



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Escuela de Doctorado – Programa de Doctorado en Educación.

SENTIDOS EN EDUCACIÓN POPULAR 2003-2013 ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE GÉNERO Y PROSPECTIVAS

SENSES IN POPULAR EDUCATION 2003-2013
GENDER AND PROSPECTIVE PEDAGOGICAL ANALYSIS

Ana Elizabeth Hernández Espino

Memoria para optar al título de Doctor/a en Educación

Bajo la dirección de:

Dra. María Jesús Vitón de Antonio

Madrid, 2020

Agradecimientos

A mi directora de tesis y compañera de la Educación Popular, por su apoyo profesional, de gran acompañamiento pedagógico y emocional, ofreció mucho más allá de lo esperado. A la Universidad Autónoma de Madrid por permitir el acceso a esta formación, incidió en mi crecimiento profesional y personal. Aprendí de otras realidades, conocí e interactué con organizaciones académicas y populares. En un proceso de profundización de dudas, desarrollo de habilidades y capacidades problematizaron el saber. Una universidad en su conjunto como en alguna de sus reparticiones, ofreció apoyo, considerando la limitación de distancia. Conté con el apoyo de varios servicios, entre ellos, resalto el de la Biblioteca de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación y el del Centro de Escritura.

Agradezco a mis compañeros de vida, a mi familia y amigos y amigas, por su acompañamiento en diversos momentos de la investigación, de diversas formas, posibilitaron su logro. En especial a mi pareja Cristian Bogarín, a mí hermana Verónica Hernández, a mi madre Ana María Espino y a mis tías Raquel Espino y María Inés Hernández, por su amor incondicional.

Algunas organizaciones por su apoyo y guía en diferentes momentos: ÉPyCA, Multiversidad Franciscana de América Latina, CEAAL, IMDEC, el Instituto de Profesorado del Sagrado Corazón. Agradezco el apoyo de referentes de los Diplomas de Educación Popular de Argentina, de la Dra. Gagnetten, al Dr. Francisco Rosado-May, al Educador Popular y Presidente CEAAL Oscar Jara, a la Mag. Pilar Ubilla, a la Prof. Alba Pereyra y a muchos más, gracias.

A aquellos/as colaboradores/as y amigos/as, gracias por su afecto, sus críticas.

Ana Hernández Espino

Resumen

Esta investigación analiza experiencias de Educación Popular entre 2003 y 2013, en torno a la interrogante de sus sentidos en vinculación con la perspectiva de género y con desafíos de una ciudadanía activa en el Siglo XXI. Coincide con demandas educativas de los movimientos sociales latinoamericanos, principalmente de las perspectivas Educación Popular y Feminismo Decolonial. Centrada en dos focos de Latinoamérica, Mesoamérica: Costa Rica y México y Cono Sur: Argentina y Uruguay. En sus sistematizaciones, rescatan con mayor exactitud, la incidencia de la perspectiva de Educación Popular en ámbitos diversos. Aporta al reconocimiento de apropiaciones emancipatorias, caracterizadas por la vinculación a los diagnósticos sociopolíticos de sus contextos. Algunos de los presupuestos teóricos de Freire retoman su vigencia en estas caracterizaciones. Deconstrucción y Liberación como significaciones enraizadas en las prácticas freireanas se resignifican desde el análisis de estas experiencias. A partir de una metodología cualitativa y con enfoque de género identifica experiencias con relatos deconstructivos emancipadores. Una deconstrucción de la pedagogía de poder instalada, por medio de su análisis, visualiza plataformas pedagógicas. Sus procesos formativos en relación a la interacción comunitaria, conforman apropiaciones emancipatorias y posibilitan proyecciones liberadoras para Uruguay. Surge una ciudadanía crítica como proyección de la configuración de apropiaciones. Esta investigación pretende ser un insumo para la reflexión liberadora y para la discontinuidad de procesos de exclusión. Escenarios de exclusión, producto del disciplinamiento y de la sumisión, con origen en la colonización, reinstalados en las dictaduras y/o perpetuados en los noventa tienden a consolidarse.

Palabras Claves: Educación Popular, Procesos pedagógicos, Género y Uruguay.

Abstract

This research analyzes Popular Education experiences between 2003 and 2013, around the question of their senses in relation to the gender perspective and with challenges of active citizenship in the XXI century. It coincides with the educational demands of Latin American social movements, mainly from the perspectives of Popular Education and Decolonial Feminism. Focused on two foci in Latin America, Mesoamerica: Costa Rica and Mexico and the Southern Cone: Argentina and Uruguay. In their systematizations, they rescue with greater exactitude, the incidence of the perspective of Popular Education in diverse fields. It contributes to the recognition of emancipatory appropriations, characterized by the link to the sociopolitical diagnoses of their contexts. Some of Freire's theoretical assumptions resume their validity in these characterizations. Deconstruction and Liberation as meanings rooted in Freirean practices are resignified from the analysis of these experiences. Using a qualitative methodology and with a gender focus, identifies experiences with emancipatory deconstructive stories. A deconstruction of the pedagogy of installed power, through its analysis, visualizes pedagogical platforms. Its formative processes in relation to community interaction, form emancipatory appropriations and enable liberating projections for Uruguay. A critical citizenship emerges as a projection of the configuration of appropriations. This research aims to be an input for liberating reflection and for the discontinuity of exclusion processes. Scenarios of exclusion, product of discipline and submission, originating from colonization, reinstated in dictatorships and / or perpetuated in the ninety tend to consolidate.

Keywords: Popular Education, Pedagogical Processes, Gender and Uruguay.

ÍNDICE

| | Página |
|--------------------------------|---------------|
| Introducción | 9 |
| Presentación | 10 |
| Objeto de estudio | 17 |

PARTE I MARCO CONTEXTUAL

| | |
|--|----|
| 1. Delimitación de antecedentes | |
| 1.1. Remotos | 19 |
| <i>1.1.1. Foco Cono Sur</i> | 29 |
| <i>1.1.2. Foco Mesoamericano</i> | 32 |
| 1.2. Recientes | 33 |
| <i>1.2.1. Foco Mesoamericano</i> | 34 |
| <i>1.2.2. Foco Cono Sur</i> | 38 |
| 1.3. Emergente | 41 |
| 2. Periodo de estudio 2003-2013 | 42 |
| 2.1. Foco Cono Sur | 43 |
| 2.2. Foco Mesoamericano | 46 |
| 3. Proyecciones 2014-2019 | 48 |
| 3.1. Foco Cono Sur | 48 |
| 3.2. Foco Mesoamericano | 50 |

PARTE II MARCO TEÓRICO

1. Delimitación del campo Educación Popular

1.1. Definiciones y Dimensiones

1.1.1. Definiciones52

1.1.2. Dimensiones53

1.2. Relaciones y sentidos

1.2.1. Relaciones con la cultura popular, Educación Formal y Alfabetización58

1.2.2. Sentidos67

1.3. Formación y metodología

1.3.1. Formación68

1.3.2. Metodología76

2. Interacción e Inflexión

2.1. Perspectivas Colaborativas84

2.2. Modos emancipatorios89

2.3. Cruces: Educación Popular, Género y Apropiación Tecnológica92

2.3.1. Foco Cono Sur93

2.3.2. Foco Mesoamericano94

2.4. Cuestionamientos críticos99

PARTE III MARCO METODOLÓGICO

1. Problema, objetivos y preguntas de investigación106

2. Enfoque metodológico y Trabajo de campo

2.1. Enfoque metodológico122

2.2. Recogida de datos126

| | |
|---|-----|
| 2.2.1. <i>Presentación de organizaciones</i> | 132 |
| 2.2.1.1. Foco Mesoamericano | 132 |
| 2.2.1.2. Foco Cono Sur | 134 |
| 2.2.2. <i>Contextos oportunidad</i> | 141 |
| 2.2.2.1. Foco Mesoamericano | 141 |
| 2.2.2.2. Foco Cono Sur | 143 |
| 2.2.3. <i>Ubicación geográfica</i> | 144 |
| 2.2.3.1. Foco Mesoamericano | 146 |
| 2.2.3.2. Foco Cono Sur | 148 |
| 2.3. <i>Análisis e interpretación de datos</i> | |
| 2.3.1. <i>Análisis de procesos pedagógicos</i> | 151 |
| 2.3.1.1. Análisis por categorías | 151 |
| 2.3.2. <i>Análisis de experiencias</i> | 153 |
| 2.3.2.1. Análisis por dimensiones | 153 |
| 2.3.2.2. Análisis con dimensiones por atributos | 159 |
| 2.3.2.3. Cruces y potencialidades | 167 |

3. *Discusión de resultados, Tensiones y contradicciones, Consideración de los debates regionales.*

| | |
|---|-----|
| 3.1. <i>Discusión de resultados</i> | 178 |
| 3.2. <i>Tensiones y contradicciones, consideración de debates regionales</i> | 181 |

PARTE IV CONCLUSIONES, DECONSTRUCCIONES Y PROYECCIONES LIBERADORAS

| | |
|--------------------------------------|-----|
| 1. <i>Presentación</i> | 187 |
| 1.2. <i>Parciales</i> | 188 |
| 1.3. <i>Específicas</i> | 190 |

| | |
|--|-----|
| 1.4. Generales | 191 |
| 2. Deconstrucción y liberación | 195 |
| 3. Propuesta alfabetizadora en Educación Popular para Uruguay | 197 |

PARTE V BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

| | |
|--|-----|
| 1. Referencias Bibliográficas y testimonio documental | 206 |
| 2. Anexos | 244 |

| | |
|-------------|------------------------------|
| I | Listado de Acrónimos |
| II | Listado de Cuadros |
| III | Índice de Figuras |
| IV | Índice de Tablas |
| V | Listado de Referentes |
| VI | Experiencias |
| VII | Instrumentos |
| VIII | Material del CD |

Introducción

La investigación se estructura en cinco partes, cuatro vinculadas al desarrollo y una, compuesta por las referencias bibliográficas, testimonios documentales y los anexos. Las primeras se nominan *Marcos*,¹ por considerarse recortes de un mundo mayor. La parte I Marco Contextual presenta una configuración del contexto sociohistórico de la perspectiva Educación Popular y de las experiencias seleccionadas. La parte II Marco Teórico reúne las conceptualizaciones y dimensiones de la Educación Popular y de las perspectivas colaborativas. La parte III Marco Metodológico, plantea y ejecuta la metodología cualitativa de investigación con enfoque sociocrítico y desde la perspectiva de Educación Popular. Se intenta respetar los pensares y sentires de las/os participantes de las experiencias. En la parte IV se esgrimen las conclusiones, específicas, parciales y generales y una propuesta pedagógica como insumo deliberativo para el contexto educativo uruguayo. En transferibilidad uruguaya, la propuesta pedagógica como inscripción posible, intenta reunir las potencialidades de las experiencias estudiadas. La parte V presenta la Bibliografía y los Anexos.

El proceso de investigación se inscribe en una dinámica contextual donde los desafíos de la Educación Popular buscan formar ciudadanos y ciudadanas con apropiaciones liberadoras. Uruguay sufre la dependencia histórica de modelos neoliberales, generalizados en Latinoamérica en la década de los noventa. Sus modelos educativos producen exclusión continua, debiendo las comunidades agruparse para satisfacer las necesidades socioeducativas.

En un contexto de oportunidad para el cambio educativo, Uruguay tiene instalado en la opinión pública, un debate sobre cuáles deberían ser las reformas educativas. Los análisis de los procesos pedagógicos en Educación Popular de la investigación, se convertirán en un insumo para la discusión de las mismas. Desde un enfoque sociocrítico inspirado en una perspectiva dialógica centra la emancipación en la erradicación de pedagogías de poder dominantes.

¹ Énfasis.

Latinoamérica posee investigaciones en diversos contextos académicos y populares rescatados por las potencialidades de experiencias con perspectiva de Educación Popular. Este acumulado de aprendizajes pertenece a una pedagogía de la liberación con tendencia progresista creciente en Latinoamérica. Sin embargo, un flagelo social generalizado en la región rioplatense, la violencia de género, alimenta pedagogías de poder dominantes. Al respecto, se presentan alternativas de trabajo en experiencias de Educación Popular con enfoque de género.

La perspectiva de género y la apropiación tecnológica son perspectivas complementarias para la definición de la Educación Popular. Por medio de los relatos, las/os participantes de las experiencias presentan sus miradas, objeto de investigación. Sus significaciones presentan el mundo social, materializan la perspectiva de género y la apropiación tecnológica emergentes. Por ejemplo, la significación de los colectivos sobre globalización dirige sus acciones, se inspiran en esa “globalización imaginada” (García Canclini, 2008) propia. En la aspiración de un mayor discernimiento sobre las lecturas del mundo, la identificación de estos sentidos y miradas, se convierte en un aporte.

Esta tesis articulada en base a marcos interpretativos, plasma en cada uno, una dimensión de la investigación. El primer apartado es el marco contextual como antesala para la comprensión de los marcos subsiguientes: teórico y metodológico. El mundo de las significaciones está en relación con la interacción que hacen las experiencias de sus contextos. Las políticas educativas proveen en algunas oportunidades, escenarios posibilitadores del desarrollo. Espacios de México, Costa Rica, Argentina y Uruguay, en el periodo 2003 a 2013 son el centro de la visualización de sentidos de las experiencias.

Presentación

El objetivo en este apartado es plasmar algunas jerarquizaciones con la finalidad de comprender el contexto del proceso investigativo, en su globalidad. El proceso personal y de investigación, se verifican constantemente como forma de dar luz sobre la implicación y la coyuntura del sistema aprendiente (Vitón, 2012a) en la ética de investigación. Las subjetividades forman parte de todos los procesos sociales y su reconocimiento es un peldaño

hacia la objetivación. Estas intersubjetividades al problematizarse, verifican tres aspectos fundamentales: (a) uno ligado a la posibilidad de generar un insumo desde la academia sobre la perspectiva de Educación Popular como modelo emancipador; (b) la necesidad de devolver a la sociedad uruguaya un aporte educativo con mirada liberadora y (c) la búsqueda de sanación personal, fruto de ser parte de una población históricamente discriminada: mujer, pobre, rural con ascendencia indígena.

Un punto de partida centrado en los aprendizajes adquiridos en la formación de Educación Popular, posibilitó remirar el mundo, tomar decisiones e iniciar el doctorado en educación. Desde una visión interiorizada de lo personal y lo colectivo en alimentación continua, se proyecta la educación en constante renovación. Sus deconstrucciones con desafíos de sentido donde “lo personal no se disuelve en lo comunitario” (Vigil, 1989, p. 157), resignifica la carga cultural de “doctorado”. En un proceso de acompañamiento socioacadémico y afectivo por parte de varias personas, entre ellas la directora de tesis, la familia, amigos y amigas, se sobrellevan los desafíos. Un aspecto vinculado a la dignificación de la afectividad como soporte de construcciones sociocognitivas.

