estos comportamientos, si bien corresponden únicamente a una minoría de la población más pobre no obsta para que la percepción social criminalice injustamente a colectivos y barrios enteros. Un desafío para las políticas urbanísticas y socioculturales pero cuya respuesta depende en gran parte de políticas que van más allá de las competencias de los gobiernos locales.

Algunos desafíos son la creación de lazos y puentes entre organizaciones de base con una mirada global tendiente a la formación de solidaridades e identidad local, que provoquen la disolución de los estigmas distintivos de la zona. Para esto, entre muchos factores, es necesaria la restauración de la confianza colectiva, rreforzar las redes de parentesco y vecinales que funcionen como mallas de protección barrial comunitaria. Mostrar las experiencias positivas del territorio muchas veces ocultas por el discurso oscuro y homogéneo. Romper con las versiones monolíticas que den paso a lo que también sucede desde la construcción comprometida y sustentada en prácticas transformadoras.

Capítulo III. La experiencia del Proyecto de Educación Popular y Comunitaria en Casavalle. Su convergencia con la perspectiva de Educación Popular

> ***"El derecho universal a la educación, como derecho humano fundamental. Este derecho, de por sí, nos obliga a planificar en términos de inclusión procurando la participación de todos, sin importar la edad o la ubicación social de los educandos. Ello conlleva la necesidad de construir modelos flexibles, (...) un modelo que, al tiempo que permite su adaptación y modificación de acuerdo a los intereses y necesidades de cada ámbito, permite también el respeto a las tradiciones locales y al contexto social."*** (ABF: s/f).

Antes de adentrarse en la experiencia del Proyecto de Educación Popular y Comunitaria de los Círculos de Estudio es importante resaltar que por las formas que se asumen en el mismo, existe una validación desde el Estado a estas experiencias de educación no formal y que se plasman en el proyecto de Ley General de Educación.[5] Un posicionamiento que promueve la complementariedad de saberes para fortalecer y entender la educación desde diferentes lugares, que fundamenta el impulso de experimentar en otras direcciones. Otro respaldo para embarcarse en la realización de nuevas experiencias que aporten a la consolidación de una educación más integral.

En la presentación y análisis de éste, se toma parte de las sistematizaciones realizadas por el equipo de coordinación que encuadran la experiencia y recogen una información detallada sobre el proceso. Por otra parte, el análisis se centra en las entrevistas realizadas tanto a la Dirección del proyecto y a facilitadoras/es que coordinaron Círculos de Estudio.

---

[5] En el Artículo 65 del Proyecto de Ley General de Educación se expresa claramente el respaldo hacia las experiencias de educación no formal: *"La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros). Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas. Las autoridades velarán para que estas líneas transversales estén presentes, en la forma que se crea más conveniente, en los diferentes planes y programas."*

Desde la perspectiva metodológica, se coincide con aspectos de la Investigación – Acción participativa (IAP)[6], que revaloriza los diferentes saberes y la coherencia con la teoría crítica de Educación Popular.

En consonancia con este análisis de perfil cualitativo, las entrevistas conllevan una pauta de preguntas abiertas dando lugar a que la/el entrevistada/o pueda colocar nuevos cuestionamientos y provocar el interés de revisar otros puntos no contemplados al inicio. Así, lograr reflejar el sentido del proyecto para y desde quienes fueron parte, quienes vivenciaron esta experiencia desde un lugar central, desde adentro.

III.I.1. Presentación del Proyecto desde el equipo coordinador. La metodología del Círculo de Estudio como herramienta para la generación de un aprendizaje democrático

Se ha optado por presentar el proyecto a través de los documentos y testimonios de sus protagonistas, pero en líneas generales la propuesta metodológica consiste en impulsar diferentes espacios educativo – culturales en pro de fomentar la integración social de las/los participantes. Para alcanzar este logro se contemplan las siguientes actividades: Círculos de Estudio, Cursos, Seminarios, Eventos culturales y Capacitación de formadores. Las mismas se implementan en forma separada pero con una fuerte conexión entre ellas.

---

[6] La IAP se opone a la investigación rigurosa científica positivista en las Ciencias Sociales. La IAP es entendida como proceso cultural en el sentido de Freire haciendo hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos pero en un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura. Proceso que requiere compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles, para aumentar no sólo el poder de las clases subordinadas sino también su control sobre el proceso de producción de conocimientos, así como el almacenamiento y uso de ellos.

La supuesta autoridad de los conocimientos formales sobre el conocimiento popular, generan relaciones desiguales de producción de conocimiento que perpetúa la dominación de una elite o clase sobre los pueblos. Esas relaciones desiguales producen nuevas formas de dominación si las antiguas no se eliminan con cuidado y previsión.

La IAP como un movimiento potencial para cambiar esta situación, al estimular el conocimiento popular, lo entiende como sabiduría y conocimientos propios, o como algo que ha de ser adquirido por la auto investigación del pueblo. Dando más importancia a la escala humana y a lo cualitativo y desmitificando la investigación y su jerga técnica. Trabajar el enriquecimiento simultáneo entre la sabiduría popular y el sentido común combinando estos dos tipos de conocimientos con el fin de que se adopten técnicas apropiadas sin destruir las raíces culturales particulares.

Este Proyecto de Educación Popular y Comunitaria del ICSU es un modelo de intervención socio-educativo local en el campo de la Educación Popular y en el marco del derecho universal de educación para todas/os durante toda la vida, entendida como una contribución a la creación de cultura y formación, desarrollo y renovación permanente tanto para el individuo como para la sociedad. El modelo impulsa un conjunto de espacios formativos y culturales con la participación directa de participantes con la idea de que logren apropiarse de los caminos para su integración en la sociedad y en el mundo laboral. *"Se promueve que la población, de acuerdo a su cultura local y condiciones sociales, se involucre directamente en la construcción de los conocimientos necesarios y las vías para lograr superar sus dificultades sociales o laborales."* (ICSU: s/f).

Su base es la herramienta del Círculo de Estudio, que se lo define como *"el eje del modelo, la clave para permitir que tanto la población que ha tenido pocas posibilidades educativas como aquellos que quieran ampliar sus conocimientos y relacionamientos, participen directamente en su formación. Es la herramienta que más respeta los saberes previos de los participantes, ubicando la construcción de nuevos conocimientos a partir de esos saberes y usando los tiempos de acuerdo a las necesidades de cada grupo de estudio."* (Ibídem).

Los Círculos de Estudio son considerados la metodología principal de este modelo (sus bases y fundamentos son profundizados más adelante) reconociendo la existencia de diferentes momentos durante su proceso de construcción y desarrollo. En primer lugar, la idea es identificar necesidades, intereses explícitos entre las personas o la organización en donde se presente la propuesta de Educación Popular, para luego convocar a el/la facilitador/a que pueda dar respuesta a este interés desde su saber específico. El/la misma participa con anterioridad en la capacitación para facilitadoras/es brindada por el ICSU. Es con las/los interesadas/os con quienes se acuerda el lugar de realización y el inicio de los diez sucesivos encuentros que contempla cada Círculo.

Tanto los objetivos como el desarrollo de cada encuentro intenta construirse de forma colectiva promoviendo un alto grado de intervención activa de las/los participantes en todo el proceso, incluyendo la evaluación individual y colectiva. Luego de finalizar la experiencia se considera la continuidad del proceso de

aprendizaje, la orientación para la inserción laboral individual o el fortalecimiento de acciones colectivas. El/la facilitador/a tiene la responsabilidad de organizar y coordinar el proceso de aprendizaje y la sistematización de los datos correspondientes a la actividad. Desde la coordinación se reúnen todos los datos semestrales y anuales para su posterior análisis y proyección de futuras acciones.