Un desarrollo profesional y formativo se vincula a la jerarquización de la formación doctoral. En Uruguay, obtuve conocimientos en áreas de administración y educación, desempeñé cargos en la Universidad de la República, en el Consejo de Educación Secundaria y en la Universidad de Trabajo del Uruguay. Estas experiencias como campo de aprendizajes desencadenaron interés por conocer y comprender la educación como ciencia, ampliar la mirada. En un objetivo posterior de mejorar el acercamiento a las/os estudiantes, realizo la maestría en educación popular y participo en asociaciones civiles. Una búsqueda continua indaga sobre perspectiva de género y apropiaciones tecnológicas. Desarrollé dos diplomados, uno abocado al enfoque de las apropiaciones tecnológicas en FLACSO Argentina y otro enfocado a las políticas de igualdad y la perspectiva de género transformadora en FLACSO Uruguay.

Al finalizar estos estudios, comencé a problematizar sobre la educación popular en la academia como perspectiva de investigación. En esta búsqueda, encontré el doctorado y a la Dra. María Jesús Vitón de Antonio, en la Universidad Autónoma de Madrid, la directora de tesis. Se consolida la idea de la formación doctoral, una carga cultural, emocional y subjetiva de la palabra “Doctorado”. En el ámbito laboral, el desarrollo de esta formación no contó con

el apoyo institucional, sí con el de algunas organizaciones sociales y populares, familiares, compañeros y compañeras. En una institución con baja accesibilidad al título de profesorado, la significación “doctoral” parece inalcanzable y esta carga se aliviana para algunos sujetos y sujetas en una serie de obstáculos, de coacciones, algunas ininteligibilidades, al que la puede alcanzar. Otras cargas culturales atribuibles a la interpelación por las significaciones investigación y educación popular, en una institución con impronta tecnoeducativa, intervienen.

El mundo significativo está cargado de imágenes e imaginarios que para su entendimiento debe ser considerado en su tiempo y espacio. La dignificación ética de un rescate representa la exposición misma de quien lo hace, de sus intereses. El relato toma fuerza en virtud de la sinceridad vertida de quienes lo difunden, una estrategia de indagación, si el interés es mirar a partir de las/os participantes, de sus comunidades educativas. Algunas técnicas como la observación documental y el análisis histórico se identifican como una guía en esa dirección.

En el mundo de investigación, la redacción académica es parte del mundo cultural global, decodificación de un mundo mayor en una codificación del mundo académico. Dos mundos culturales, en el cultural global su coyuntura tiene fuerza en las significaciones que construye y en el segundo, intenta retener el primero. La traducción (Benjamín, 1971) dialoga construyendo relatos que en algunos casos logran retener la autenticidad original (Belting, 1994) y en otros casos, no sobreviven. La búsqueda por brindar el relato de las comunidades educativas de las experiencias es menester para entender los puntos de partida, el diagnóstico del contexto propio y la propuesta pedagógica adecuada a él.

La normatividad académica entabla diálogos con las instituciones educativas y sus coyunturas, un entramado posibilitador de proyecciones y plataformas educativas creativas. Similares correspondencias se dan en las organizaciones sociales seleccionadas, donde la estructura oficial o el relato histórico oficial cobra más o menos fuerza, según procesos deconstructivos impulsados. Deconstrucciones históricas como procesos pedagógicos, entablan significaciones para ese nuevo relato educativo (Hernández, 2019a) propio de la experiencia.

Ahora que los movimientos están tomando firmemente en sus manos la cuestión de la educación, surge un tema decisivo para el actual movimiento social: la definición del actor principal de la escuela. De esta definición dependerá, en gran medida, que los emprendimientos educativos de los sectores populares en movimiento formen parte del nuevo mundo que queremos expandir, o que terminen subordinados a las lógicas estatales y de quienes defienden que la educación debe ser parte de los negocios de la esfera privada (Zibechi, 2008).

Este trabajo doctoral se convierte en un medio para el reconocimiento de las mujeres educadoras en ámbitos laborales precarios y con alto nivel de compromiso. Los saberes populares acumulados en torno a la “educación como práctica de libertad” (Freire, 1970a) ofrecen salidas. Desde un otro no cognoscible de estas realidades, se interpela como el movimiento de educación popular se convierte en un proceso pedagógico liberador. La descripción de los procesos en sus contextos, delimita la coherencia con la perspectiva teórica y los sentires de las/os participantes. Un mayor entendimiento sobre este mundo, reportaría inscripciones humanadas².

Desde diferentes aristas cada una de las experiencias presta ayuda y educación a aquellos menos privilegiados, en algunos casos, olvidados por los gobiernos. Una intermediación sociopolítica que pone en valor derechos, visualiza saberes y desarrolla nuevos debates. Educación y justicia social se presentan en una continuidad histórica, en reflexión permanente en algunas perspectivas, ponen en eje, las fortalezas y debilidades de las políticas educativas y de las políticas públicas.

En un contexto oportunidad de una futura reforma educativa en Uruguay, podría visualizarse el entramado de las propuestas pedagógicas de educación popular; incidir de alguna forma en posibilitar la consideración de esta perspectiva en la formación de educadoras/es. La necesidad de cambios estructurales en la educación, habilita espacios de debate, sobre qué es educar y para qué, una reflexión global sobre los sentidos de la

² Del verbo humanar “Hacer a alguien humano, familiar y afable” (RAE, consulta 17-9-20).

educación. En un contexto actual, donde las estrategias de publicidad de las campañas electorales para elegir gobierno, dirigen la opinión pública, es necesario tener capacidades de relectura (Freire, 1981).

En el rescate del valor cultural e histórico uruguayo de la no intervención en asuntos de cada país y respetar la libre determinación de los pueblos son valores para su democracia y para las alianzas que realiza. Las concepciones valorizadas en la flexibilidad del mercado para las empresas transnacionales, no van en la misma línea de la liberación de los pueblos. El gobierno de Estados Unidos con sus sanciones y como policía del mundo instauran un modelo de miedo e inseguridad, coincidente con su doctrina del choque.

En un contexto de quiebre progresista, los procesos para repensar los escenarios, otorgan mayor legitimidad a las urnas. A nivel latinoamericano para producir el quiebre de los gobiernos progresistas, se reúnen en la OEA, con representantes del gobierno estadounidense, lideran una cruzada como “Grupo de Lima”. En estas instancias, confeccionan estrategias para boicotear los gobiernos que no son afín a sus intereses,³ utilizan una multiplicidad de estratagemas. El diálogo latinoamericano logrado en la época del gobierno de Hugo Chávez en Venezuela, se agrieta. Zelaya presidente democrático elegido en Honduras derrocado por golpe militar, el Presidente Lugo elegido democráticamente en Paraguay, derrocado por un golpe parlamentario, la Presidenta Dilma Rousseff elegida democráticamente en Brasil, derrocada por un juicio político⁴.

Esta modalidad de producir estados fallidos y de judicializar la política se ha convertido en una estrategia imperante en Latinoamérica. Estados Unidos considera que los estados fallidos favorecen los grupos terroristas (Camargo, Guáqueta y Ramírez, 2010), dejando entrever que no es su objetivo lograr este fenómeno en los países que son de su interés. Al tipificar estados como fallidos para luego intervenirlos (Fain, 2009), reimprime estrategias históricas.

3 Privatizar los servicios estatales, flexibilización de las normas laborales y la no competencia con los estados en ninguna mercadería (desmonopolizar).

4 Proceso reconocido como Impeachment.

La primera aventura de los Chicago Boys en la década de 1970 debió haber servido de aviso a la humanidad: sus ideas eran peligrosas. Al no hacer responsable a la ideología de los crímenes cometidos en su primer laboratorio, se dio inmunidad a esta subcultura de ideólogos impenitentes y se les liberó para que recorrieran el mundo en busca de su próxima conquista. Hoy vivimos de nuevo en una era de masacres corporativas, con países que son víctima de una tremenda violencia militar combinada con intentos de rehacerlos como economías de «libre mercado» modélicas; vemos cómo las desapariciones y las torturas han vuelto con mayor intensidad que nunca. Y también ahora parece que no se sepa ver ninguna relación entre el objetivo de conseguir crear nuevos mercados libres y la necesidad de utilizar la violencia para lograrlo (Klein, 2008, pp. 216-217).

Una política internacional basada en la creación de opinión pública, como “una máquina social” (Ortega y Gasset, 1984, p. 140) creadora de vacíos. Espacios de poder son ocupados por la visión dominante (Freire, 1970a), toman los lugares e imponen su relato. Para evitar ser masa pasible de dominación, debe convertirse en noble, que, en el contexto de Ortega y Gasset en 1930, veía solo a Europa con esas capacidades. En una ampliación del concepto, el noble es forjador de virtudes, no por vía hereditaria (Rodó, 1971). Las conceptualizaciones de hombres con espíritus nobles, fuera de cualquier emulación, se enfrentaban a la influencia del utilitarismo.

Una América Latina totalmente saqueada no solo de sus recursos naturales sino de su historia, se encuentra en un proceso de reconstrucción continuo, para poder conocerse y situarse. Liberarse de la supremacía europea que la veía “pidiendo alguien o algo que mande, que imponga un quehacer u obligación” ... “América no ha sufrido aún; es ilusorio pensar que pueda poseer las virtudes del mando” (Ortega y Gasset, *ob. cit.*, pp. 149-152). En esta búsqueda por dirigirse, delegará en algunos ese poder, personificación con seguidores en la

actualidad. Desproveen de autodeterminación a los pueblos, se justifica la injerencia exterior, pues estos pueblos no tienen autoridad natural para gobernar. Una mirada reproducida en la opinión pública se materializa, crean desigualdades globales y nacionales. Necesitan formar una ciudadanía consumidora (García Canclini, 1995), “inerte” ...“masa” (Ortega y Gasset, 1984, pp. 88-147) sumisa a los intereses de otros.

La formación de opinión se instala principalmente a través de la televisión y redes sociales, con un disco rayado⁵ se aparenta gran credibilidad (Barthes, 1989). En algunos casos, estas trazabilidades de determinados argumentos acompañan procesos de corrosión en las sensibilidades (Sennett, 2000). Huellas de complicidad perversa y miedo tienen similitudes a escenarios de dictadura, se suscitan en apariencia.

Impera problematizar estos entramados desde la pluralización y diversidad de miradas, una decolonización de procesos pedagógicos. Un proceso de construcción de saber, evita caer en la estereotipación de la perspectiva, una raíz común donde se reconoce su extinción. Al aterrizar los procesos en vinculación a las acciones liberadoras, permite identificar una coherencia ética (Hernández, 2019b). Un esfuerzo cognitivo necesario para ampliar la mirada y proveer de mayor complejidad el análisis. En un contexto de inmediatez, la exigibilidad aparece recurriendo a conceptualizaciones concretas, como forma de dar lugar a lo desconocido. Un proceso que elimina las interrogaciones necesarias y el reconocimiento de la pluralidad de caminos, como culturas existentes. Es el desarrollo de la curiosidad científica hacia horizontes transformadores desde una óptica cognoscente crítica, la que habilitaría mirar con nuevos ojos (Najmanovich, 2008).

La tesis se convierte en un relato más entre los relatos escritos y/o documentales, como una expresión de la disponibilidad de mundo (Freire, 2002, p. 126). Algunos informantes calificados como la Dra. Mercedes Gagnetten, fundadora de la organización ÉPyCA (Equipo de Producción y Construcción Alternativa/Alterativa) leyó esta tesis:

Considero que es un aporte muy significativo por el esfuerzo de recupero histórico de la Educación Popular, que sirve mucho para dar pasos hacia

⁵ Técnica de repetición.

adelante, dado que contiene elementos muy valiosos en función de la educación liberadora.

Contiene muy buen rastrillaje de antecedentes históricos. Así como muy buena la relación historia – contexto que realizas en la misma.

Por todo esto, ha sido un honor para mí, leer tu producción y evaluó muy buenos tus aportes (Gagneten, 2020)⁶.

En esta búsqueda de rescate de los saberes populares se sintetizan las prácticas liberadoras, algunas de ellas lideradas por educadoras/es populares. La pronunciación del mundo, como acto de creación se basa en el diálogo, un acto de amor (Freire, 1970b, p. 102). Un amor sustentado en la sensibilidad y el compromiso por los oprimidos,⁷ por los menos privilegiados, los mal nominados sin voz⁸. Espejo e imágenes de uno y del otro trasiegan el diálogo presentado en esta tesis, se difumina alteridad en diversidad.

Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación de tesis doctoral son los diferentes sentidos de apropiación desde la perspectiva de educación popular⁹ en experiencias de formación, en los países de México, Costa Rica, Argentina y Uruguay, entre los años 2003 y 2013. Los sentidos como las finalidades y razones educativas (Vitón, 2006) de las experiencias se concretizan en modos de hacer propios. En la identificación de la cosmovisión de cada práctica, se reconocen los aprendizajes, apropiaciones y sentires de los participantes. Los sentidos de significancia¹⁰ en zonas de desarrollo proximal (Vygosky, 1978), permiten el análisis de ese mundo concreto.

6 Revisión de tesis de una informante calificada, 21-2-2020.

7 Lenguaje patriarcal, no hay inclusión a la diversidad de género.

8 La repetición de las comunidades sin voz asienta esa imagen.

9 Acrónimo EP.

10 En contraposición a la conceptualización de insignificancia de Castoriadis (2005).

Sentidos y contextos interaccionan, una mirada sociohistórica en vinculación con el “sistema aprendiente” de Vitón (2012a). En una mirada decolonizada reconoce un campo de aprendizajes dinámico, con potencialidades y propone “cuidar la diversidad” (Vitón, 2019, p. 215). En una colaboración de la perspectiva de género transformadora (Scott, 1996), conoce los sentidos desde una mirada decolonizadora con proyección al contexto uruguayo. Es un reconocimiento de algunas inteligibilidades de las experiencias desde las apropiaciones tecnológicas, desde los modos de hacer y desde la mirada de género. En este proceso de relevamiento de significaciones, se problematiza el mundo objeto de investigación.

Las aproximaciones a las realidades de las experiencias tienen como fuente principal las sistematizaciones previas. Una interpretación significativa que hacen los participantes al mirar la propuesta pedagógica. Son relatos propios, productos de un momento histórico, observados y problematizados, desde el respeto por las miradas de los participantes, liberando sus sentidos. La mirada relacional o de espejo, ofrece diferentes significaciones como personas y comunidades existen, producto de la interacción alcanzan niveles de conocimientos sistematizados. Insumos como testimonios documentales, documentos y sistematizaciones son expresiones de esos sentires y pensares, relatos pasibles de análisis.

En un proceso de rescate de potencialidades pedagógicas en relatos de Educación Popular, se convierte en un insumo esperanzador para aquellos/as que se cuestionan ¿por qué educar?. Es otro de los objetivos, visibilizarlas desde su aplicabilidad y transferibilidad (Hernández, 2019a). Por medio de una comparación¹¹ transnacional de las diferentes dimensiones de la perspectiva liberadora, se pretende dilucidar ciertos aspectos similares y divergentes sobre su fundamentación teórico-metodológica.

En virtud de las experiencias seleccionadas a partir de la autonominación Educación Popular y con metodología acorde, se visibilizan espacios en dos focos: mesoamericano compuesto por México y Costa Rica, cono sur compuesto por Argentina y Uruguay. A partir de una primera búsqueda se identifican algunas evidencias en las significaciones dadas por los referentes (v. tabla 1, Anexo V), sobre los objetivos de las prácticas pedagógicas (v. Cuadro 4, Anexo II). El análisis de las interseccionalidades existentes entre estos espacios, tanto en el

¹¹ Es una mirada comparativa de las experiencias, considerando la lógica de cada relato, por lo tanto, no puede realizarse una comparación concreta.

encuentro como en la divergencia aporta a la comprensión del relato de cada sentido con su contexto. En eje los contextos posibilitadores del desarrollo de estas experiencias, son un insumo relevante para identificar las concretizaciones de la perspectiva liberadora. Es un avance hacia su definición metodológica, por medio de la comprensión de los participantes.

PARTE I MARCO CONTEXTUAL

En este apartado se presentan los contextos remotos y actuales de la Educación Popular, aquellos que dieron lugar a sus significaciones y resignificaciones, entablando un diálogo con los contextos de las experiencias seleccionadas (v. tabla 2, Anexo V). En esta línea de tiempo los relatos acompañan la identificación de corrientes educativas.

1. Delimitación de antecedentes

1.1. Remotos

Los antecedentes más alejados se vinculan a procesos sociohistóricos: (a) el nacimiento de la Educación Pública, (b) modelos totalitarios y dictatoriales entre 1960 y 1990, (c) la política educativa de Brasil en la década de los sesenta, (d) movimiento de los educadores de la Corriente Teología de la liberación y (e) los movimientos revolucionarios latinoamericanos.

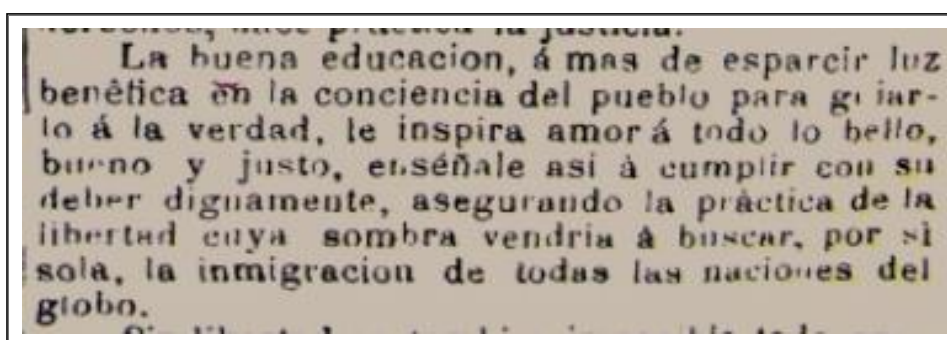
Nacimiento de la educación pública. En este siglo tienen lugar la Revolución mexicana con inicios en 1910 (sin acuerdo sobre su fecha de finalización), la Revolución cubana en 1959 y la Revolución Sandinista entre 1979 y 1990. Los zapatistas en su lucha por el acceso a la educación de los campesinos y los cubanos en su lucha por la liberación del territorio, presentan este escenario de antecedentes. Los cubanos con líderes como José Martí, quien escribe los estatutos del partido comunista cubano, luego con Ernesto Guevara y Fidel Castro forjan la revolución cubana con apoyo popular organizado. La Revolución Sandinista

impulsada por campesinos pobres pavimenta en el imaginario intelectual social, la consolidación del socialismo. Al mirar los focos mesoamericanos (México-Costa Rica) y de cono sur (Argentina-Uruguay) se identifican singularidades facilitadoras de procesos de educación popular, ligadas al pensamiento revolucionario.

El primer origen reconocido se fija –por algunos defensores– con el nacimiento de la Educación Pública, vinculado más tarde a la corriente reformista, con pedagogías de la dependencia (Nassif, 1981). Los estados nacientes utilizan los sistemas educativos como medio para civilizar, en pro de la identidad nacional. La necesidad de hacer extensiva la instrucción pública, le otorga el “carácter popular” (Bralich, 1994, p. 14) e institucionaliza la Educación Formal. Una educación pública y popular ligada al nacimiento de la educación oficial.¹²

Hacia fines del siglo XIX, se realizaron conferencias pedagógicas y se publicaba el Instructor Popular (v. figura 1), las primeras tuvieron lugar en México, Uruguay y en otro país cono sur, Chile.

Figura 1 Fotografía “Pensar y hacer: el oficio de El Instructor Popular: En la educación argentina de fines del Siglo XIX.”



Fuente: Olalla et al. (2016).

¹² Los fundamentos de la Revolución Francesa toman cuerpo en América Latina en grandes reformas de la Educación, provocan el nacimiento de la Educación Pública y algunos de estos son el soporte de la Educación Popular.

Los fundamentos originarios de la educación oficial tienen continuidad en la educación popular, mientras las estructuras de poder adquiridas hacen de la educación oficial un aparato opresivo. Una separación identificada por Ardao (1910) en el establecimiento de la laicidad como valor fundamental de la educación pública. Una educación generalizada debe estar más allá de la religión, surge la secularización del Estado y en él, la educación laica.

Con el devenir de estos procesos y de la coyuntura sociopolítica, las significaciones van cambiando. Se da un crecimiento de experiencias fuera de los sistemas educativos y se autodenominan populares, por tener origen en el pueblo y no en el gobierno, como lo es la Educación Formal. La diversidad de experiencias no formales toma diferentes nominaciones, por eso, el foco de este trabajo son aquellas auto nominadas, de Educación Popular Liberadora, Educación Emancipadora o Educación Liberadora. Se supone en la autoformulación de lo popular o liberador y emancipador, un primer paso para la adopción político-metodológica.

CEAAL (2011) plantea:

Los antecedentes históricos la remontan principalmente al final del siglo XIX e inicio del siglo XX, desarrollándose, particularmente, en el comienzo de la década de 1960 y teniendo el período de mayor expansión en la de 1980. A la educación popular se le sigue presentando como resultado de la historia latinoamericana, vinculada con los procesos socio-culturales y políticos del continente, al ideario de Paulo Freire, de la teología de la liberación, de las teorías del desarrollo y de la teoría de la dependencia, del referencial marxista y de las experiencias revolucionarias ocurridas en el mundo y también en América Latina.

Es en este mismo siglo donde tienen lugar las grandes guerras, confrontan el bloque capitalista y comunista. Bipolaridad de idearios sociales, se concretiza en los acuerdos

posguerra. Al liberarse Cuba y al hacer un acuerdo con la Unión Soviética en 1960, se visibiliza una proyección de la guerra fría, Estados Unidos comienza a perder hegemonía. Ante este escenario, reúne fuerzas para apropiarse de los gobiernos latinoamericanos, impulsa el Plan Cóndor. Busca terminar con el comunismo por medio del genocidio y del terror estatal.

Modelos totalitarios y dictatoriales entre 1960 y 1990. La gobernabilidad de Estados Unidos en Latinoamérica tomó diversas formas desde el terrorismo de Estado, el control del gobierno de turno hasta la colonización social. Aquellos países a poca distancia de Estados Unidos, sufrieron el control del gobierno de turno y la colonización social (foco mesoamericano), en otros el terrorismo de Estado (foco cono sur). Los intereses se contraponen con los de los pueblos, Estados Unidos lleva a cabo el Plan Cóndor, encargado de desaparecer a todos los promotores de procesos liberadores, en los países de Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay. La muerte de Ernesto Guevara conocido como el Che en 1967 es uno de los momentos performativos del autoritarismo militar latinoamericano.

En el contexto de dictaduras y de modelos totalitarios latinoamericanos, las fuerzas populares organizadas, generan movimientos revolucionarios, los movimientos Montoneros en Argentina y Tupamaros en Uruguay. Uruguay adopta un relato fuerte a partir de la dictadura en la clandestinidad, las madres se organizan para saber de sus esposos, hijos, sobrinos y amigos, pues los hombres son encarcelados. Las organizaciones sociales uruguayas se apoyan en las organizaciones internacionales para frenar los desmanes de los militares. La Iglesia tiene un papel importante en la protección de los perseguidos, dar asilo y prestar lugar para reuniones.

El miedo instalado, internalizado,¹³paraliza algunas veces, en otras genera una reacción solidaria de colaboración entre desconocidos, un trabajo casi invisible. Una performatividad¹⁴ del silencio deambula luchando contra la inmovilización, volviendo protagonistas a las mujeres. Utilizan otras formas de moverse, distintas a las llevadas a cabo

¹³ Proceso psicológico de estructuración cognitiva.

¹⁴ Palabra no registrada en la RAE (consulta 16-9-20). Conceptualización utilizada para referirse al carácter que da forma.

por movimientos en democracia. El boca a boca,¹⁵ caceroleo, los papeles escondidos, folletos en imprentas ocultas en alguna casa de familia y manualidades elaboradas por las mujeres forman parte de la creatividad liberadora organizada.

Al tener estos movimientos nuevas formas, los militares no tenían estos conocimientos en su formación, por tanto, se les hace difícil entender el entramado del movimiento y se produce la oportunidad generadora para las mujeres. La creatividad oculta pasa a ser fuente de liberación. Sociedades con modelos dictatoriales como Argentina y Uruguay, identifican en la aspiración democrática, modelos educativos con sinergias a los movimientos revolucionarios.

En Argentina obtuvieron el derrocamiento del poder dictatorial por medio de la fuerza física, en Uruguay se dieron procesos de negociación, teniendo una transición más pacífica. Todos los colectivos vulnerados ponen en escena sus problemáticas, interpelan a los nuevos gobiernos. Los impulsos generan la creación de comisiones para la paz y/o la verdad desde el Estado, surgen nuevas universidades y nuevas organizaciones de contención.

Una vez en democracia, Uruguay en 1985, con una sociedad desgastada comienza a trazar estrategias reconstituyentes de tejido social. En un primer momento de liberación de los presos políticos, transmitido de forma simultánea, se visualiza un inicio de paz. El deterioro social parece evidente, surgen organizaciones con experiencias liberadoras, comprometidas con un otro nuevo.

Argentina inicia proceso democrático en 1983 cuando pierde la guerra contra el Reino Unido por las Islas Malvinas, tienen lugar elecciones y su presidente es Raúl Alfonsín. Los procesos de sanación social se concretizan en otras estrategias, de acuerdo a los contextos.

La política educativa de Brasil en la década de los sesenta. En el contexto de movilización latinoamericana y de llegada de gobiernos dictatoriales y totalitarios, décadas de los sesenta y setenta, se pondera el quehacer de Freire, educador brasileño. Existe un consenso de que, con él, llega la refundación de la perspectiva liberadora. Implementa un nuevo proceso de alfabetización, orientado hacia la liberación de los oprimidos, donde los seres humanos luchan en conjunto, el diálogo se materializa. Esta pedagogía se contrapone a

¹⁵ Significación popular rioplatense.

los procesos ejercidos por el “educador bancario” (Freire, 1970b) donde la pregunta y la respuesta se las hace él mismo.

Una propuesta alfabetizadora con fuerte contenido emancipador, se funda para la gran mayoría de autores, la perspectiva Educación Popular. Desde el estudio realizado en esta investigación se considera como refundación, al existir otros antecedentes. Se concibe uno de los orígenes en la formulación de la Educación Pública y en esta propuesta alfabetizadora de Freire, se resignifica. Es una educación para liberar a los pueblos de la opresión oligárquica, con fuerte impronta pedagógica centrada en aprendizajes de autonomía liberadora.

Freire (1921-1997), un político-pedagogo con una fuerte relación en la religión católica desarrolla y concretiza la propuesta de alfabetización de Brasil, lleva la educación a los más olvidados. Se autodefinía “y por eso tratan de interpretarme a mí como pedagogo; mas yo te digo a ti que soy sustantivamente político y solo adjetivamente pedagogo” (Freire, 1992, p. 18). Sus fundamentos sostienen la corriente de pedagogía liberadora, materializándose en el movimiento de Educación Popular.

Escribe una multiplicidad de obras como la Pedagogía del oprimido (Freire, 1970b) donde se encarga de instaurar la opresión como fenómeno social, tomando la línea marxista. El aporte de la obra se sustenta en el reconocimiento y deconstrucción de la opresión, dialoga con categorías de humanización y deshumanización (*Ibid.*, p. 32) para obtenerlo. El contexto histórico produce seres humanos deshumanizados, porque les ha sido quitado la capacidad de humanizarse, de volver en sí.

Un relato de impronta cristiana devela que los seres humanos nacen humanizados, pero luego los momentos de desgracia y opresión que tienen en su vida, lo llevan a poner barreras, a deshumanizarse, a no mirar por el prójimo. Esta condición deshumanizante los convierte en objetos y la única salida es la pedagogía liberadora (Freire, 1970a, pp. 65-66), no pueden despojarse de ese carácter de otra forma.

Otra de sus obras, desarrolla una “Pedagogía de la esperanza” (Freire, 1992) vinculada a la creación de horizontes, como una salida para personas en condiciones de vulnerabilidad. En la “Pedagogía de la autonomía” (Freire, 2002) se encarga de establecer cuáles son las capacidades necesarias para el desarrollo de las personas, en una caracterización integral.

Estos saberes se reafirman en la mirada de la Teoría de la dependencia de Cardozo y

Faletto de 1969, donde la dependencia no solo es a nivel de las naciones sino de cada una de las personas. Es una teoría generada a partir de la Revolución Cubana, se visibilizan las estructuras de desarrollo en estados dependientes de la oligarquía (Ansaldi, 2004). Una revolución centrada en el derrocamiento de la dictadura (1959) como forma de devolverle el poder al pueblo. La Revolución Cubana adquiere mayor amplitud y dinamismo en Latinoamérica, ratifica la latinidad por encima de la “nordomanía” (Rodó, 1971, p. 102).

Este es uno de los orígenes reconocidos vinculados a la fundación de la educación pública, con consensos (Fernández, 1998) y disensos (Puiggrós, 1983). Una apertura hacia la interrogación del para qué de la Educación, se verifica en el desarrollo de aportes. Contribuciones enlazadas a contextos sociohistóricos representan la fundamentación de la perspectiva como educación para pobres. La significación pueblo aparece ligada a pobres y la educación que reciben se denomina Educación Popular. La reflexión de las prácticas otorga mayor *politicidad*¹⁶ y reconoce la alimentación de saberes en el pueblo.