Estos nuevos conocimientos se construyen a partir de los participantes, *"desde abajo hacia arriba, en un proceso social, colectivo y circular. Para los Círculos de Estudio existen temas relevantes identificados entre la población, pero no existe un Plan de Estudio preestablecido. La historia local y personal, los sueños, los derechos humanos, la equidad de género, los deseos y limitaciones, son elementos esenciales a abordar para abrir caminos a la integración social y a nuevos conocimientos. Con el Círculo de Estudio los participantes integran un proceso de aprendizaje democrático y horizontal que tiene como valor agregado el acercamiento a los estudios, el valor de "aprender a aprender". (*ICSU (s/f).

El Círculo de Estudio tiene sus raíces en Suecia al comienzo del industrialismo, a fines del siglo XIX, *"(...) fue una respuesta educativa popular a la sociedad imperante, caracterizada por condiciones laborales inhumanas, viviendas insalubres, derechos civiles reducidos y una educación limitada a la lectura y escritura, religión, obediencia y respeto a la autoridad."* (ICSU: s/f). Es reconocido por la UNESCO cuando en la década del 70, se crea una corriente dentro de la educación en donde toma fuerza la idea de "Educación Permanente" entendiéndola como una actividad que se desarrolla a lo largo de toda la vida. *"Cuando se hacen los análisis se dan cuenta que hay en Escandinavia una experiencia de más de cien años que capta justamente los aspectos que ellos quieren en cuanto a la educación no formal (...) Surge de los movimientos sociales; los más importantes fueron un movimiento de separación en la iglesia Luterana que se denomina "La Iglesia Libre Sueca" que, a través de la lectura de La Biblia empiezan a generarse pequeños círculos de lectura y a apropiarse de la misma; por otro lado un movimiento de abstemios que tiene muchísima importancia porque el alcohol era otro actor de opresión y por fin, el sindicato."* (Ver en ANEXO entrevista I).

Estos tres movimientos se conjugan y comienzan a organizarse fundamentalmente a través de los sindicatos siendo la lecto escritura uno de los

principales factores de unión. Otro factor fue la reivindicación de los derechos sindicales, los derechos de las minorías, como las mujeres, entre otros. *"Se genera así, un espacio con una necesidad de cambiar la realidad, tanto en términos políticos como en términos privados."* (Ibídem).

El surgimiento de la Asociación Educacional de los Trabajadores Suecos (ABF) como movimiento sindical de referencia, potencia el uso de la metodología. *"En un primer momento surge con líderes naturales que son los que organizan esos círculos y la misma gente. Tiene muchísima fuerza la práctica sobre la teoría. Primero se da la práctica, una práctica profundamente democrática donde cada uno de los miembros de cada grupo deciden entre todos que es lo que van a hacer, al carecer de todo van generando esa práctica, van generando la teoría a través de la práctica."* (Ver en ANEXO entrevista II). ABF es una asociación que trabaja mucho a nivel de cooperación internacional, en nuestro país a través del ICSU fue el cooperante más importante para el desarrollo del proyecto.

Desde 1944 el Círculo de Estudio es política de Estado en Suecia en apoyo a la Educación Popular, asumiendo el pago de hasta un sesenta por ciento de los Círculos en el país. Empezó a ser política de Estado gracias al partido socialdemócrata, convirtiendo esta actividad educativa en prioridad del Estado.

III.I.2. La experiencia de los Círculos en Casavalle

En nuestro país, los objetivos generales del proyecto toman el marco del desarrollo local en el sentido de considerarlo *"(...) una forma de unir fuerzas locales, lograr integración y desarrollo económico. Eso requiere un territorio. Es muy importante enmarcar el territorio, urbano o rural. El objetivo general de lograr integración, educación como un medio para que la gente pueda definir su camino de desarrollo."* (ANEXO entrevista I).

Para Casavalle, el objetivo significó: *"Lograr una integración, una participación activa de la población en un camino socio-educativo y cultural. Lograr el desarrollo, la participación y la integración de estas personas en un proceso de desarrollo. Activa participación es el eje en el sentido que pensamos que no podemos lograr un cambio si no tenemos a la propia población, no solamente partícipe sino también*

comprometidos y para eso tenemos esta herramienta de Círculo de Estudio" (Ibídem). En cuanto a los objetivos específicos, se construyeron con los participantes en las diferentes propuestas educativo culturales del proyecto. Por eso cada Círculo de Estudio, cada actividad cultural, seminario o curso tuvo sus objetivos específicos.

En la selección de Casavalle como territorio para desarrollar el proyecto (además del vínculo directo, ya sea por el desarrollo de otros proyectos comunitarios, ya sea por su relación cotidiana como lugar de residencia), el equipo coordinador reconoció principalmente dos criterios. El primero refiere a su categorización como barrio periférico, factor facilitador en el apoyo de la colaboración internacional. El segundo criterio, fue el establecimiento de un Centro de Desarrollo Local (CEDEL) implementado hasta 2007 por la Unión Europea y luego administrado por la Intendencia.

El conocimiento del proyecto por un vínculo laboral previo por parte de un integrante del equipo coordinador, visualizaron en este espacio condiciones para poder desarrollar la herramienta de los Círculos de Estudio. *"Yo conocía ese centro y sus debilidades que eran justamente la falta de una política, una metodología de acercamiento a la población local. Había cursos de capacitación para la inserción laboral pero no había un camino previo. Este proyecto permitía generar espacios educativos en cualquier lugar, en cualquier espacio del territorio. Además el proyecto educativo se construye directamente con los participantes, mientras que los cursos financiados por el Estado o por cualquier organismo tenían su programa previo. Firmamos un convenio con la Intendencia para autorizar el espacio del CEDEL por eso teníamos acceso a una infraestructura en un barrio que necesitaba urgente espacios educativos."* (ANEXO entrevista I)

Como estrategia de difusión, en primer lugar se recurrió a distintas organizaciones sociales del barrio presentándoles los componentes de la propuesta: la realización de Círculos de Estudio concretamente con la gente; la realización de seminarios donde se pudiera profundizar sobre la experiencia de los Círculos; la organización de eventos culturales locales; la capacitación y formación de facilitadoras/es. En cuanto a esto último *"(...) en la práctica, fuimos viendo una cuarta pata muy importante que era reforzar la capacitación. Se fueron implementando varios cursos para facilitadores donde se pudiera dar un pantallazo en cuanto a los*

lineamientos generales. Teníamos una herramienta y pensamos poder transmitirla a la mayor cantidad posible de actores sociales para que pudieran hacer uso del desarrollo de esta herramienta en sus organizaciones." (ANEXO entrevista II).

Un proyecto que coloca a la cultura en consonancia con la acción cultural adoptada por la Educación Popular. En este sentido, *"Vemos la cultura en dos aspectos: Un aspecto de la cultura es la población, la tradición, los valores, la forma en que la gente se integra y desarrolla su vida cotidiana. Hay una diferencia importante del uso cultural en los diferentes barrios de las diferentes zonas del país. Entendemos que cada zona tiene su identidad, su cultura, sus valores. Este proyecto tiene que guiarse por estas tradiciones. El otro aspecto de la cultura son las expresiones artísticas. Es un medio para desarrollar la otra cultura, la de las tradiciones, pero también es un medio de generar mayores identidades entre la población. Entendemos que la expresión artística es una forma para reforzar la identidad, el autoestima de la persona, lograr una mayor integración social y desarrollo. Esa es la cultura. El proyecto toma en cuenta la cultura como un aspecto fundamental para poder lograr el desarrollo general y cualquier actividad educativa."* (ANEXO entrevista I).