El impulso de la refundamentación del Movimiento de Educación Popular, se convierte en una lucha ampliada al cambio de las condiciones sociales. Una educación interseccionalizada y conceptualizada más allá de la lectoescritura, pondera los saberes populares. En esta crítica al modelo bancario tradicional, se concibe –por algunos autores– el nacimiento de la perspectiva liberadora. La conceptualización de “educación como práctica de libertad” (Freire, 1970a), surge en antagonía al modelo de educación imperante de ese momento. Una educación tradicional ligada a la no problematización, negadora del vínculo histórico es una “educación bancaria” (*Ibíd.*). El desafío para la educación popular se centra en la reconfiguración de la educación del desarraigo, conectando contextos y organizaciones, procesos comunitarios socioeducativos.

Movimiento de los educadores de la Corriente Teología de la liberación. En la corriente cristiana surge un movimiento refundador, la Teología de la liberación, rescata el origen de la iglesia en opción por los pobres. Con acercamientos conceptuales a la refundación de la Educación Popular y con prácticas compartidas, impulsa una serie de encuentros de comunidades de base, Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín en

¹⁶ Conceptualización utilizada para referirse al reconocimiento del carácter político en el proceso, ámbito, escenario o similares.

1968. Una impronta materializada en entornos estatales que, al secularizarse las constituciones, se limita a entornos habilitados.

Sus propuestas educativas pasan a pertenecer al ámbito privado, donde puede darse educación católica y permite la problematización de la profesionalización docente entre lo laico y lo religioso. Aporta insumos significativos en la composición teórica de la Educación Popular, entabla resignificaciones educativas entre la fe religiosa (cristianismo) y la forma crítica de ver el mundo (marxismo). Conocida como la refundación de la esperanza, el CEAAL (2013) impulsa el rescate cultural y pondera la vigencia de la corriente educacionista Teología de la liberación.

Confronta con modelos educativos latinoamericanos donde se le da mayor jerarquía a una clase social que a otra e interseccionalizada con determinadas etnias o razas. Un desafío de estos movimientos socioeducativos es cambiar la matriz de desigualdad, desde diferentes aristas. Inmerso en estos escenarios el modelo educativo hegemónico, oligárquico en primera instancia, luego patriarcal y neoliberalista, se siente interpelado por algunas reformas, pero no se realizan cambios significativos (Gutiérrez y Prieto, 2009; Bourdieu, 2013).

El aparato estatal atiende la inmediatez con la formulación de propuestas escolares que no avanzan en dirección democrática. Las religiones no escapan al cambio, surge una segunda etapa de la Teología de la liberación como movimiento latinoamericano con enclave popular que interpela la institución Iglesia Católica. Expone debilidades de la Iglesia en la búsqueda por ayudar al prójimo. Un devenir ligado al proceso colonial dejó en la formación de estados latinoamericanos determinados indicios de su proceso histórico. La problematización de las constituciones con fuerte arraigo a la religión católica, insta a los estados a la secularización. Períodos de formación de estados y constituciones, transiciones 17 desde el reconocimiento de la pluralidad religiosa como en México, hasta una Argentina vinculada a la religión católica como en la época de la colonia. Uruguay en el siglo XX se separa de la Iglesia, durante la primera década, en la presidencia de José Batlle y Ordóñez. Costa Rica tuvo idas y vueltas en un proceso de secularización hacia 1884 hasta un reconocimiento de la fe católica en la década de los cuarenta (Constitución de 1949). En el

17 La utilización del proceso transición como verbo ofrece performatividad a sus aspectos constitutivos.

Siglo XXI, sesenta años más tarde inicia un proceso de secularización de su Constitución, desecularización (Espinoza, 2017), por haber tenido un proceso anterior. Procesos de estados laicos o religiosos, redefinen el lugar de la educación.

Movimientos revolucionarios. Es parte de la coyuntura una apuesta a la generación de propuestas pedagógicas liberadoras. La antinomia educación oficial-educación popular se confirma cuando el movimiento revolucionario cubano pone fin a la invasión norteamericana. Acontecimiento con un giro significativo a la importancia de los saberes populares, pone en eje, la acción cultural como acción política. Se radicalizan los extremos: cultura dominante y cultura popular a partir de la problematización y concienciación del pueblo de sus aprendizajes. Dos movimientos importantes, el movimiento revolucionario cubano y la Teología de la Liberación constituyen fuentes ideológicas de esta antinomia.

Los movimientos revolucionarios latinoamericanos sientan sus bases en la revolución cubana, un dispositivo de acciones liberadoras futuras. El partido revolucionario cubano encuentra en su líder José Martí, la materialización de sus ideas, redactó las Bases y los Estatutos del Partido Revolucionario Cubano. Estos ideales tienen fuente en su obra “Nuestra América” (Martí, 1891), donde devela los flagelos históricos de una Latinoamérica diversa, oprimida y luchadora.

La revolución soviética tiene impacto en la revolución cubana, surge un conjunto de movimientos populares embanderados con *Educación para la libertad*. Acontecimientos importantes como la entrada en crisis del modelo soviético, aparejan en Latinoamérica una movida filosófica y de acción. Pone como centro el poder en los pueblos, son ellos los protagonistas. Miradas de Freire presentan una metodología de investigación viable, para que los propios pueblos concreticen sus aspiraciones. Este insumo como otros da coyuntura filosófica al análisis del retorno del poder al pueblo.

Los ideales socialista-comunistas impulsados por la Revolución Cubana y específicamente por uno de sus líderes, Ernesto Guevara, concretizaron movimientos revolucionarios en Latinoamérica. Algunos de ellos se pueden ubicar geográficamente, pero el alcance fue mayor al territorio nacional, por ejemplo, en Colombia se nominó las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP); en Chile y Perú, el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR); en Argentina, los Montoneros y el Ejército

Revolucionario; en Brasil, la Acción Libertadora Nacional y en Uruguay, los Tupamaros¹⁸. Impulsaron las reformas constitucionales, en educación como en el reconocimiento de derechos humanos.

En este mismo período, tienen lugar la Revuelta de Tiananmén, el 4 de junio de 1989 y la Caída del Muro de Berlín, el 9 de Noviembre de 1989. Estos hechos se convierten en dispositivos populares mundiales, en el primer caso con mayor influencia en Europa y en el segundo, se mundializa la caída de la guerra fría. Este muro dividía a Alemania en dos bloques; capitalista y comunista, se mantuvo veintiocho años. Ante la sistematizada coacción de las libertades, el bloque comunista concurre a las puertas del muro para cruzarle y terminan tirándolo.

Criterios de demarcación del poder, donde los oprimidos tienen la facultad de liberarse a sí mismos y de liberar a sus opresores, se entiende como un proceso de transformación educativa. En el reconocimiento de la violencia simbólica se recrea ese mundo mediante la utilización de metáforas como la explotación del hombre por el hombre (Marx, 1867), como el hombre verdugo de sí mismo (Hobbes, 2004). La visibilización de la violencia como opresión es un primer paso para los seres humanos, hacia su erradicación. La violencia se internaliza en los seres humanos y se normatiza el mundo con esta lógica.

La opresión visibilizada como una categoría en la estructura social, permite distinguir en el campo educativo dos tendencias pedagógicas globales, la pedagogía de la liberación y la pedagogía de la dependencia. Surge como referente de la primera, Freire y de la segunda, los demás modelos educativos, autoritarios, reformistas y algunos progresistas. En ambos focos se visibilizan opresiones y salidas, en momentos históricos distintos. En un primer momento en el cono sur, se rescatan en su historia singularidades propias del desarrollo de la perspectiva emancipadora. El foco mesoamericano comienza con el período de revoluciones latinoamericanas, alimentada como reacción a lo que sucede en el norte.

¹⁸ En su conceptualización histórica rioplatense aparece ligada a una nominación peyorativa de los españoles hacia los independentistas de 1811. Etimológicamente su raíz es Túpac Amaru (quechua), líder indígena que luchó contra la invasión colonialista en el siglo XVIII.

1.1.1. Foco Cono Sur

En la búsqueda de los orígenes se encuentra un inicio en la mirada rioplatense, donde se materializa en la elocución de dos actores reformistas de la época, Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)¹⁹ en Argentina y José Pedro Varela en Uruguay (1845-1879). Enamorados de la Revolución Francesa intentan plasmar algunas de sus ideas en sus textos de reforma. En Uruguay, la Educación Pública nace con la obra de José Pedro Varela, principalmente presentada en “La Educación del Pueblo” (1874) y más aterrizada en “La Legislación Escolar” (1876). En Argentina se plasma en la obra de “La Educación Popular” de Domingo Faustino Sarmiento (1849).

Tanto Varela como Sarmiento demuestran en sus pensamientos, la influencia de la mirada de Horace Mann (Bralich, 1994, p. 27; Demarchi y Rodríguez, 1999, p. 2). “En las escuelas alemanas, según cuenta Horacio Mann, no vio nunca un maestro sentado. Todo era vida, energía, actividad, progreso, movimiento” (Varela, 1947, p. 185). Este reformador uruguayo plantea un cambio sustancial de mirada, el eje de la reforma está en la liberar a los/as estudiantes y al maestro/a, coincidentemente sus compañeros de la Sociedad de amigos de la Educación Popular veían a la educación de la misma forma. El otro reformador, argentino admira a Mann en sus informes por su impronta no coercitiva, dedicada a la mejora de la educación popular (Sarmiento, 1849, p. 56). La figura inspiradora de ambos, Horace Mann, con muchas dificultades accede a la Universidad y luego a partir, de ser Secretario del Consejo de Educación, impulsa grandes reformas educativas en Estados Unidos. Las ideas se difunden y con sus concretizaciones se materializa la corriente educacionista reformista. Estos tres reformadores se los reconoce en sus países como Padres de la Educación Pública.

Otras coyunturas como escenarios posibilitadores del desarrollo filosófico educativo tienen lugar. El origen del pensamiento latinoamericanista se identifica en la obra “Ariel” del uruguayo José Enrique Rodó, un ensayo dirigido a los jóvenes,²⁰ sienta en ellos la responsabilidad social. Les advierte sobre un nuevo mundo, donde tendrán que librar a su gente de una enfermedad. Visibiliza una América dividida en dos, donde la del norte

19 Miembro de la Sociedad de Profesores de Enseñanza Primaria de Madrid, del Instituto Histórico de Francia, de la Universidad de Chile y Director de la Escuela Normal de Santiago.

20 Rodó incita a los jóvenes en el contexto del 1900 y Ortega y Gasset en 1984.

comienza a someter a la del sur y encuentra en la lucha de ese personaje Ariel, el camino para la liberación. Luego de esta obra surgen otras con relatos similares que citan la obra de Rodó, se autodenominan arielistas o latinoamericanistas. Una significación distinta a la que tenía antes. Este movimiento sociopolítico y literario se le conoce con el nombre de Arielismo. Rodó visibilizó la intromisión que tendría en Latinoamérica, Estados Unidos, inspirado en la mirada de otros. En 1915 presenta la obra “La grandeza de Artigas” dedicada a la figura rioplatense José Gervasio Artigas, un liberador de “inquebrantable fe, cuanto todos dudaban, los principios de la independencia, la federación y la república” (Rodó, 2000, p. 248).

En este sentido, Rodó como Artigas en diferentes contextos históricos del Río de la Plata, son referentes político-pedagógicos, creen en el descubrimiento del saber como reflexión obligada de los pueblos colonizados. El primero en su obra “Ariel” problematiza la mirada de Estados Unidos y construye la concepción latinoamericanista de pensamiento, en oposición a la enfermedad que viene del norte. La educación viene a abrir los ojos de los jóvenes, a despertarlos, en ellos está el valor de enfrentar esta dominación. Una antesala trabajada por José Martí en la obra “Nuestra América” (1891) y en las prácticas pedagógicas impartidas en el Éxodo del Pueblo Oriental²¹(Bralich, 1994, p. 21), cuyo líder era José Gervasio Artigas. Les ofrece una pedagogía adecuada al contexto de opresión, que colabore en su propia liberación como personas y como pueblo (Martí, 1891). El colonizador de ese momento *godo*²² se oponía a la unión de las provincias federadas, entre las que se encontraba la Banda Oriental (Uruguay). El objetivo de Artigas era unir a las provincias, haciendo frente al poder centralizado de Buenos Aires, hecho que tiene lugar sin la participación de la Banda Oriental (Revolución de Mayo en 1810). Una educación para la libertad implica acción liberadora, transformación y conocimientos pertinentes. Un siglo y medio más tarde serían la obra de Freire (1970a),²³refundador de la Educación Popular en América Latina.

En una reconstrucción del proceso nacional argentino en relación a la educación popular, se identifican tres etapas (Pineau, 1994): (a) una primer etapa de homología entre educación popular e instrucción pública se ubica entre los años 1850 y 1900 durante la

21 1811.

22 Expresión peyorativa para el colonizador español.

23 “La educación como práctica de libertad”(Freire, 1970a).

formación nacional del Estado Argentino; (b) en una segunda etapa de complementariedad entre ambas entre 1900 y 1945, prolifera el desarrollo de propuestas liberadoras desde la perspectiva y (c) un último período entre 1945 y 1955 nominado “síntesis” (*Ibíd.*, p. 267) ubica a la educación popular con identidad peronista.²⁴ Este proceso de encuentro de lo nacional con lo popular tiene concretizaciones en sociedades populares.

En el contexto teológico argentina se identifican algunos orígenes hacia 1955, cuando surge un movimiento de resistencia hacia la dictadura, los curas obreros (González y García Conde, 2000). En su opción política de destinar sus prácticas hacia los pobres, comienzan a colaborar en la organización de los obreros, nace una cooperativa en Fortín Olmos hacia 1960, dirigida por el sacerdote Paoli (Tiempo, 20/1/2014). Uno de los impulsores de la Corriente Educacionista de la Teología de la Liberación, como pedagogo de una práctica social, comprometida con perspectivas no reproductivistas.²⁵

Otra concreción argentina tuvo lugar en 1960 con el sacerdote Jerónimo Podestá y Clelia Luro, impulsaron la creación de un grupo de curas obreros. Años más tarde en 1967, se significa a nivel latinoamericano como Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM). Algunos de ellos perseguidos y asesinados, un acontecimiento conocido como la Masacre de San Patricio, en Argentina.

El aparato de la curia se encuentra hacia una exigibilidad ética y social donde las poblaciones más vulneradas son otras. La opción por los pobres se materializa como corriente política teológica, donde la significación de las prácticas religiosas deben ir acompañadas de liberación. Algunas concreciones religiosas obreras se extienden hacia los diferentes niveles escolares, resignifican las prácticas hacia los pobres e instalan espacios de intercambio para el diálogo.

24 Referido en esta oportunidad a Perón, presidente argentino, pues luego se convierte en una corriente política partidaria de Argentina. Alimentada por la mirada política de su esposa, Eva Perón, desde la perspectiva feminista en una interseccionalidad de mujeres, obreras y oprimidas (Puiggrós, 1983, pp. 29-30).

25 Palabra no registrada en la Real Academia Española. Aparece reproducibilidad “capacidad de reproducirse o ser reproducido”(RAE, consulta 15-9-20).

1.1.2. Foco Mesoamericano

En un contexto de revoluciones latinoamericanas con dispositivo en la revolución cubana, se ubica la formación de la opinión pública. Una formación centrada en la liberación de los oprimidos, parte de la acción-reflexión como desencadenante. A partir de la revolución cubana se siguieron otras revoluciones latinoamericanas con rasgos de interdependencia como la dada en su historia independentista. México y Costa Rica (Arias, 2014) en un foco centroamericano compartieron la revolución sandinista (Martínez, 2017). Una de las organizaciones sociales componedoras del imaginario de la perspectiva liberadora es el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL),²⁶ fundada en la década de los ochenta. Productor de una vasta bibliografía, permite un seguimiento sobre los saberes populares de las experiencias latinoamericanas. Se convierte en una organización de consulta, de acompañamiento de procesos pedagógicos liberadores.

Articula en la integración del comité ejecutivo realidades de dos países, México y Costa Rica. A partir de la creación de estatutos el siete de noviembre de 2014 (v. CD, Anexo VIII), la sede de presidencia continúa en Costa Rica pero la sede oficial de la Secretaría General del CEAAL pasa a estar en México. Identifica la necesidad de un cambio de nominación a Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. El Presidente es a la vez, delegado por la experiencia CEP Alforja de Costa Rica y la secretaria, es delegada también de otra organización, como la experiencia IMDEC de México (CEAAL, 2012). Singularidades que hacen a la interacción de los espacios seleccionados en esta investigación como foco mesoamericano.

En las asambleas generales es donde se eligen estas autoridades, concurren delegados de las organizaciones afiliadas, las cuales tienen este derecho y deber, según el último estatuto. Surge del mismo que las organizaciones afiliadas abonan cuotas y que se podría suspender su afiliación al sumar tres cuotas. Una nueva estructuración de la organización, muy similar a la estructuración legal exigida para ejercer como asociación civil.

26 Cambió nominación a Consejo de Educación Popular de América Latina, utilizando la misma sigla.

Una regionalidad²⁷ entendida en la composición centroamericana singular: Caribe, Centroamérica y México. La identificación realizada de regiones toma la siguiente nominación: Región Andina, Región Brasil, Región México, Región Caribe, Región Centroamérica y Región Cono Sur. Una metodología principalmente de trabajo en red, organizada por medio de encuentros y siendo invitados a colaborar en procesos populares. Un acompañamiento socioeducativo popular orientado hacia toda Latinoamérica. México y Brasil aparecen como regiones, toman una caracterización de región distinta al resto, la región es lo nacional. Esta integración o desintegración cobra relato en la nominación de región y en la concretización de encuentros por región, pondera los saberes dentro del país en unos y los saberes intraregionales en otros.

A partir de Freire, las grandes reformas educativas de los setenta y ochenta se orientaron hacia una masificación de la alfabetización, apoyadas por los movimientos revolucionarios como la revolución nicaragüense y los movimientos estudiantiles de 1968 de México y Argentina (Bruno-Jofré, 2016). Procesos políticos globales con objetivos de erradicar los movimientos revolucionarios latinoamericanos, emplearon planes transnacionales. El principal interés era revertir los procesos de solidaridad y de derechos construidos por las diferentes naciones. Los derechos humanos y la solidaridad comunitaria entre naciones tienen un alto costo para las empresas transnacionales y las principales eran parte promotora de los gobiernos estadounidenses. Miradas sobre los orígenes de la Educación Popular vinculados a momentos históricos que entienden al contexto, como dispositivo dinamizador.

1.2. Recientes

Entre 1990 y 2003, en los dos focos se genera una oleada de modelos educativos neoliberales, basados en la tecnocracia, en la acumulación de credenciales y en la creación de estructuras de control. Estas últimas vinculadas principalmente a la creación de los Institutos de Evaluación Educativa, centrados en modelos de evaluación comparativa y transnacional. Surgen indicadores como el PISA, se trazan las políticas educativas, se impulsan nuevas leyes de educación, donde nacen las escuelas técnicas y la formación profesional básica. En una

²⁷ Palabra inexistente en la RAE (consulta 10-8-18). Utilizada como característica performativa de una región.

voráGINE de tecnicismo, aquellos que no poseen las credenciales adecuadas, no logran insertarse laboralmente y recurren a las organizaciones comunitarias (Franco, 1996).

A un modelo de acción le sucede una reacción fortalecedora de la construcción popular. Esto se puede evidenciar en la proliferación de organizaciones, algunas fundadas en este período, otras en el siguiente. La creación de organizaciones no gubernamentales y los Bachilleratos Populares es un síntoma del deterioro social producido por modelos extractivistas,²⁸ donde la población reacciona, organizándose para sostenerse. Entre una de sus necesidades atendidas, está la educación.

Acontecimientos reformuladores del mundo comienzan en este período con la Guerra del Golfo, el 2 de agosto de 1990 a 28 de Febrero de 1991. Una guerra impulsada por las Naciones Unidas y detrás de ellas Estados Unidos, revela el poder de los medios de comunicación. La transmisión casi real de los hechos, parece no dejar duda que así se sucedieron, cada televidente del mundo con acceso a televisor pudo verlo. Una invasión con autorización de las Naciones Unidas con motivo de un Irak con armas químicas no autorizadas, donde luego se comprobó la nulidad del argumento de intervención militar. Detrás estaba una intencionalidad de derrocar a Saddam Hussein, por parte de Estados Unidos.

Una necesidad de refundamentación surge en la década de los noventa, en las asambleas del 1990 y 1994. Ligada al desarrollo de gobiernos neoliberales, con fuerte impronta tecnológica y privatizadora, desmembraron los Estados. En el año 2000, se avanza hacia la definición de objetivos pensando en el siglo XXI y en 2003 se concretiza el relato en la delimitación de los paradigmas emancipatorios²⁹(CEAAL, 2009). La reinterpretación de la realidad merece un cambio cognoscente, impulsor de la decolonización del pensamiento para la acción transformadora.

1.2.1. Foco Mesoamericano

28 Palabra no registrada en RAE (consulta 16-9-20). Conceptualización utilizada para referirse a modelos que venden sus recursos naturales.

29 Palabra no registrada en la RAE (consulta 2-9-20). Conceptualización utilizada para referirse a un sujeto activo que emancipa a otros.

En el foco mesoamericano tienen actividades el CEAAL,³⁰JASS y el Comité Cerezo México, como promotores de acciones transformadoras en diversos ámbitos y con estrategias similares. La fundación del Centro de Educación de Adultos de América Latina con sede en San José de Costa Rica, se constituye como la organización con mayor continuidad en la promoción de saberes de la Educación Popular. Conjuga cercanías en un primer momento entre Costa Rica y México, luego se reconocen sus actividades en el resto de Latinoamérica. Mediante la formación y el acompañamiento territorial asisten a diversas organizaciones, en la investigación, generan insumos bibliográficos, publicados de diversas formas, la principal es mediante la Revista Piragua. En este soporte alientan la formación ciudadana, desde una conceptualización de ciudadanía global (Vargas, 1999) y crítica. Los centros afiliados al CEAAL tienen orígenes diversos, tanto como son sus escenarios de acción.

CEAAL como una asociación de organizaciones civiles,

con presencia en 21 países de América Latina y Caribe. Nuestros afiliados desarrollan acciones educativas en múltiples campos del desarrollo social y con múltiples sujetos sociales. Formamos parte de lo que podría identificarse como la corriente de Educación Popular en América Latina y uno de los polos dinámicos de la sociedad civil en América Latina. Conformamos una serie de experiencias, capacidades y potencialidades que expresan una riqueza activa en cada país, que podría ser fortalecida en una dinámica de aportes latinoamericanos (CEAAL, 2017).

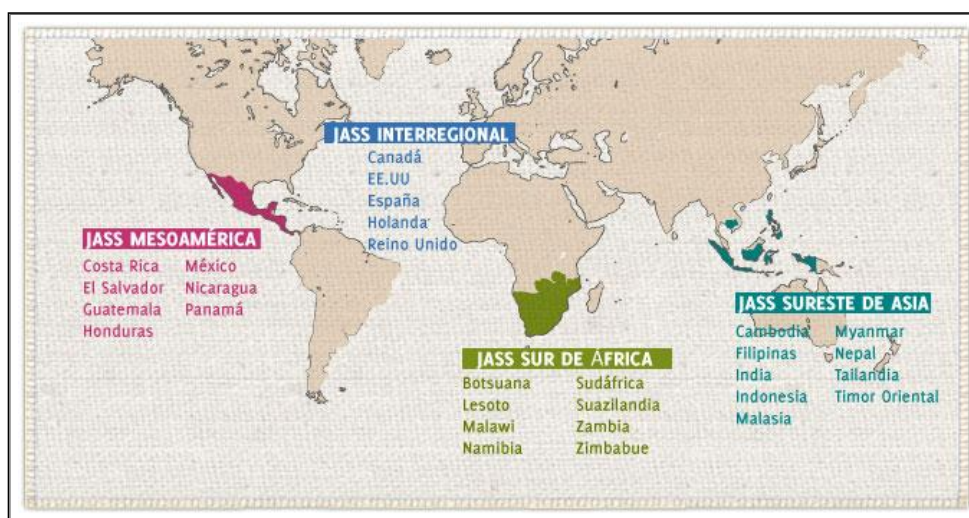
Colabora en la construcción de la identidad latinoamericana de educación popular. En sus innumerables propuestas formativas alcanzó sistematizar algunas y reunir las en varios formatos de difusión. Ofrece formación sobre sistematización y acompaña procesos de sus organizaciones; crea una base de datos de consulta constante, objeto de significación en cada encuentro.

30 Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

En 1993 el Consejo de Educación de Adultos de América Latina pasa a nominarse Consejo de Educación Popular de América Latina, se resignifica a partir de un plan de Formación de Educadores Populares. Define en sus objetivos la necesidad de vincular la Educación Popular con la vida democrática latinoamericana. Establece estrategias “por medio de la construcción de un protagonismo popular” (Núñez et al., 1993, p. 179), pondera los saberes acumulados de organizaciones afines a esta plataforma social.

Nace en 2002 la organización Juntas Asociadas (JASS, 2018) con una definición política clara, Educación Popular Feminista. Impulsa acciones formativas, sensibilizadoras y científicas como una triada integrada que da forma a su perspectiva, realiza alianzas estratégicas. Aquellas líderes al conocer la organización se sienten útiles al colaborar y por eso, JASS logra reunir a científicas reconocidas en los movimientos sociales. Contra la discriminación de género, feministas, académicas y educadoras populares apuntan al fortalecimiento de científicidad al respecto. Es una estrategia para implementar modos de hacer efectivos (CEPAL, 2018a), convirtiéndose JASS en la red más amplia (v. figura 2).

Figura 2 Mapa geográfico Ubicación JASS



Fuente: JASS (2018).

En la ciudad de México, se funda en 2001, Comité Cerezo, “a raíz de la detención (13 de agosto de 2001), tortura y encierro de los hermanos Alejandro, Héctor y Antonio Cerezo Contreras y coacusados Pablo Alvarado Flores y Sergio Galicia Max, en penales de Alta Seguridad” (Comité Cerezo México, 2018). Una organización con perspectiva de Derechos Humanos ofrece salidas a las demandas sociales, reeduca en esta perspectiva a los educadores populares, funda una escuela.

Del año 1994 al 1999, en México vivimos una reedición de la guerra sucia de los años setenta, la emergencia del EZLN en el 1994 y del EPR en el año 1996, generará principalmente en los Estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero y también, en menor medida, a nivel nacional, una estrategia contrainsurgente que generó desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, detenciones arbitrarias y el uso masivo de la tortura por parte del Estado mexicano en contra de lo que desde la óptica contrainsurgente es el enemigo y toda la que supone es su red de apoyo (Comité Cerezo México, 2018).

En este período 1990-2003 México y Costa Rica como otros países latinoamericanos sufren la intempestiva neoliberal. Con procesos privatizadores del aparato estatal, políticas dirigidas por organismos internacionales generan una fuerte reacción de los movimientos sociales. Costa Rica viene de una crisis de los años ochenta consolidada por gobiernos neoliberales sucesivos, desencadena un movimiento social al inicio del milenio que pone fin al intento de privatización (Herrera, 25/6/00).

El mundo circunscripto a lo que sucede en Estados Unidos, a sus intervenciones militares y de sometimiento económico por medio del Fondo Monetario Internacional, empobrece a las naciones. La dependencia económica de este banco y de otros como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, recrudece la vulnerabilidad de los estados y condiciona su desarrollo.

En este contexto neoliberal, México hace frente por medio de un cambio dignificativo en su constitución, definiéndose como un país pluriétnico y pluricultural, artículo cuarto de la constitución. Este proceso de reconocimiento para la población históricamente olvidada, es impulsado por el Movimiento Zapatista en el estado de Chiapas. Luchan por los derechos de la población autodefinida como indígenas, pobres y campesinos, para organizar escuelas alfabetizadoras.

El relato y el contrarelativo conviven juntos en esta época, la instrucción como disciplinamiento imperante surge como relato histórico oficial y la lucha por incidir en el acceso a la educación como contrarelativo. La práctica freireana³¹ de alfabetización se da dentro del primer relato y se mueve al segundo, en el sistema educativo oficial. La difusión de su práctica en la refundación de la educación popular se inscribe en el sistema educativo oficial. Los movimientos sociales inscriben el valor de la libertad y la dignidad humana en relación con un otro diverso, la educación cobra importancia.

1.2.2. Foco Cono Sur

En Latinoamérica Cono Sur la implantación de gobiernos neoliberales y la expansión del imperialismo estadounidense se conjugan en una misma estrategia de vigencia en gobiernos democráticos. En este lado del ecuador, Argentina y Uruguay con un pasado común, de revolución oriental, guerras civiles, guerra grande y el Plan Cóndor, reinician procesos democráticos en los ochenta. Al arribar los noventa la cultura tecnocrática se materializa, el tecnicismo se convierte en la política principal de gobierno. En Argentina con la presidencia de Menem y en Uruguay con la presidencia de Lacalle, desmantelan las empresas públicas, privatizándolas en Argentina y con plebiscito de por medio en Uruguay, se evita. En este contexto, la educación se convierte en un recurso económico más, su desmantelamiento en las reformas educativas instala esta mirada.

³¹ Palabra no registrada en la RAE (consulta 1-8-18). Conceptualización utilizada para referirse a algo de Freire.

Las políticas focalizadas compensatorias desarrolladas para el sector educación en los 90 y que analizáramos anteriormente, no fueron más que una red tejida por el Estado para los excluidos bajo relaciones de tutela, que funcionaron en el marco de relaciones sociales clientelares basadas en el favor, y ajena a la lógica de reciprocidad y exigibilidad que caracteriza el vínculo que funda el derecho. En este contexto es que los movimientos sociales emprenden distintas estrategias hacia el Estado en su disputa por el sentido del derecho a la educación. Por un lado, hay movimientos que asumen la implementación territorial de las políticas estatales, en algunos casos, integrando a sus dirigentes como funcionarios públicos para incidir en el diseño de una oferta educativa que articule los intereses populares. Por el otro, iniciativas que se consolidan y posteriormente luchan por obtener la oficialización de los títulos (Gluz, 2013, p. 84).