En cuanto a la adaptabilidad del modelo, se refleja nuevamente el respeto hacia la cultura local. *"Cuando uno pretende un desarrollo local, cualquier modelo, cualquier proyecto tiene que adaptarse y desarrollarse de acuerdo a las previsiones locales."* (Ibídem). La referencia teórica en Educación Popular latinoamericana permitió entender el modelo para nuestra realidad, haciendo del respeto a las particularidades condición para su desarrollo. *"Paulo Freire es un gran inspirador para modificar o adaptar este modelo en América Latina. Es más, yo creo que Paulo Freire nos ayuda a desarrollar la metodología y también a cuestionarla y entenderla."* (Ibídem).

Esta diferencia de realidades social, cultural y política se reflejó en el surgimiento de la demanda, en Suecia surge desde el grupo, en nuestro país la propuesta explícita por parte de las/los participantes no se presentó como característica. En el intento de buscar los por qué, el factor tiempo de implementación se considera condicionante para que las demandas surgieran desde abajo. *"Estos tres años fueron muy pocos. Poco tiempo para que la gente tenga*

información sobre las posibilidades que puede generar esta propuesta. Es una población pasiva que no toma mucha iniciativa, una población que tiene malas experiencias de la educación. Cuando se abre una propuesta educativa de este estilo la gente no capta bien lo que quiere decir, entonces el proyecto necesita más tiempo, el doble, para establecerse e integrarse como atractiva para toda la población. Lamentablemente no logramos eso." (Ibídem).

En la adaptabilidad se pretendió trasladar la esencia del modelo, que refiere fundamentalmente al logro de una construcción colectiva del conocimiento. *"Una mirada de horizontalidad en cuanto a la validez de los conocimientos de cada uno, que no tienen más valor los conocimientos académicos que los de la vida, sino que son diferentes; tienen el mismo valor en diferentes instancias. Entendemos que todo esto tiene la misma vigencia acá o en cualquier lugar y sobre todo, el énfasis en la construcción colectiva como una herramienta que sienta las bases de una sociedad más solidaria. La democratización del conocimiento."* (ANEXO entrevista II). Como todo proceso, lleva su tiempo y recién en el segundo año empiezan las demandas concretas cuando estaba terminando la financiación.

Fue central la figura del/la facilitador/a, como organizador/a del grupo con el objetivo de provocar la circulación de conocimiento. *"Por eso nos pareció que la palabra más adecuada no era coordinador sino que era facilitador. Para poder facilitar yo tengo que tener determinadas herramientas que me permitan cumplir con esa función sin ser autoritario en exceso. Es una función bien interesante y que requiere de capacitación. Facilitar que los conocimientos circulen, que cada uno pueda aportar lo suyo, que nadie se sienta fuera, que se den relaciones democráticas y que, por supuesto, se llegue al objetivo que se plantea el grupo, sea el conocimiento de lo que sea."* (Ibídem).

Un criterio muy importante para la formación era que los facilitadores tuvieran una organización detrás para difundir la metodología y multiplicarla a través de sus respectivas organizaciones. Pero la propuesta se amplió también a personas que no estaban organizadas pero sí interesadas. *"Aparecieron por ejemplo, personas que saben de serigrafía, de computación, de psicología social o soldadura. Ellos tenían un tema, ahora, con la herramienta para desarrollar los aprendizajes teníamos asegurada una salida concreta."* (ANEXO entrevista I).

Fue potencial el vínculo cercano entre las/los facilitadoras/es y el barrio, así desde el lugar de vecinas/os lograr difundir el proyecto y trabajar con la metodología enriquecida por los saberes de la cultura local, con necesidades, intereses y relaciones particulares. *"Yo creo que el facilitador es el nivel fundamental, en un grupo de veinte personas que viven o trabajan en el barrio genera cultura, genera valores. Tanto como se comunican entre ellos como en el nivel que se comunican con el entorno. El facilitador es un agente que va generando confianza, respeto e interés por la educación. La educación integradora que eso se ve en el grupo mismo, al principio la gente no toma iniciativa porque no tiene esa costumbre de expresarse. Pero con el tiempo, en el proceso se va generando una cultura de activa participación, que es lo fundamental. Activa participación tanto en el círculo, como en la calle, como en la casa. Este proyecto, este modelo, esta herramienta del Círculo de Estudio, es una herramienta para dar más esperanza, autoestima e integración social y capacidades para moverse más y mejor en donde vivas".* (Ibídem).

Se destaca en las instancias de capacitaciones la riqueza en el intercambio, atribuidas a las diferencias en las formaciones anteriores de las/los facilitadores lo cual enriqueció esta forma de entender el conocimiento. Aperturas y resistencias que son reflejo de las estructuras incorporadas según cada proceso educativo; en este sentido *"Los que menos camino recorrido en la formación formal tenían, fueron los que más ávidos estuvieron de todo eso y pudieron desarrollar más libremente. Otras personas que habían recorrido un camino más largo dentro de la educación formal, si bien les pareció una herramienta bien interesante, las mismas personas manifiestan mucha dificultad para llevarla, hay una matriz que es muy difícil de romper.* (ANEXO entrevista II).

En cuanto a los objetivos en los tres niveles (coordinación, facilitadoras/es y participantes) se considera se cumplieron. Se logró la capacitación proyectada y la realización de Círculos de Estudio con una participación amplia y sostenida; se considera hubo en este proceso una acumulación de conocimientos y reconocimiento de la validez de la herramienta.

De todas maneras, el sentimiento de "proceso trunco" se manifiesta con continuidad más allá de recoger una evaluación positiva del proyecto. "*Cuando*

vimos que era una herramienta válida tratamos que de pronto otros actores dentro de la educación no formal pudieran seguir capacitando gente. El Ministerio de Educación y Cultura nos invitó a la presentación del proyecto en varias instancias de coordinación de organizaciones que trabajaban a nivel de educación no formal y prestó su apoyo "ideológico", un reconocimiento. Pero desde el punto de vista de apoyos financieros no hubo respaldo (...) La gente del barrio, las personas que participaron de los círculos, los verdaderos protagonistas de todo esto, los que lo vivieron, lo vivieron de una manera muy entusiasta; creo que todos quedaron con las ganas de poder seguir haciendo círculos". (ANEXO entrevista II).

Con relación a las expectativas se considera fueron ampliamente superadas, exigiendo de forma permanente, una revisión en la forma de trabajo frente a demandas no esperadas, para así responder a una real construcción colectiva. *"Fue un proyecto que se construyó entre todos, que cambió de acuerdo a las necesidades de la gente, que no tuvimos miedo en decir esto no va para acá, va para este otro lado, lo que hicimos hasta ahora está bien, pero hay nuevos desafíos, la gente pide otras cosas; y que el grupo de personas con el que trabajamos acompañó eso. Fue todo un desafío (...) Uno en la teoría plantea eso, pero el sentir que en la práctica lo podes hacer, es algo que te corrobora que el camino no es el equivocado. La teoría que sustenta esa práctica es válida."* (Ibídem). Se resalta nuevamente la centralidad de los aportes de las/los facilitadoras/es y la impotencia de no haber podido apoyar la riqueza de los recursos humanos.

Con relación a la sostenibilidad del proyecto, se considera fue su mayor debilidad en donde confluyeron negativamente varios factores. Un primer punto fue la finalización del apoyo externo de Suecia al cumplirse el tiempo estipulado. No hubo prórroga debido a un cambio de política de cooperación internacional que apunta a los países más pobres de América Latina, Uruguay comparativamente supera las condiciones solicitadas. Además de responder a una evaluación de éxito por objetivos cumplidos. *"El financiador externo considera que si es exitoso, como fue en este caso que se lograron los objetivos, que se cumplieron con las metas, se termina la financiación, supone que no se necesita más."* (ANEXO entrevista II).

A pesar de la búsqueda de alianzas para lograr la continuidad no hubo apoyos locales. "*El tema es que ya tienen sus propios proyectos, por ejemplo el*

Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Educación y Cultura y las Intendencias. Cuando nosotros anunciamos el cierre, los políticos dicen que sí, que vamos a ver, que vamos a buscar la forma de apoyar la continuación del proyecto pero nunca se concreta" (ANEXO entrevista I).

Por último, las consideraciones acerca de la forma en cómo finalizó el proyecto, reclaman la necesidad de dar continuidad a su proceso con el compromiso asumido desde las instituciones locales que responden a la educación. *"Como los procesos educativos generalmente no se pueden medir a corto plazo, nada de lo que tiene que ver con los procesos de transformación social y cultural lo podes lograr en un año o dos (...) Cuando depende de una financiación externa que tiene momento de finalización, si se considera válido que continúe tiene que haber apoyos a nivel local. Yo no te puedo decir cuáles deberían ser, pero me parece que el Ministerio de Educación y Cultura tiene por lo menos un discurso de promoción de la educación no formal, de otras formas de acceder al conocimiento, más amplia, un reconocimiento en todo eso. No sé si las posibilidades que tiene desde el punto de vista financiero, pero debería de brindar otros apoyos."* (ANEXO entrevista II).

Esta mirada desde la coordinación acercó a la historia y reconstrucción del proyecto, donde el reconocimiento a los diferentes saberes, a la cultura, se considera como la esencia que reivindica la Educación Popular. Una concepción que entiende la importancia que ocupa cada persona que participa en un proceso de conocimiento. *"Cuando estamos hablando de diferentes inteligencias, de inteligencias emocionales, no podemos seguir en la práctica valorando más todo aquello que se construye a través del saber académico (...) Se trata de reivindicar y de reconocer que esos saberes también son válidos y que las personas que los tienen sientan que tienen cosas que pueden dar a los demás. Y a la vez generar en esas personas el deseo de aprender otras cosas. No importa como nosotros lo vivimos, personas que participaban en un círculo de lectura y no sabían leer y escribir y sin embargo pudieron participar, escuchar la lectura, opinar sobre el escritor. Yo no valgo por lo que poseo intelectualmente ni por lo que poseo materialmente sino por lo que soy como persona que me construyo con otros todos los días, en el intercambio".* (ANEXO entrevista II).

En el cierre de evaluación 2009 realizado por el equipo coordinador del proyecto, se habían llevado a cabo cincuenta y tres actividades, de las cuales treinta y dos fueron Círculos de Estudio con más de mil participantes. (ICSU:s/f). Las temáticas abordadas en los Círculos realizados fueron ordenadas por objetivos destacando principalmente el apoyo en: **Inserción laboral** (Operarios maquinistas, Corte y confección, Soldadura, Serigrafía, Informática, Taquigrafía y Cooperativismo); en **Competencia social** (Prevención de ETS-SIDA, Panadería popular, Cocina económica, Género); en **Desarrollo cultural** (Lectura, Percusión, Cine crítico, Teatro, Eventos artísticos).

En cuanto a las Organizaciones y Redes involucradas que se beneficiaron con el proyecto implementado en nuestro país se reconocen: la Intendencia de Montevideo: CEDEL Carrasco Norte y CEDEL Casavalle, Programa Esquinas, Biblioteca Municipal Carrasco Norte, Secretaría de Gestión Social para la Discapacidad, Policlínica Municipal de Casavalle, MUME (Museo de la Memoria). INJU: Club de Niños Timbúes (Jóvenes y madres). MIDES: Trabajo por Uruguay, ProiMujer, SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial) en Casavalle. ONG Acción Promocional 18 de Julio; Parroquia Sagrados Corazones; Centro Preescolar Las Acacias "Abuelo Oscar"; Asociación Civil "La Pascua"; Radio Comunitaria La Tribu; COOPDEL del CEDEL Carrasco Norte; ONG El Abrojo.

La participación sostenida de las/los participantes en el desarrollo de cada Círculo fue una constante que se presentó a lo largo de toda la experiencia, característica que refleja el interés de las/los involucradas/os ya sea a partir de la captación desde las Organizaciones, así como desde las propuestas desde las propias personas. Reflejo del reconocimiento a esta forma de aprender – enseñar – construir.

III.II. Aspectos fundamentales desde las vivencias de las/los participantes: como facilitadoras/es y como vecinas/os

El aporte desde las/los facilitadoras/es es central en la construcción del proceso del proyecto y así fue reconocido por el equipo coordinador, como el nivel fundamental para desarrollar esta experiencia. En este sentido, la importancia de plasmar sus consideraciones sobre el proyecto y el acercamiento a la Educación Popular que tuvieron desde este espacio, sus opiniones en cuanto a las diferencias con la educación no formal, las vivencias y el aprendizaje a nivel personal así como desde el lugar de vecinas/os que forman parte de un territorio particular.

Con la idea de reflejar los diferentes conocimientos vivenciados en esta experiencia, las entrevistas fueron realizadas a cinco facilitadoras/es que desarrollaron Círculos tanto en técnicas específicas como serigrafía, computación y cocina, así como en conocimientos más abstractos como los Círculos de lecturas compartidas, de género y auto-cuidado.

Las consideraciones con respecto a **las fortalezas** en la capacitación desde su formación como facilitadoras/es, resaltan la riqueza de relacionar elementos teóricos en la práctica lo cual reforzó la seguridad al momento de enfrentarse a un Círculo desde el rol asumido. *"La forma más que teoría fue mucha práctica, trabajamos desarrollando el Círculo. Teatralizando lo que íbamos aprendiendo y eso nos ayudó a que cuando fui al Círculo de Estudio a trabajar, ya tenía una experiencia previa. Haber trabajado con los compañeros. Eso me pareció bueno y después toda la teoría que fue bastante. La teoría enmarcada en la Educación Popular en América Latina y después como se nos transmitió la forma de trabajar de los suecos, como se trasladó ese conocimiento."* (Ver en ANEXO entrevista III).

El acercamiento a la Educación Popular en Latinoamérica reivindicó la riqueza de la práctica como condición para provocar cambios hacia una nueva pedagogía. *"El trabajo de grupo, Freire, la pedagogía de Freire y después mucho trabajo práctico basado en eso, en el manejo del grupo y en las bases que tienen que ver con la pedagogía de la liberación. Era llevar a la práctica algo que tal vez en la teoría, leída era muy abstracto, muy allá arriba. A partir de una didáctica de grupo, de juego, de lo*

que sea, hacerlo bajar para que la entiendas y la puedas aplicar luego." (Ver en ANEXO entrevista V).

En este sentido, "*Estuvo muy bueno porque formábamos los mismos grupos en el mismo estudio ponían en práctica la teoría de cómo hacer los Círculos, quedó bien claro cómo era la transmisión de la información, si te digo hoy por hoy es como un modelo a seguir, no le veo fallas, la única falla es que se ha descontinuado, pero, había material impreso, habían presentaciones en el proyector, había todo tipo de información, me parecía bárbaro."* (Ver en ANEXO entrevista VI).

La valoración y reconocimiento de la cultura a partir de los diferentes saberes y de la construcción colectiva del conocimiento son vistos como otra de las fortalezas trasmitidas. *"Una de las fortalezas es que ahí se dejaba bien claro que todos tenemos una capacidad, que todas las personas tienen una capacidad y que tenemos cosas para dar y recibir. Que siempre hay algo que yo no sé y que los otros saben y viceversa."* (Ver en ANEXO entrevista IV).