Nace el Mercosur como una alianza de países del Cono Sur, integra a Argentina y Uruguay, con el objetivo primero de hacer frente a los grandes mercados. Una de las metas es librar de aranceles la circulación de bienes intra-Mercosur y en esta cruzada, se organizan alianzas políticas en diversos temas: Mercosur educativo y en políticas sociales (I.S.M., 2020).³² La igualdad de oportunidades, matrimonio igualitario, despenalización del aborto, protección de las víctimas de la delincuencia y de la violencia de género, se constituyen en consensos a nivel sociopolítico con impacto social, avances en temas postergados.

En reacción al contexto social precarizado, surgen a nivel nacional de los países, propuestas pedagógicas de acompañamiento y soporte social, dirigidas por referentes sociales. En Uruguay, el Padre Mateo Méndez y José Luis Rebellato se convierten en líderes populares, fundan organizaciones pedagógicas de alto reconocimiento social en el país. El Padre Mateo

³² Creación del Instituto Social del Mercosur, en primera instancia surge la Escuela de Políticas Sociales en 2018 y la Escuela de Gobierno en 2020.

Méndez dirige el Proyecto Minga y José Luis Rebellato funda en 1999 la Multiversidad Franciscana de América Latina, coordinan junto a varias profesoras/es y referentes personales. Rebellato tiene acciones en diversos ámbitos, en el Colegio de los Franciscanos donde recibió el título de Doctor de la Universidad Pontificia Salesiana, en la Escuela de Formación Sindical, en la Universidad de la República del Uruguay y protagonista del Movimiento Obrero de Acción Católica.

Algunas de estas organizaciones como la Multiversidad Franciscana de América Latina, junto con el Instituto de Educación Popular “El Abrojo”, la Fundación de Educación Popular y los centros de extensión de la Universidad de la República comienzan a tener un relato afín con la perspectiva liberadora. Un movimiento social demanda estas acciones, vinculándose con perspectivas emancipadoras más aterrizadas a las realidades del contexto actual. La educación superior se interpela a partir de estas demandas, materializa propuestas pedagógicas con perspectiva de Educación Popular.

Una educación con el desarrollo de continuidades históricas como la vinculación con la religión cristiana y en discontinuidades, por su caracterización laicista en la interna de la propuesta. En Argentina se identifica con esta caracterización a la propuesta pedagógica de educación superior Especialización Superior en Educación Popular, impulsada por el Instituto de Profesorado Sagrado Corazón, desde 2002 hasta la actualidad. En Uruguay se concretiza una formación en educación superior, de trabajo conjunto entre los franciscanos conventuales, la comunidad de trabajo socioeducativo y político y organizaciones sociales. Cuenta con el auspicio de la Universidad San Buenaventura de Roma. Sus propuestas pedagógicas son el Diploma y la Maestría en Educación Popular, con sede en la organización Multiversidad Franciscana de América Latina, orden de los padres franciscanos conventuales.³³ Se impartió esta formación entre los años 1999 a 2015, tuvo como principales destinatarios referentes sociales, comunitarios, educativos y políticos.

Organizaciones en foco Cono Sur como la Multiversidad Franciscana de América Latina, miembro CEAAL, el Proyecto Minga y el Instituto Sagrado Corazón, concretizan la aspiración de la corriente crítica de educar en los ámbitos religiosos. Una corriente religiosa

33 Miembro Ordo Fratrum Minorum Conventualium (OFMConv).

vinculada a ese Jesús luchador contra la opresión sufrida por los pobres. Varios de sus egresados, ocupan en este período, cargos en organizaciones sociales, educativas, sindicales y del gobierno progresista municipal, dirigido por el partido Frente Amplio. Las producciones bibliográficas no han tenido el mismo impulso que su accionar político.

En 1991 se constituyen como organizaciones populares, la Asociación Civil Solidaridad, La Pascua y el Instituto Abrojo, con actividades iniciadas en 1987-1988, impulsan una recomposición desde diversos programas sociopolíticos y educativos. Estas experiencias son seleccionadas por contener una coherencia ética con la perspectiva liberadora (Hernández, 2019b). En una coyuntura de desarrollo de modelos neoliberales de educación, se enfrentan a innumerables dificultades, las acciones impulsadas no logran la incidencia deseada. Dada su opción política, se enfrentan también al aparato estatal, se sostienen con financiación estatal y comunitaria, el desarrollo financiero por autogestión es el objetivo.

Un período significativo en la construcción de iniciativas educativas populares como reacción a los modelos de gobierno excluidores, busca el sostenimiento social. Surgen varias alternativas, entre ellas la perspectiva de Educación Popular, dirige acciones en los dos focos y abarca nuevos ámbitos. Sus articulaciones con el aparato estatal en apariencia no son cooptados por él, conviven ambos modelos. Acumula saberes tanto en el ejercicio de la formación pedagógica como en prácticas socioeducativas de acompañamiento pedagógico.

1.3. Emergente

El testimonio documental publicado en 1775 en Madrid, “Discurso sobre la Educación Popular de los artesanos, y su fomento” de Pedro Rodríguez Campomanes, es un antecedente con poca trascendencia (Torres, 2011; Puiggrós, 1983). Sin consenso entre los seguidores de la Educación Popular, se conceptualiza como emergente debido a su incipiente reconocimiento y evaluación. Se puede visualizar una correspondencia entre la mirada actual de la perspectiva liberadora y este origen, escudriñar singularidades y reflexionar.

La perspectiva es identificada como la enseñanza impartida a los artesanos³⁴, que por tal merece otro tratamiento, al ser una actividad creativa, diferente al resto. Una intención que devuelve humanización al reconocerla en esa performatividad. Necesita de una pedagogía creativa propia para desarrollar su movimiento (Villasante, 2002). Su mirada originaria se centra en saberes acumulados como fuente de las experiencias, donde la fuerza viva está en trascender y no en reproducir, el alumno debe superar al maestro (Rodó, 1971). Una educación entendida en su contexto, diferente a otras, por eso necesita regulaciones adecuadas con reconocimiento de la creatividad como especificidad (Rodríguez, 1775).

Tienen necesidad los cuerpos de oficios, o gremios de artesanos, de una educación y enseñanza particular; respectiva a cada arte, y al porte correspondiente al oficio, que ejercen.

Esta educación técnica, y moral suele ser defectuosa, y descuidada entre nuestros artesanos: persuadiéndose no pocos, de que un menestral no necesita educación popular.

De aquí procede el abandono de muchos, y los resabios, que continuamente se introducen en las gentes de oficio: los cuales van creciendo con la edad, e influyen notablemente en la decadencia de las mismas artes, y en la tosquedad que conservan algunas en España, por ignorancia de lo que han adelantado otras naciones (Rodríguez, 1775).

Al profundizar en la lectura del texto y en la búsqueda de los modos de hacer liberadores, se encuentra una mirada vinculada a la perspectiva como arte. Maestro y aprendiz forjan una relación creativa de desarrollo de habilidades, donde el interés de uno es

³⁴ El arte surge como un modo de hacer.

el desarrollo del otro (Rodríguez, 1775). En el contexto histórico del momento,³⁵ la mirada situada sobre la educación para los artesanos como diferente al resto, debido a la creatividad implícita, con incapacidades de inscribirse en la educación general. Un relato con similitudes al de la refundamentación o refundación de la perspectiva liberadora, para algunos en los sesenta con Freire y para otros en los noventa con las organizaciones socioeducativas.

2. Periodo de estudio 2003-2013

Un período caracterizado políticamente por el arribo de gobiernos progresistas en Latinoamérica, entre ellos Argentina y Uruguay, inician acciones de justicia social, entablan reformas en la educación y reconocen el quehacer de las organizaciones populares. Impulsan el nacimiento de organizaciones populares y expanden el trabajo de las existentes. Una de las difusoras, el CEAAL, la organización por excelencia articuladora de la perspectiva en Latinoamérica, tiene ciento noventa y cinco organizaciones afiliadas.

El CEAAL tiene una llegada distinta según la afiliación de organizaciones en los países, singularidades donde los espacios seleccionados en esta tesis son partícipes. Tiene presencia en al menos veintiún países, solo tres organizaciones afiliadas en Costa Rica, donde tienen su residencia y en México aparece ligado aproximadamente a veinte organizaciones. En Uruguay tiene solo una organización afiliada, la Asociación Civil Solidaridad (experiencia seleccionada), en Argentina, ocho. Tiene un comportamiento de afiliación singular, comparado con las organizaciones que desarrollan cotidianamente la perspectiva.

2.1. Foco Cono Sur

En agosto 2006 se realiza un Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores Populares en Córdoba, Argentina, organizado por la Red Nacional de ONG argentina y el CEAAL. En este mismo contexto en Uruguay, la Multiversidad Franciscana de América Latina desarrolla un taller sobre “Prácticas socio-educativas y políticas sociales de

35 Revolución Francesa.

emergencia” (v. Carta 182 del CD, Anexo VIII) en la localidad de Las Piedras, Departamento de Canelones, el 4 de octubre de 2006.

Las estrategias territoriales para defender los derechos del pueblo se pueden bifurcar hacia el reconocimiento de sus derechos en la confrontación con el aparato estatal o puede moverse hacia la autogestión. Utiliza como metodología de consenso el encuentro, dilucida salidas. En el primer camino, las organizaciones sociales deben adecuarse al aparato estatal o quedan aisladas. En 2006 con la nueva ley de educación argentina conceptualiza y da marco jurídico a las escuelas de gestión social. Su nominación propone cierta independencia en el diseño educativo y esto se amplía al incluirse a los bachilleratos populares. En el segundo camino, se recurre al encuentro como estrategia de salida.

A lo largo de 2006, quedó en evidencia que la confrontación entre los movimientos y los gobiernos conservadores, que había pautado la década anterior, estaba siendo desplazada por la creciente polarización entre los nuevos gobiernos progresistas y las derechas refractarias a los cambios, aliadas a la administración de George W. Bush. De este modo viene sucediendo en Bolivia y Venezuela (ahora, al parecer, también en Ecuador), pero a menudo se han registrado situaciones similares en Argentina, Brasil y Uruguay, donde las derechas han sido capaces de crear circunstancias que fuerzan a los movimientos a posicionarse a favor de gobiernos con los que tienen coincidencias apenas puntuales (Zibechi,³⁶2006b, p. 222).

En 2008 nacen los bachilleratos populares como una forma de dar acceso a la educación y de impartir justicia social a una población con derechos desmantelados por la

36 Docente e investigador de la Multiversidad Franciscana de América Latina.

crisis del 2001. Rescatan para su uso fábricas abandonadas y los sindicatos les ofrecen sus instalaciones. Se crean proyectos de cooperación para sostenerlos, pues la vinculación con el aparato estatal presenta dificultades. Si bien les ofrecen la acreditación de saberes, les exigen determinadas condiciones que dado como se dio su nacimiento es muy difícil lograr. El reconocimiento por parte del aparato estatal que son expresiones de una crisis social y que él como tal debe hacerse cargo y ofrecer salidas, no aparece como un relato frecuente.

En 2010 tiene lugar un Taller Latinoamericano de Educación Popular “La formación de educadores populares como aporte a la construcción de poder popular”, un encuentro de educadores populares en el Instituto de Sagrado Corazón (EEP, 2010). Convocado por la Red Latinoamericana y caribeña de Educación Popular de las Religiosas del Sagrado Corazón, Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Especialización en Educación Popular Profesorado Sagrado Corazón; Bachillerato de Adultos Arbolito de la Cooperativa Unión Solidaria de Trabajadores (UST); Fundación ÉPyCA, la Multiversidad Franciscana de América Latina, entre otros.

En 2011, en Uruguay se desarrolla un curso virtual impulsado por la Multiversidad Franciscana de América Latina, “Educación Popular: Procesos psicopedagógicos en la nueva cultura del aprendizaje” (MFAL, 2011). Una formación dirigida a “docentes, educadores y capacitadores busca propiciar una reflexión crítica sobre los procesos actuales de aprendizaje, tanto presencial como a distancia” (*Ibíd.*). La modalidad a distancia le permite en 2012 presentar una guía para el trabajo final del Diploma y la Maestría de Educación Popular. En Argentina, se funda ÉPyCA, una organización dedicada a la formación de referentes sociales como referentes territoriales. Se especializa en la sistematización como metodología para la adquisición de saberes, intervienen personas de ámbitos científicos como comunitarios. A partir de estos encuentros se formaliza el Seminario de Cultura Popular en la Universidad de Buenos Aires.

En 2013, una experiencia singular se aboca a la perspectiva con modalidad a distancia, dirigida a multiplicar los referentes sociales populares. En una coyuntura del arribo de gobiernos progresistas y de la expansión de organizaciones populares, nace el Centro de Educación Popular desde el Pie. Desde un diagnóstico desconocido de sus participantes, impulsan esta modalidad con la ilusión de llegar a participantes alejados en tiempo y espacio. Su singularidad de ser totalmente a distancia es lo que la hace distinta de las demás

experiencias. Al contener la nominación Educación Popular y al tener en apariencia una coherencia ética con la perspectiva (Hernández, 2019b) es seleccionada. Su principal curso es la “Gestión de proyectos educativos para el desarrollo comunitario” como parte del Programa Buenas Prácticas Educativas. Una actividad con desarrollo aparente solo en este año, con ingreso abierto a diferentes niveles y de carácter oneroso.

Entre las organizaciones formativas uruguayas dos de ellas se ubican en la localidad de Las Piedras perteneciente al departamento de Canelones de Uruguay, la Asociación Civil Solidaridad y el Proyecto Minga. Este último impulsado por el Padre Mateo Méndez adopta una multiplicidad de estrategias para sacar a las/os jóvenes de las calles, desde el afecto hasta la capacitación en oficios. Realiza acuerdos con organizaciones sociales para la inserción social deportiva y de trabajo, utiliza la red como extensión de su proyecto. Otras prácticas reconocidas son la organización La Pascua y el Instituto El Abrojo, con fuerte significación de Educación Popular en sus objetivos.

En octubre 2013 se realiza en Montevideo, Uruguay, un Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores Populares organizado por la Multiversidad Franciscana de América Latina, donde presentan sus experiencias el Proyecto Minga y la Asociación Civil Solidaridad. Actividad en la cual participé como egresada de la Maestría en Educación Popular de la Multiversidad.

En este mismo año, un grupo de investigadores de México y Argentina toman como centro de interés realizar un reconocimiento sobre alternativas pedagógicas en Educación Popular. Un trabajo de investigación centrado en una remirada sobre la desnaturalización de la conceptualización de la perspectiva liberadora, toma como objeto las significaciones alcanzadas por alternativas pedagógicas de Educación Popular (Abritta, 2013). Como forma de organización para el intercambio de experiencias, realizan encuentros presenciales, conocidos como las Jornadas del 7, 8 y 9 de agosto 2013.