La concepción de proceso como continuidad, como oportunidad de revisión y de cambio continuo que acompaña y respeta la decisión del/la otro/a, desafiando la capacidad de responder a los intereses de todas/os. *"Vos lanzas la propuesta pero cuando empezás a trabajar la planificación se hace horizontal y con cada una de las propuestas tratas de conciliar todo lo que viene de los participantes. Cuando empezamos por ejemplo con el círculo de música no habíamos pensado en culminar armando instrumentos, pero bueno, esto es lo que quisieron e hicimos. Y aprendimos juntos, que es otra de las cosas importantes, porque el facilitador muchas veces hace justamente eso, facilitar, pero los aprendizajes se dan porque se van construyendo, no es que uno lleve el aprendizaje, sino que se construye, porque todos colaboran en construir el aprendizaje."* (Ver en ANEXO entrevista III).

Se resalta la consideración en cuanto a que los saberes adquiridos son complementarios y válidos, tanto desde lo formal así como desde las experiencias de vida. *"(...) es un grupo de personas como todos, como somos cualquiera de nosotros que no tenemos un estudio universitario por ejemplo, y que cualquiera de nosotros nos podemos ayudar, sepamos o no sepamos algo específico, nos fortalecemos entre todos. En realidad nadie es que sabe un montón de esto, hizo*

una carrera universitaria para entender esto, no, no es así." (Ver en ANEXO entrevista VII).

Al preguntar sobre la **adaptabilidad** de la herramienta, las/los facilitadoras/es coinciden en no haber tenido mayores dificultades al momento de adaptarla a sus Círculos. *"En lo que respecta a mi trabajo lo pudimos adaptar en todas las veces que arrancamos los Círculos, no hubo ningún inconveniente y trabajé con grupos totalmente diferentes: jóvenes, mujeres, tercera edad y con ninguno de ellos tuve problemas con esta metodología."* (ANEXO entrevista III).

En determinados Círculos la adaptabilidad es sentida como un desafío mayor frente a condiciones que dependen de la especificidad de cada conocimiento. "A *veces en el caso mío como se complicaba con hacer círculo directamente con el tema de las máquinas, muchas veces se parecía a una clase común, eso en mi caso, pero yo trataba de que circule o que se toquen temas de repente más a nivel personal, generar un clima más allá de lo que se daba como conocimiento del tema del Círculo, pero más me costaba porque en informática hay cosas que tenés que hacerlo así "punto uno, punto dos", más estructurado."* (ANEXO entrevista VI).

Esta capacidad es vista como fundamento de la herramienta que permite alcanzar los objetivos del proyecto. "(...) *se puede poner en práctica cocina o cualquiera sea la temática se puede utilizar la misma metodología. Si bien hay algunas que tienen como orientaciones técnicas más puntuales, donde hay algo para aprender, donde todos tenemos que aprender algo y hay alguien que lo sabe. Me parece como propuesta metodológica es adaptable a lo que quieras aprender o enseñar (...) La propuesta era que el espacio se armara con una temática pero que el espacio surgiera de la necesidad de las participantes. Y la mayoría de las veces las necesidades de las participantes no pasaban ni por la esquina de lo que yo me había pensado. Entonces tuvimos en la práctica que cambiar la propuesta e ir dando respuestas a lo que iba surgiendo en esos encuentros."* (ANEXO entrevista IV).

Adaptabilidad considerada en un sentido amplio: de la experiencia propiamente dicha, que surge en un contexto totalmente diferente al de nuestro país, en la forma de transmitir el conocimiento concreto, frente a cada grupo particular en el cual a su vez participan personas con sus particularidades, intereses,

expectativas. Todo esto permeado por la propia individualidad de cada facilitador/a que enseña y aprende.

La siguiente cita es ejemplo, por un lado de la riqueza de esta capacidad en la transmisión del aprendizaje específico y por otro lado el movimiento que realiza el/la facilitador/a para permitir la apertura del grupo y de la concepción de un espacio pedagógico abierto. *"Yo mantenía una matriz cerrada que era de pronto la técnica, pero nos permitía tener una matriz abierta que eran los sustratos. La serigrafía puede imprimir cincuenta o sesenta tipo de materiales, yo les transmitía los mismos conocimientos pero ellos decidían en que los iban a aplicar. Eso desde lo más concreto de la técnica. Y después, desde lo otro, es donde más yo aprendí porque tiene que ver con cierto nivel de apertura. Aprovechar esos espacios abiertos que tiene la técnica o lo que sea, para que ellos desde el arranque sean conscientes de que tienen un espacio de libertad para manejar. Que desde el arranque está la posibilidad de decidir, de pensar, de reconocer que no están frente a un espacio pedagógico convencional, de discutir, de venir con una propuesta."* (ANEXO entrevista V).

En cuanto a las **diferencias con relación a la educación formal** desde esta experiencia, surgen características bien definidas consideradas como potencialidades para el logro de una educación que contempla las variadas relaciones que surgen en un proceso de aprendizaje. *"La horizontalidad, la participación, el tener en cuenta el bagaje de conocimiento que trae cada participante, que más allá de que pueden no ser cultos con lo que tradicionalmente es la cultura. Cada persona viene con un bagaje de conocimiento y cuando los vuelca es cuando enriquece muchísimo a los grupos."* (ANEXO entrevista III). Se refleja el reconocimiento a las manifestaciones culturales y el respeto hacia una nueva forma de entender la cultura no hegemónica.

Se menciona permanentemente el reconocimiento y respeto hacia el saber de cada persona, el saber no académico y el rol que asume el/la responsable de transmitir los conocimientos. *"No hay un dueño del saber que está parado frente a un grupo de personas que se dan la espalda entre sí o no se ven. Me parece que la propuesta del Círculo, el hecho de poder agruparse y pode hacer circular la información, el saber, el verte, el vernos a todos me parece que es una diferencia. Lo*

otro es hacer parte importante a cada uno de los integrantes, que no sólo el que faltó pierde lo que tenía para aprender sino que nosotros nos perdemos de aprender lo que el otro nos puede aportar. Eso es otra de las cosas que me parece diferente en lo tradicional en donde soy yo quien voy, aprendo yo, me manejo yo con el saber." (ANEXO entrevista IV).

Se cuestiona el enfoque sobre el aprendizaje asumido desde la educación formal y sus diferencias con relación a la Educación Popular; el lugar en que se coloca a las personas como reflejo del respeto de las formas individuales. *"La educación formal está enfocada a otro tipo de finalidades que responden a otras cosas. En el estudio formal uno está acostumbrado a verlo como algo que termina cuando uno tiene que salir a trabajar o como una necesidad de reciclaje para el mercado laboral. Acá parte de la cabeza era justamente lo contrario en el sentido de que era hacer entender a la gente de que se podía seguir aprendiendo ya sea un oficio o cualquier otra cosa que uno quiera por el placer de hacerlo, por el placer de conocer gente, por el placer de vincularse a la comunidad de que uno forma parte. Para seguir creciendo, en definitiva (...) A veces institucionalmente está como más marcada esa necesidad de que la educación sea un fin y que ese fin no está en la persona. Desde la Educación Popular el fin es la persona."* (ANEXO entrevista V).

En este sentido, se refleja la concepción de intelectual orgánico, que está presente en todas/os y no es exclusivo al desarrollo de una función establecida. *"Vos no estás estructurado, no tenés que esto ser así o así, no tenés un profesor que diga, "bueno esto se hace así o se hace así" hacemos todos entre todos, me parece y que tampoco necesitas tener grandes estudios terminados para poder hacer eso."* (ANEXO entrevista VII).

Las estructuras de la educación formal influyen también en el reconocimiento de quienes se forman y se sienten educadores populares al momento de intentar ser parte de un sistema educativo que asienta sus bases en la formación formal. *"Creo que no hay mucha oportunidad porque pesa más la educación formal que la no formal, que si bien se promueve la educación para toda la vida y que está buenísimo que haya educadores no formales, si no tenés un título universitario no se te reconoce como educador. Se terminó el ICSU y en todo Casavalle se terminó esta metodología de trabajo porque no la quieren financiar desde ninguno de los ámbitos.*

Sabiendo si bien que valió la pena queda ahí más allá de que fue reconocida por el MEC, por la Intendencia pero ahí quedó." (ANEXO entrevista III).

Con respecto a las **repercusiones en el barrio,** se considera se dejaron capacidades instaladas a partir de este proyecto que no finalizaron con su cierre, resaltando la visibilidad dada al CEDEL y sus cometidos: un espacio abierto para potenciar y desarrollar propuestas desde las iniciativas locales. El intercambio entre participantes de la zona permitió un reconocimiento no sólo por lo que los diferencia sino por lo que los acerca como vecinas/os. *"Mucha gente conoció el CEDEL a partir de los Círculos por la publicidad que se hizo. El barrio también empezó a conocer que mucha de la gente que a veces no saludaba eran trabajadores como ellos y tenían las mismas necesidades de aprender o trabajar o de hacer algo nuevo. Y a los emprendedores que también estaban en el CEDEL les abrió un poco la cancha de que hay también otras formas y otros medios de aprender a hacer cosas que no pasan solamente por la política de desarrollo económico. Otras propuestas que parten desde otros valores, que tienen otras necesidades sin dejar de lado eso, pueden agregar aportes alucinantes como lo que pasó en Casavalle."* (ANEXO entrevista V).

Estas repercusiones refieren también al logro de traspasar una experiencia concreta, contemplando los diversos movimientos que se dan a partir de un proceso de aprendizaje, en el vínculo con el barrio y con la gente. *"Se generó ese espacio que todos queremos tener. Donde nosotros vamos a aprender cocina estamos aprendiendo también a mediar con el vecino, a mediar con los hijos, a negociar distintas situaciones lo que mejoró no sólo la calidad de vida de los participantes sino de otros, de los más cercanos de esas personas. Además que se demandó como un espacio importante de crecer e intercambiar, mi espacio, mi hora. Y que se demanda, la gente lo está pidiendo como algo importante."* (ANEXO entrevista IV).

El interés desde las/los vecinas/os hacia el proyecto se refleja tanto en la demanda de Círculos así como en su participación sostenida en éstos; se responde así a las necesidades de aprendizaje de una población con un vínculo particular con la formación formal. *"Mientras estuvieron los talleres en CEDEL fueron muy solicitados. Eso es una buena repercusión porque por ejemplo los cursos formales como los de UTU los abandona mucha gente, mientras que los Círculos en general*

empezaron y terminaron con la misma cantidad de participantes. Eso creo que para nuestro barrio donde nos cuesta sostener a la gente, esto fue muy importante, que pudieron terminar el ciclo." (ANEXO entrevista III).

Si bien se considera en el debe la continuidad y extensión del proyecto a otros territorios, en el barrio la experiencia inició un proceso de reconocimiento desde la gente. *"Hubo bastantes Círculos pero uno se planteaba que se pudiera hacer en todo el Uruguay, en el interior y eso es lo que se cortó. Pero en realidad en el barrio puntualmente, los Círculos se formaban, la gente llegaba siempre, cada vez más, por interés mismo o por recomendación."* (ANEXO entrevista VI). En este sentido, *"Se sabía pero como no había lugar para decir, bueno acá lo dedicamos para esto, o sea cuando se terminaba el tiempo en ese lugar ya no había otro espacio, entonces no se podía seguir, pero yo creo que si podríamos seguir. Cantidad de gente se quiso anotar, cantidad, cantidad de gente."* (ANEXO entrevista VI).

En las **repercusiones vinculadas a las/los vecinas/os participantes** se subrayan como logros los aspectos que traspasan el conocimiento específico adquirido y enriquecen a la persona desde su fortalecimiento personal. *"Por ejemplo las mujeres que trabajaron en los talleres de Círculos pudieron independizarse y trabajar por su cuenta. Los Círculos de Estudio más allá de capacitar específicamente en lo que quieran hacer, con los aprendizajes que ellos quisieron recibir, les dio como seguridad para poder trabajar, una seguridad que no tenían. Esta metodología lo que produce es eso, que la autoestima crezca porque te sentís que podés, que sos útil, que lo que sabés importa a otros y que lo que otros saben también te ayuda a vos. Esto es importantísimo."* (ANEXO entrevista III).

Se considera como logro fomentar un espacio de confianza para compartir y tratar de resolver con otras/os problemáticas personales. A la vez reconocer en un territorio con diferencias barriales muy marcadas, puntos en común entre las/los participantes, encuentros desde lugares como parte de un colectivo más amplio: de género, adultas/os mayores, adolescentes. *"Al principio los miedos que habían eran impresionantes, porque hubo gente que vino que era muy de abajo, un montón de miseria, un montón de miedos, de maltrato de todo tipo. Y lo que nosotros dimos les sirvió a ellas para plantarse y decir "yo esto no lo quiero", o "yo quiero esto o aquello". Porque en realidad arrancamos como un grupo de cocina y además*

empezamos a sacar un montón de cosas que teníamos guardadas, que no entendían ni sabíamos tampoco." (ANEXO entrevista VII).

Si bien se presentó la posibilidad de continuidad, esto fue sólo para algunos Círculos y dependió mayormente de la capacidad de auto financiación de cada participante. *"Yo por mucho tiempo hasta hoy seguí con grupos de gente que hacía informática y se auto financia, adaptando conforme al grupo, ellos pagan y siguen bajo el mismo formato y era gente que arrancó en esos grupos."* (ANEXO entrevista VI).

Una debilidad manifiesta es la falta de apoyo económico desde el Estado, que permita resolver sobre todo la financiación de la coordinación para así respetar el espíritu del proyecto en futuras ediciones. *"La intendencia en teoría hizo un convenio pero en la práctica no está aprovechando los recursos humanos ni el capital cultural que se generó. Porque después que los Círculos dejaron de funcionar hubo una regresión en el CEDEL. Pero claro, después de una experiencia así, hace falta un referente pedagógico institucional, no un director de tipo burocrático (...) Soy consciente de que quedó como un semillero importante, que no es menor, tanto en la gente que se capacitó como facilitador y en la gente que participó, se formó algo muy importante, muy lindo. Desde lo humano una experiencia muy linda, muy enriquecedora y desde sus frutos incuestionable. Pero desde lo institucional, de acuerdo a las repercusiones que yo esperaría como facilitador que tenga mi participación en un lugar, creo que eso quedó un poco estancado.* (ANEXO entrevista V).

En este sentido, lo positivo de la experiencia se considera respaldo suficiente para justificar su continuidad. *"No es consecutivo, porque se arman los grupos, o sea son muy pocos los que decís eso quedó y no se movió, hay un montón de cosas más para hacer pero no hay medios para hacerlo porque no conseguís ayuda de nadie. Porque por ejemplo acá el Estado tendría que apoyar, o sea más ejemplo que todo lo que vivimos con la gente de ahí, más ejemplo que eso no hay nada, yo me acuerdo cuando fui la primera vez me miraban como diciendo "y esta va a venir a enseñarme a mí" y sin embargo después se formó un grupo divino que la verdad no lo cambiaría por nada. Y no hay quien apoye todo eso, porque en realidad no precisas nada, es un lugar y alguien que te financie un poco, bueno se precisa cierto*

material y se consigue, pero digo después no, no es nada, sólo necesitas algo más que te esté apoyando, que tengas un respaldo." (ANEXO entrevista VII).