La conceptualización Educación Popular comienza a alimentarse del reconocimiento investigador de este grupo, interactúa con otras instituciones, busca mantener funcionando el grupo investigador. Se convierte en un insumo reflexivo sostenido entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Buenos Aires, traducciones culturales representadas en las valoraciones académicas. La alfabetización aparece como un proceso de

concretizaciones comunitarias en el Diploma de Educación Popular, desarrollado en el ámbito de extensión universitaria de la Universidad de Quilmes. Tiene inicio en la finalización del período de estudio seleccionado, 2014, por eso pasa a estar en las proyecciones de esta investigación.

Me parece importante recuperar la experiencia de un Diploma que nació de una experiencia en los Barrios de Quilmes y Florencio Varela. Primero fue un conjunto de Alfabetizadores, Educadores Populares, experiencias de Comunicación Popular, un Voluntario Universitario “CAYE Popular (Colectivo de Alfabetización y Educación Popular). Estas experiencias desde la universidad en diálogo con el territorio dieron lugar al nacimiento de un Programa Institucional de la Universidad el “Programa de Educación Popular y Formación Laboral” dependiente la Secretaría de Extensión Universitaria de UNQ. De este Programa salieron este Diploma y otras ofertas formativas y de capacitación (Conversación Daniel Montenegro en CD, Anexo VIII).

2.2. Foco Mesoamericano

En el “Encuentro sobre Formación política y Educación Popular” en 2010, organizado por la Fundación Rosa Luxemburgo y la Red Alforja, se entablan objetivos esclarecedores. Una necesidad emerge sobre la identificación de los contextos en que se desarrollan las prácticas, la formación política desde la Educación Popular para potenciarse en la elaboración de nuevos recursos teórico-metodológicos (v. Encuentro FP y EP, 2010). En el taller sobre los momentos de construcción del conocimiento definen cuatro momentos: teorizar a partir de la práctica, profundización y análisis en dos momentos y luego la vuelta a la práctica.

La identidad cultural está totalmente saboteada, no pueden acceder a sus semillas, la tierra no les pertenece y recurren a otras formas para alimentarse. El analfabetismo es mayor

en áreas rurales y en mujeres indígenas. El rol de Educador Popular se define como impulsor de liberar la carga social de los cambios necesarios para revertir la exclusión sistemática (Encuentro SA y EF, 2010).

El CEAAL realiza asambleas en las cuales se presentan experiencias, se discuten sobre los desafíos actuales de la Educación Popular. En 2008 tuvo lugar la VII Asamblea General en Cochabamba (Bolivia) en la que se discutió “Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios” (CEAAL, 2009). En un contexto bombardeado por la velocidad de los cambios este encuentro consideró delimitar las significaciones de la perspectiva. En este espacio de Costa Rica, CEAAL complementa sus actividades con la sistematización de los encuentros y talleres. Surge como fuente fundamental la Revista Piragua, donde se difunden trabajos elaborados por participantes de sus organizaciones afiliadas. En otros medios difunden entrevistas e información de interés, concretiza una base de datos significativa.

La alfabetización surge como desencadenante de este relato, ligada nuevamente a la perspectiva liberadora, junto a temas como democracia participativa, género, incidencia en las políticas educativas, interculturalidad y movimientos sociales. La autodefinition del Movimiento de Educación Popular, se vincula a la operatividad del CEAAL, refuerza la red, posibilita la discusión y reafirmación de sus sentidos de ser.

Comité Cerezo lanza en 2010 la primer convocatoria de la Escuela de Formación de Educadores Populares de Derechos Humanos. Una apuesta hacia el encuentro de experiencias populares y a la formación crítica en Educación Popular y en Derechos Humanos. Con una apuesta flexible de talleres, adecuándose a las demandas diagnosticadas, entre ellos se ubican: Taller de diagnóstico de la realidad, Taller de salud mental y derechos humanos y Taller de Educación Popular.

México tiene en sus ámbitos universitarios lo que:

constituye un reto para el sistema universitario de educación superior –conformado por las universidades indígenas o interculturales, la UNAM y el resto del sistema de educación superior– brindar una oferta justa, equitativa y democrática, de acceso a la educación superior en México para los miembros

de los pueblos indígenas. Además, los pueblos y comunidades indígenas y negras continúan siendo el sector más pobre y con los mayores índices de marginación, discriminación y rezago social (Del Val y Sánchez, 2018, p. 367).

El nacimiento de las universidades interculturales en México comienza en esta década, con el gran desafío de acceso a la educación universitaria de las comunidades mayas. El modelo convencional universitario se aferra a las estructuras de dominación tradicional donde no era habitual ver población maya en la universidad (Rosado-May, 2013).

3. Proyecciones 2014-2019

Este apartado ofrece la presentación de un escenario comparativo y de seguimiento de la perspectiva en un período posterior. En un contexto en movimiento se impulsan durante el período 2014-2019, acciones pedagógicas que dan continuidades. Algunas de ellas vinculadas a las organizaciones seleccionadas y a las experiencias estudiadas y otras en ámbitos nuevos o de similitud pedagógica.

3.1. Foco Cono Sur

En los ámbitos universitarios, las universidades protagonistas son la Universidad Nacional de Sarmiento y la Universidad de Quilmes, en Buenos Aires, Argentina. La primera ofrece una experiencia como formación continua en “Educación popular, didáctica crítica y movimientos sociales: debates teóricos y experiencias para repensar las prácticas docentes.” Se imparte en dos modalidades: presencial y a distancia, con el objetivo de desnaturalizar las prácticas docentes en ámbitos de la educación media y superior, utiliza como marco la perspectiva liberadora. Como experiencia se considera en el marco de las proyecciones de esta investigación, pues comienza a tener actividades en 2015, fuera del período seleccionado.

La Universidad de Quilmes ofrece a partir de 2014, una experiencia nominada Diploma de Educación Popular con grupos conjuntos en la definición de la Universidad Plurinacional de la Patria Grande (UPPaG, 2019). Surge en sí como experiencia desde una

definición de “Patria Grande” extendida a toda Latinoamérica, pondera la diversidad. La creación de la Universidad Plurinacional de la Patria Grande conlleva la concretización de un Diploma de Educación Popular, en colaboración con el Diploma de Educación Popular de la Universidad de Quilmes.

El diploma de la Universidad de Quilmes comienza a otorgarse en 2014, en el desarrollo de la extensión, “se cursa con el anclaje territorial de Campaña de Alfabetización de Jóvenes y Adultos, Enseñar es Aprender, Municipio de Berazategui” (Conversación Daniel Montenegro en CD, Anexo VIII). Un ingreso sin requisitos excluyentes, habilita la formación a todas las personas interesadas en participar, no es relevante su nivel de estudios en la educación formal. Anteriormente “eran un conjunto de prácticas de educación popular y talleres dispersos. En el grupo primero éramos un Colectivo de Alfabetizadores que veníamos realizando campañas de alfabetización en distintos barrios de Quilmes, Florencio Varela y Avellaneda” (Conversación Daniel Montenegro en CD, Anexo VIII). Es otra formación con base en procesos de alfabetización, entendida como alfabetización contextual, con estrategias generadoras.

También en Buenos Aires, el movimiento religioso de Jesús como refundador de la iglesia para pobres, toma lugar en la orden de Religiosas del Sagrado Corazón, la Especialización docente de Nivel Superior en Educación Popular (I.S.C., 2019) con opción a distancia (I.S.C., 2018). Inicia actividades en 2019, toma como profesoras/es a reconocidos referentes de la Maestría en Educación Popular de la Multiversidad Franciscana de América Latina en Uruguay. Surge esta modalidad con la comprensión del entendido de las circunstancias de las/os profesoras/es: dispersión geográfica, pluriempleo y necesidad de formación en Educación Popular. Es el Instituto Sagrado Corazón quien impulsa esta propuesta, consolida la perspectiva como naturaleza inevitable de la formación en profesorado.

En este mismo momento, CLACSO (2013) selecciona un grupo de trabajo para el período 2016-2019 con el nombre “Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas”. Establece una diferenciación entre ellas, tipifica las pedagogías críticas a ciertas circunscripciones, distingue ámbitos para pedagogías críticas y espacios para la Educación Popular.

3.2. Foco Mesoamericano

Los sistemas educativos mexicanos realizaron una apuesta a la educación popular, consideran las perspectivas de los maestros como punto de partida (Melecio, 2015). Las/os educadoras/es de una Pastoral de la Tierra dan lugar a una escuela de campesinos, con perspectiva de Educación Popular, articulan acciones entre el aparato estatal y organizaciones civiles. Una configuración en red de apoyo a la formación logra en una segunda instancia procesos interculturales con universidades, transforman las miradas. Hacia la conformación de una resistencia local y referente regional, la escuela aparenta concretizar diálogo de saberes, horizontaliza el poder del saber popular con el científico, empodera a los referentes locales. Una mirada vinculada a los procesos de aprendizaje permite adquirir una conciencia transitiva (Freire, 1970a) hacia una ciudadanía global (Vargas, 1999).

Con otra apertura, México en el desarrollo de la autonomía del proyecto escolar, impulsa la participación en las instituciones educativas de las organizaciones civiles, una vía de inscripción posible para la educación popular en la educación oficial. La autonomía educativa en México se centra en el Programa Escuela de Calidad (PEC), se basa para otorgarla, en la implementación de normas de calidad (UNESCO, 2007). Son procesos para dirigir y gestionar la mejora con el objetivo de incidir en el diseño de sus propios proyectos escolares. El diseño de un proyecto, implementarlo y luego rendir cuentas son las bases de este proceso. Cada institución educativa elabora el proyecto que luego evaluará y rendirá cuentas, compite en proyectos alcanzados (López y Flores, 2006).

Entre los países seleccionados para un estudio, aparecen México y Costa Rica, problematizan las significaciones Educación Popular y Pedagogías Críticas. En un ejercicio continuo de identificación de similitudes y diferencias, las representan bifurcadas. En el marco organizativo de CLACSO se posibilita la creación de este grupo de investigación dedicado a la “Educación Popular y Pedagogías Críticas”. Surge en 2013, con actividades de investigación en los años 2016 y 2017. Se concretizan en la obra “Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública en el Siglo XXI” (Quintar et al., 2018).

En 2017 se realiza un Encuentro Latinoamericano entre docentes y Educadores Populares con la mirada centrada en las “Prácticas de resistencia y transformación en América Latina” (Endyep, 2017). Este relato vuelve a jerarquizar los saberes populares en el contexto latinoamericano, pondera la identidad como eje de contrapoder. Crece en los relatos de otros y alienta la dignificación de los procesos impulsados, permite definir nuevas inscripciones. Este encuentro centró las exposiciones en tres ejes como reformas educativas, insurgencia o rebeldía latinoamericana y experiencias sindicales.

En otros espacios latinoamericanos, en CEAAL El Salvador se realiza un acuerdo con autoridades educativas para problematizar la perspectiva de género tradicional y formar educadoras/es con una perspectiva transformadora. A partir de una mesa negociadora el CEAAL, el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos de la Universidad de El Salvador/ INFORP-UES, impulsan una formación pedagógica. Tiene acreditación de diplomado con el título “Centros Educativos Promueven una Educación No Sexista y Transformadora, mediante la Incorporación del Enfoque de Género en la Cultura Educativa” (CEAAL El Salvador, 2016).

PARTE II MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentan los fundamentos de la investigación con el objetivo de activar la comprensión global de la misma, desde las definiciones con mayor consenso de la Educación Popular y de su metodología, hasta sus inflexiones con perspectivas colaborativas. Las significaciones propias de sus acciones educativas en diversos ámbitos y en interacción con otras perspectivas produce un encuentro significativo propio. Enlaza para comprender las diversas significaciones utilizadas en las experiencias y la vinculación con la Educación Formal y la Alfabetización. La vinculación entre estas educaciones se visibiliza como parte del anclaje metodológico emancipatorio.

Otro apoyo a esta investigación se reconoce en el paradigma de la complejidad (Morin, 1991) la multiplicidad de escenarios y relatos, la inconmensurabilidad de su síntesis y la

inabarcabilidad del campo. Es riesgoso establecer inferencias en Ciencias Sociales, cada categoría, cada significación tiene en su historia, una raigambre teórico implícito. Lo develado está estrechamente ligado con el marco teórico definido. La normatividad aparece en un esquema y en la mirada educación popular el relato de sus expositores intenta negar ese aspecto. Aducen a la diversidad de prácticas pedagógicas, cada una está ligada a su contexto y a partir de allí, se confecciona la metodología a seguir.

1. Delimitación del campo Educación Popular

1.1. Definiciones y Dimensiones

1.1.1. Definiciones

Es importante definir, para delimitar y precisar el campo de investigación, las conceptualizaciones y tipologías intervinientes. El campo de la educación popular tiene un corpus definido que se alimenta de poner en discusión la *politicidad* implícita en la educación. Una mirada científica sostenida en el diálogo de saberes populares y académicos, apela a la construcción y deconstrucción de significaciones, desafíos centrales para desarrollar criticidad desde la Pedagogía del oprimido (Freire, 1970b).

En un consenso social, Educación Popular surge ligada por la centralidad a la población a la que va dirigida, educación para pobres, educación para adultos. En otras situaciones toma nominaciones de acuerdo al lugar de oposición en que se desarrolla, educación no formal, educación informal. En una referencia teórica más allegada a la educación freireana, se encuentra la educación intercultural, multicultural y la educación del pueblo. Cada una de ellas son nominaciones como educaciones. En otros aspectos es reconocida como “la dimensión educativa de la práctica social de las clases populares entre otros” (Rottier, 1986, p. 1). En esa cohabitación con otras disciplinas, cada una la representa de diferentes formas.

Popular Education Network³⁷(2018) define a la educación popular en la distinción de lo populista, crítica del statu quo, contra la inequidad. No va en la línea de la definición

37 Traducción propia Red de Educación Popular.

sueca, abocada a la baja de la pobreza (Laginder, Nordwall, & Crowther, 2013, pp. 261-262). La significación entendida por Crowther³⁸(2013) es la desarrollada por Freire (1970a), resitúa en la perspectiva latinoamericana. Las esferas de lo público tanto Estado como agendas sociales producen legitimación sobre ciertos saberes y en función de ellos, sobre ciertos acontecimientos. La voz más escuchada es la del poder oficial, compuesto por el poder estatal de las potencias en la agenda de los medios masivos. Subalternidades internalizadas, reproducen el poder hegemónico, entre ellas la idea de que la educación para pobres es la popular.