En un proceso de aprendizaje que reconoce a todas/os en un rol protagónico se manifiestan los **aportes vinculados a su enriquecimiento personal.** En este sentido, las siguientes expresiones provocan un acercamiento a sus voces, muchas veces ocultas, por la valorización del conocimiento concreto y compartimentado que deja de lado la integralidad de los aportes en la experiencia de cada una/o. *"Lo que me dejó como experiencia más positiva es la posibilidad del diálogo. El diálogo como herramienta que te permite por un lado, enseñar a hacer esto o aquello en un taller, pero también como bisagra que te permite hacer la pausa de esa instancia en la que se está dando un aprendizaje convencional, de una técnica concreta; y llegado un punto determinando en donde la situación lo permite, hacer un cambio. Al principio puede ser un poco brusco pero que después uno va suavizando la forma en que lo dice y así, profundizar en la vida de la gente, en lo que les pasa, en cuál es su valoración de lo que estamos haciendo, de la gente que tiene alrededor, de mi, del CEDEL, etc. El espacio pedagógico, el espacio tradicional, y a la vez usar como esos tiempos muertos que a veces tiene la educación para aprovechar y hacer otro tipo de pedagogía."* (ANEXO entrevista V).

Trasladar la experiencia a otros espacios de trabajo, es muestra de la incorporación de la herramienta por parte de la persona que busca replicarla a través de su propia vivencia, desde esta forma de entender un proceso de aprendizaje. *"Yo lo empecé a implementar acá, en la Academia de Informática en los lugares que podía porque hay lugares que el formato no calza, está estructurado de otra manera. Pero en los lugares donde tenía un poco la libertad de plantearlo como es acá, yo sigo abriendo los inicios de los cursos, informando de que se valora que los participantes se ayuden entre ellos y siempre planteo como si fuera un formato de Círculo. El formato lo agarré de ahí, a mí me viene funcionando, yo le decía a ellos que comercialmente también porque la gente cuando termina y vuelve a cursar siente que se siente bien en el lugar y es lo que se busca, más allá de lo que aprendió, que se sienten bien."* (ANEXO entrevista VI).

El intercambio horizontal es visto como promotor del aprendizaje personal desde un posicionamiento abierto y de reconocimiento frente al/a otro/a. *"Cocinar, un*

poco, aprendí. Pero todo lo que tiene que ver con negociar y no negociar, no sé si la palabra es negociar porque tiene que ver con eso de la convivencia. Ir mediando en los vínculos todo lo que tiene que ver con el respeto por el otro. A veces veías esas situaciones límites y que la gente tenía una sabiduría de esas situaciones que yo no sé si las hubiera podido sortear tan bien como ellas. Eso de que todos tenemos algo para aprender del otro y el aprender en grupo desde el lugar de cada uno". (ANEXO entrevista IV).

La riqueza de los vínculos personales es traída desde el recuerdo para considerarlos como fundamento en los aspectos positivos que tuvo la experiencia. *"La gente es lo más movilizador evidentemente. Y lo más rescatable son los vínculos que me quedaron, algunos de los vínculos que yo inicié con gente a partir de los Círculos todavía siguen hasta hoy, con algunas personas más que con otras; me vienen a visitar y a saludarme, a ver como estoy, a pedirme algo, a hacerme alguna pregunta."* (ANEXO entrevista V).

En consonancia, la vivencia es destacada por la calidad de los vínculos que se generaron. *"Ese grupo fue divino, la calidad de las personas, lo que aprendí de ellos, fue increíble. Más allá de todo lo que, que éramos un grupo, que era como un psicólogo, fue increíble, el grupo ese porque nos dejaron a todos nos dejaron un montón de cosas, como que todos dejamos un poquito de todos."* (ANEXO entrevista VII).

Las manifestaciones de satisfacción con respecto a esta experiencia coinciden en haber transitado por un crecimiento desde varios aspectos, lo cual refleja la convergencia y respeto entre las bases de la Educación Popular y el proyecto de los Círculos de Estudio. El acercamiento de las/los vecinas/os a la Educación Popular a través de la metodología de los Círculos como herramienta válida, en un territorio que se vuelve ese lugar adecuado para articular las expresiones múltiples de la cultura en esta experiencia educativa alternativa.

Manifestaciones que se traducen en creer en la posibilidad de transformación, de cambio, en una esperanza anclada en la práctica que pudo volverse historia concreta. *"Desde que conocí la Educación Popular, que no lo conocía hasta que hice el curso de facilitadora, es que mi proceso como mujer y como ser humano fue de*

crecimiento y de grandes cambios, me siento hoy mucho más rica, mucha más segura. Me siento una Educadora Popular, a pesar de que no se me reconoce, de que tengo que morir en la educación formal para que pueda conseguir trabajo pero yo siento que como ser humano me enriquecí muchísimo y es impagable y que he crecido. He crecido para mí y para dar". (ANEXO entrevista III).

VI. Consideraciones finales

Las siguientes consideraciones intentan reflexionar acerca del proceso del proyecto, su interconexión con las concepciones esenciales de la Educación Popular, las particularidades de realizarse en la zona de Casavalle; colocando a modo de cierre algunas interrogantes que permitan abrirse a la reflexión considerando lo que salió bien y lo que no salió tan bien. Con elementos que, a través del análisis de una experiencia concreta provoquen una mirada reflexiva más amplia.

Es importante resaltar el desafío de presentar una propuesta atractiva con un enfoque de liberación ético – político que pretende trascender la transmisión de un conocimiento concreto, de tipo más técnico; participar por el hecho de aprender a aprender puede ser un riesgo para el éxito de estas propuestas. Cuando son dirigidas a poblaciones que deben resolver su supervivencia cotidianamente es poco llamativo presentarlos como un espacio para fortalecer la construcción de los proyectos de vida, de crecimiento personal, de inserción social y cultural. Se considera que desde el ICSU el interés sostenido de las/los participantes responde a un movimiento inteligente en la forma que tomó la oferta de Círculos de Estudio que, provocaba el "enganche" por lo general ofreciendo un aprendizaje más específico y luego, desde el primer momento abría la posibilidad de tomar los intereses personales de las/los participantes. La excusa de colocar lo concreto para luego poder trascenderlo.

En propuestas que son acotadas en el tiempo muchas veces los cambios provocados en las personas influyen en las formas de ver y entender su realidad, las temáticas sociales que intervienen como cuestiones de género y generación, pobreza, etc. Al no contar con un acompañamiento que promueva sostener los procesos iniciados, esos cambios quedan truncos. El proyecto de los Círculos de

Estudio no pudo superar este obstáculo y si bien se considera que se iniciaron procesos muy ricos entre las/los participantes queda pendiente la respuesta acerca de la capacidad del proyecto de sostener y acompañar los logros alcanzados a nivel individual si se hubiese continuado con la experiencia.

Medir el éxito de los proyectos con relación a su impacto desde la pretensión del cambio a gran escala hace que se oculten los grandes procesos individuales que conllevan estas experiencias, que proponen entender el sentido integral de la persona y no un trabajo en cadena que esté enfocado al ensanche de la cantidad de participantes que pasan por un proyecto.

A nivel del territorio se abre la interrogante acerca de las repercusiones del proyecto, si podrían haber llegado a ser más profundas, si se hubiese consolidado con más fuerza el reconocimiento y la valoración de la cultura local centrando la finalidad en la persona y el relacionamiento con su entorno cotidiano. Un territorio que dio lugar a que esta experiencia se realizara, siendo las/los vecinas/os los actores fundamentales en la promoción de esta apertura permitiendo considerar otras formas de aprendizaje.

Cabe preguntarse si la llegada de tantos proyectos a la zona que se establecen para dar respuesta a la situación de pobreza extrema y exclusión, vienen dando lugar a la conformación de una mirada diferente desde quienes se vinculan a estas experiencias. Tal vez sea reflejo de una forma menos estructurada de lo que significa educar, tal vez sea otra oportunidad para que en estos procesos se coloque a la persona como centralidad y se entienda desde su integridad. Para ello es imprescindible construir un reconocimiento integral, "ecológico" acerca de la pluralidad de los conocimientos, sus interconexiones, sus dinámicas y la centralidad del aporte intersubjetivo. En esta experiencia se reconoció la inexistencia de un conocimiento completo, acabado; de esta forma se aportó a la revalorización de los diferentes conocimientos en una práctica de saberes concreta y no sólo en abstracción.

Se entiende a este espacio como una de las manifestaciones que asume la pedagogía del poder legitimado en lo local y donde las/os vecinas/os lograron participar de forma democrática. Un espacio que inició un proceso para conformar

una base legitimante. Uno de los caminos para acercar las diversas formas que toma la cultura para manifestarse, otras formas que hacen a nuestra identidad y que son muestra de la caracterización heterogénea que la conforma. La posibilidad de colocar la mirada de las/los vecinas/os y sus vivencias desde procesos positivos intentó romper con el discurso cerrado y estigmatizador que provocan generalizaciones injustas. Es entender al territorio como parte de una cultura local que a su vez es constitutiva de nuestra cultura general. Ese lugar de resistencia y de construcción de alternativas populares, ese lugar de lucha que enfrente a la cultura autoritaria y reconozca el carácter ciudadano en cada una/o.

Tras el obstáculo de no lograr la consolidación de las alianzas con el Estado que afectaron la continuidad del proyecto, a pesar de los esfuerzos por alcanzar la sostenibilidad al término de la financiación desde Suecia, cabe preguntarse acerca de cuáles fueron los factores que influenciaron en la ausencia de estos apoyos, surgiendo así las siguientes interrogantes: ¿Responde realmente a un tema exclusivo de falta de presupuesto que no permite el financiamiento a propuestas de educación No Formal? ¿Qué sucede entonces con el reconocimiento plasmado en el Proyecto de Ley General de Educación? ¿Por qué sigue siendo no prioritario para los ámbitos de decisión política? ¿Acaso las estructuras de la educación permanecen tan rígidas como a largo de la historia de nuestro país validando sólo a la educación formal? ¿Estaremos al inicio de un proceso de cambio y aún en un momento inmaduro para entender la importancia de la complementariedad de los saberes? Se considera que debe colocarse una actitud transformadora dentro y fuera de los ámbitos educativos, y de todas estas experiencias es que van realizándose los cambios que coincidan más con las necesidades de las personas. Las propuestas no deben considerarse excluyentes sino entenderse como complementarias.

Esta forma de entender la realidad para intentar abordarla con una mirada integral es potencial para el Trabajo Social si se reconoce como privilegio el lugar en que se encuentra el/la trabajador/a social, desde la cercanía a las personas y sus vivencias cotidianas. Aprovechar estos espacios para lograr un posicionamiento ético que reconozca en la/el otra/o su intelectualidad compartiendo y complementando los diferentes saberes para construir como intelectuales orgánicos las diferentes intervenciones desde la profesión.

En este sentido, promover la función de intelectual en la sociedad que reconozca la potencialidad de la experiencia que emerge de la capacidad individual y colectiva, continúa siendo un desafío en permanente construcción para nuestra profesión. Generar espacios para la reapropiación del poder y la recuperación de la capacidad potencial que conlleva incorporar lo colectivo y lo personal para que sean dos aspectos de un único proceso de maduración. Espacios que, como sucedió en esta experiencia permitan que seamos desde la especificidad capaces de elaborar las "síntesis de pensamiento" y seamos esos "agentes" que sistematizan la conciencia que el grupo tiene de su propia función.

Referencias bibliográficas

Achugar, H. y otros (2007). Cultura en situación de pobreza. Imaginarios y consumo cultural en Asentamientos de Montevideo. Montevideo: Observatorio Universitario de Políticas Culturales, Centros de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU) /Centro de Estudios, Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEIL), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Álvarez, Pedrosián, E. (2009) Casavalle, una zona, un barrio, un lugar. Periferia urbana y fragmentación de la subjetividad. VI Jornadas de Investigación. Facultad de Ciencias Sociales.

Baraibar, X. (2009) Tan cerca, tan lejos: acerca de la relevancia "por defecto" de la dimensión territorial. En Revista Fronteras Nº 5. DTS FCS UDELAR. Montevideo.

Boaventura de Souza Santos (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce.

Borja, J (2003) La ciudad conquistada. Madrid: Alianza Editorial.

Bralich, J. (1994). Educación Popular. Historia y conceptualización. Montevideo: EPPAL.

Brenes, A. Burgueño, M. Casas, A. y Pérez, E. (2009) José Luis Rebellato, Intelectual Radical. Selección de textos. Montevideo: Extensión- EPPAL – NORDAN.

Cecilio, M. y otros (2002) Barrio Casavalle caso emblemático en materia de segmentación social y segregación urbano residencial. Trabajo realizado en el marco de la maestría de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano. Facultad de Arquitectura. UdelaR.

Coraggio, J. (1995) Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social – Rei Argentina – Aique.

Couriel, J. (2010) De cercanías a lejanías. Fragmentación sociourbana en el Gran Montevideo. Montevideo: Trilce.

Dirección de Educación del MEC (2009) Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa. Montevideo: Tradinco.

Educación de Adultos. Conferencia General de UNICEF. En servicio de Documentación Instituto de Documentación de Estudios Sociales. Consejo Uruguay de Bienestar Social. 1978. Año 4 número 3.

Filardo V. y Lombardo, C. (2005) Hacia la resignificación de Casavalle, Montevideo: Documentos de la CEPAL, Uruguay. Naciones Unidas.

Freire, P. (2004) La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Ciudad de México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1986) Pedagogía del oprimido. Ciudad de México: Siglo XXI editores.

Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2003) Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Gramsci, A. (1975) Los intelectuales y la organización de la cultura. Cuadernos de la Cárcel. México: Juan Pablos y obras de Antonio Gramsci.

Gravano, A. (2003) Antropología de lo barrial: Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana. Buenos Aires: Espacio editorial.

Portillo, A. (1988) Ciudad y Conflicto. Un análisis de la urbanización capitalista. Montevideo: Del Taller: Compañero.

Próspero Roze, J. y otros (2005) Nuevas identidades urbanas en América Latina. Buenos Aires: Espacio editorial.

Rebellato, J.L. (1986) Gramsci; transformación cultural y proyecto político". En: Revista de Trabajo Social Nº 3 . DTS FCS - UDELAR. Montevideo.

Rebellato, J.L. (2008) La encrucijada de la Ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, Liberación. Montevideo: Nordan – Comunidad.

Salazar, M. C. (1992) La investigación – Acción Participativa. Inicios y desarrollos. Buenos Aires: Hvmanitas.

Taylor, C. (1993) El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Wacquant, L. (2001) Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Buenos Aires: Manantial.

Otras fuentes documentales

ABF (s/f). Propuesta para introducir un Programa de Educación Permanente. Bolivia. Sin editar.

ICSU. Proyecto Educación Popular y Comunitaria 2007- 2009. Uruguay. Sin editar.

IMM (2010) Resumen del avance hacia el Plan Integral Casavalle también es Montevideo.

Proyecto de Ley General de Educación (2008). En: http/www.leyeducación.mec.gub.uy.