1.1.2. Dimensiones

Existen relatos desde algunas sistematizaciones que vinculan las prácticas de Educación Popular como dispositivos generadores de otros contextos, con amplio espectro de flexibilización. En escenarios de alta sensibilidad a la vulnerabilidad de otros, se reconoce los aciertos socioeducativos de la perspectiva (Franco, 1996). Este dinamismo perfila la formación como una experiencia de vida, conectada a lo social. Las estructuras formativas demuestran este capital de aprendizajes, proyectan salidas para sus participantes. Sus análisis jerarquizan el dinamismo como principal dispositivo del éxito en sus propuestas, existen diferentes nominaciones para las dimensiones o ejes, pero no poseen variación conceptual.

La centralidad está en la mirada política, donde surge el poder y la pedagogía unidos, donde se entiende las dimensiones o ejes con subordinación a la lucha contra la opresión y a las circunstancias opresoras. Por ejemplo, INCEP39 (2002) plantea tres ejes: poder, organización y cultura, concibe al primero como una transferencia de unos a otros y para ellos necesitan organizarse y utilizan la cultura como medio. La cultura es considerada como el punto de partida y la guía iluminadora.

La opresión puede desencadenar despertares en su proceso de “domesticación” (Freire, 1970b, p. 77), algo no esperado por ella, donde educandas/os y educadoras/es en roles tradicionales irrumpen esta lógica. Dialogan reconociéndose con saberes y poderes, producen

38 Coordinador de PEN.

39 Instituto Centroamericano de Estudios Políticos

determinada criticidad que se proyecta en la búsqueda de una educación liberadora. En este sentido, al problematizar las raíces históricas de desarrollo, Vitón (2012b) en “Diálogos con Raquel” identifica en una actividad productiva artesanal,⁴⁰ la dimensión política y pedagógica que tiene en sí. Una reconstrucción sobre las raíces culturales ancestrales donde la singularidad del caso y su focalización apuesta a dar una coherencia metodológica entre teoría y práctica, retroalimenta los saberes de sus participantes. Se educan mutuamente, “nadie educa a nadie” (Freire, 1970b, p. 86).

La dimensión política de Vitón (2012a) tiene vinculación con la mirada de la informante clave de la Multiversidad Franciscana de América Latina, “en cuanto a la dimensión política, yo te diría, que en la dictadura estaba claro, luego estaba claro el apoyo a los gobiernos progresistas en las búsquedas de mayores libertades para los seres humanos” (Ubilla, 2019).⁴¹

A partir de la coyuntura entre Educación Popular como movimiento y sus experiencias, se identifican dimensiones ligadas principalmente a los movimientos revolucionarios latinoamericanos. La corriente educacionista de la Teología de la liberación, los movimientos revolucionarios de los sesenta, conllevan al surgimiento de prácticas pedagógicas con mirada crítica, en contextos nacionales, regionales e internacionales. En un primer plano se establecen en los estudios indagados tres dimensiones: una *pedagógica*⁴² o educativo-pedagógica (Torres, 2011, p. 115) vinculada a la acción como formación y a la formación para la acción de las Educadoras y Educadores Populares. Otra *cultural* o dimensión producción colectiva dedicada al rescate de las raíces originarias y populares y una tercera, *metodológica* (Ubilla, 1996) contenida en los modos de hacer. También puede verse la dimensión cultural como pedagógica y política (CEAAL, 2000).

En ese sentido, se deben retomar y profundizar propuestas nacidas en la EP como el diálogo de saberes y la negociación cultural. Al poner el acento en las condiciones culturales y de poder que posibilitan el aprendizaje, las nuevas

40 En similaridad con idea pedagógica “Discurso sobre la Educación Popular de los artesanos, y su fomento” (Rodríguez, 1775).

41 Entrevista realizada a Pilar Ubilla, Anexo VIII, v. CD.

42 Énfasis.

búsquedas permiten, por un lado, el reconocimiento de las situaciones y saberes previos de los sujetos, y por el otro, el cuestionamiento o deconstrucción de aquellas condiciones, relaciones y modos de pensar que obstaculizan la comprensión crítica del mundo y la emergencia de lo inédito, lo posible, en fin, de la utopía (Torres, 2011, p. 92).

En un segundo plano, se aprecia una vinculación de las conceptualizaciones con el materialismo dialéctico, ratificado en el carácter político, por la definición de los destinatarios (Pineau, 1994) y por la concepción de la acción colectiva como formación. Un relato acompañado por una metodología coherente con la autodeterminación de sus participantes (Salinas, 2000; Hernández, 2020). En este camino surge un énfasis en la dimensión política de la Educación (Vitón, 2012a), en deconstrucción de la violencia existente a partir del ejercicio de poder (Freire, 1970a, Bourdieu, 2013 y Foucault, 2011).

Si se define educación popular como el ámbito en el cual los sectores populares reconstruyen y representan su propia realidad, entonces comprende tres dimensiones que se separan solo en términos de análisis:

- (a) Una dimensión de acción, que constituye el momento en el que toman forma las prácticas tendientes a construir una sociedad nueva de acuerdo a los intereses del pueblo.
- (b) Una dimensión de apropiación de lo real, que comprende la producción de conceptos científicos y tecnológicos indispensables, junto con otros elementos, para el desarrollo de la sociedad en construcción.
- (c) Una dimensión ideológica, que sería el espacio donde los sectores populares realizan la reflexión sobre sus prácticas, de la cual emerge el

significado de su actuar en el que se expresan sus intereses relacionados con su condición socioeconómica y que les permite reorientar su quehacer a partir de la comprensión e incorporación del sentido político de sus acciones (Gómez, Cadena y Franco, 2013, pp. 48-49).

Estas dimensiones tienen significación desde un lenguaje situado fuera de la perspectiva Educación Popular, al decir “apropiación de lo real”, toman la realidad como agente externo. La Educación Popular con línea sociomarxista se define en ese devenir con una necesidad situada en el respeto de la legitimidad dada por sus participantes a la realidad imaginada. El componente ideológico tiene similar característica, una ideología está parada en una estructura de ideas basada en un panorama político ajeno a lo cotidiano. La dimensión acción corresponde desde esta mirada investigativa a una dimensión corpórea de la Educación Popular.

En un avance humilde y propio de este trabajo, se definen como dimensiones de la Educación Popular: la dimensión ética, la dimensión reflexiva o problematizadora de la acción y de obtención de conocimiento y la dimensión productora de nuevas significaciones. En un contexto de acción cotidiana, la reflexión-acción es producto de su forma de mirar, de imaginar, donde las concepciones etéreas se estructuran en su significación original o toman significación dentro del relato situado. Son alcances a construcciones significativas propias de las experiencias.

Las dimensiones, reflexiva y política de la Educación Popular están vinculadas con el nacimiento de la Educación Pública. Se orientan a atender el acceso a la educación de los menos privilegiados, Freire en Brasil con su Programa de Alfabetización y Mariátegui⁴³ en Perú con los derechos indigenistas. Son parte del movimiento de educación popular, sientan bases en la acumulación de saberes sobre cómo enfrentar los nuevos escenarios y contextos. Proyectan “modos de hacer las cosas” (Salinas, 2000), singularidades vinculadas a las capacidades de resistencia ante otro modo, el dominante. Sus intervenciones sustancian capacidades de transformación de las condiciones de opresión, como resultancia de la

43 José Carlos Mariátegui La Chira (1894-1930) funda la Revista Amauta (quechua).

participación y el compromiso de sus actores y actoras. Desde un aspecto normativo puede entenderse la educación popular como un paradigma, reúne un cúmulo de prácticas diversas con continuidad histórica y adopta un método ético y político.

En la dimensión productora, surge la construcción histórica de sociedad civil, como antesala para entender el comportamiento en la articulación popular-estatal. La perspectiva Educación Popular se enfrenta a diferentes conceptualizaciones de sociedad civil y de Estado. La evolución de los conceptos demuestra cierta similaridad, cuando se mira el trayecto del primero se lo posiciona en el pueblo integrado por organizaciones sociales y personas no organizadas y en el segundo, se refiere a una entidad exterior a la primera.

En varios de los materiales aparece esta mirada y a veces, intentan salvar la contradicción sociedad civil como no Estado (UNESCO, 2005, pp. 17-28). Resulta difícil de comprender la amplitud de Estado, son todas las personas y organizaciones que están en él. Al definirlo como aparato estatal, debe realizarse la diferenciación entre estructura y participación. Tanto desde la crítica a lo hegemónico como en su complicidad, se identifica el mismo obstáculo. Existe un consenso en la sociedad civil en sus características: diversidad, independencia del Estado, independencia de los partidos políticos y ciudadanía como premisa básica (*Ibíd.*, pp. 21-22).

Escenarios de la sociedad civil expresan la revelación ante el relato no intervencionista dominante de los modelos educativos de los noventa. La sociedad civil se organiza en organizaciones sociales que intentan incidir en las políticas públicas, interviene e incide en los logros estatales. Existe una interacción continua entre ambos, donde la sociedad civil tiene mayor flexibilidad de adaptación al funcionamiento estatal.

En lo que respecta a la dimensión reflexiva como problematizadora de la acción, emergen relatos similares al hablar de Alfabetización y de Educación Popular. Las luchas por la alfabetización están ligadas en algunos casos latinoamericanos en la sustanciación de una perspectiva de Educación Popular. Cada una con sus improntas aporta a la pluralidad de miradas sobre la perspectiva.

Otro aspecto problematizado desde la dimensión reflexiva y productora de la Educación Popular es la vinculación histórica latinoamericana con la religión. Precedido de un período colonizador donde la opción era evangelizarse o morir, en el siglo XX la violencia

toma otro relato en las prácticas pedagógicas, vinculado con la estructuración y formación de los nuevos estados. Una religiosidad que guarda relación y continuidad con procesos de la colonización latinoamericana y centroamericana, se refundamenta luego de la secularización en prácticas formativas de Educación Popular en un nivel educativo superior. Procesos de secularización que no tienen la misma materialización en los diferentes países. Desde una interrogación sobre el sentido de la creación y de la existencia humana (Estrada, 2001, p. 205) se identifica la importancia de ponerlo en cuestión. Este Dios que muere se transforma y se interioriza en las prácticas sociales, dependiendo de la coyuntura que colabora, en algunos casos con mayor fuerza y en otros, continúa con la mirada colonizante.

1.2. Relaciones y sentidos

1.2.1. Relaciones con la cultura popular, Educación Formal y Alfabetización

El acumulativo cultural y pedagógico permite la confusión entre cultura y educación popular, si bien ambas se complementan, la primera se asienta en la ponderación de los saberes culturales, otorga dignificación por medio de la autoidentificación. La segunda busca, la transformación social, libera a los oprimidos y opresores.

Los pueblos originarios latinoamericanos dan su aporte a la mirada de la Educación Popular, en un momento sociopolítico de necesidad de búsqueda. En una historia en constante recreación, el proceso de la colonización se presenta como un quiebre. Por un lado, es un aporte desde el desciframiento de su cultura, de sus legados, obras y testimonios documentales. Por otro, en la actualidad las culturas con raíces originarias rescatan sus tradiciones e impulsan la educación intercultural. El sometimiento del que han sido objeto históricamente, les ha desprovisto de sus tierras, de su cultura y ha intentado quitarles la memoria.

Un pasaje de saberes se puede mirar desde una problematización o desnaturalización de prácticas sociales no pedagógicas por medio de una deconstrucción e investigación. La formación tiene un lugar sustantivo en este pasaje, es difícil de abarcar sino conlleva un repensar de las prácticas, remirar o mirar con nuevos ojos (Najmanovich, 2008). Implica reconocer las miradas de sus participantes y el poder del relato en el proceso reflexión-acción.

Se sustancia la pedagogía en la visibilización de las circunstancias opresoras, para que puedan accionar sobre ellas, les devuelve el poder creativo a las personas.

Pedagogías. Surgen conceptualizaciones de pedagogía como pedagogía popular (Mejía, 2006), pedagogía de la ternura (Cussiánovich, 2010), pedagogía de la liberación (Nassif, 1981) y pedagogía de poder (Rebellato, 2000). Cada una de ellas pone énfasis en determinados aspectos, la primera centra su objeto emancipador en la pedagogía y la segunda vinculada a un aspecto afectivo. La tercera y la última son expresiones similares, una referida a la naturaleza ontológica de la corriente de la liberación (Nassif, 1981) y la otra –la pedagogía de poder– es una categoría trabajada por Rebellato (2000) en la cual interpreta el modelo de poder ejercido en la educación desde un enfoque foucaultiano.

La pedagogía popular no es solo expresión de cómo trabajar una metodología con un grupo en particular, sino también, es recuperación de lo que ese grupo nos dice; a través de la cual hay una entrega y una devolución, que hace comprensible por qué la Educación Popular se entiende como actitud de diálogo, de quien escucha, aprende, enseña y habla (Rottier, 1986, p. 7).

La pedagogía de la ternura responde a la necesidad de considerar el componente afectivo en los lazos sociales, su interacción y la constitución originada en los seres humanos. Desde una significación de pedagogía liberada a una reinterpretación de la condición humana, sitúa la importancia en las subjetividades producto del amor (Cussiánovich, 2010) o desamor. Fruto de esta interacción los seres humanos constituyen significaciones sobre ellos mismos que producen o reproducen la estigmatización social. Diversidad y alteridad aparecen como aspectos a interpelar, si en realidad al mirar el componente afectivo, desencadenan significaciones distintas a la lógica reproductivista.

Consideramos que la pedagogía de la ternura como discurso relativamente reciente, se inscribe en la experiencia histórica de educación popular que se diera en las primeras décadas del siglo XX con José Carlos Mariátegui y los movimientos obreros de entonces, encarnando voluntad política de cambio radical y la fuerza movilizadora de la utopía que dichos sectores hacían suya y que de alguna manera están presentes en el contexto actual (Cussiánovich, 2010, p. 19).

La pedagogía de la liberación aparece vinculada en su inicio a la Teoría de la Dependencia (Cardozo y Faletto, 2005) donde surge el carácter de orden dominante y países dependientes. En una oleada de movimientos sociales, surge esta pedagogía para hacer frente a ese contexto de opresión. Adopta la mirada de la condición indígena, “es lo que constituye el *allin kawsay*, el buen vivir de los quechuas o el *suma Jaqña* de los aymaras” (*Ibíd.*, p. 16), pone en eje el saber estar. En un contexto global donde impera el orden económico sobre los derechos de los humanos y humanas, el rescate de esta mirada trae consigo descentrar el orden vigente para repensar el vivir.

La pedagogía de poder (Rebellato, 2000) es una significación que viene a descentrar los relatos oficiales, conociéndolos primero, leyendo sus inteligibilidades y explora alternativas. La categoría poder aparece de nuevo, ahora como modelo pedagógico e inseparable de la política, coincidente con las vinculaciones realizadas por Carr y Kemmis (1988) entre pedagogía y poder. Una significación pedagogía aparece con mayor escenificación en los relatos, genera en algunos casos, su problematización.

Los roles de las/os educadoras/es y de las/os educandas/os se problematizan entorno al saber y a quienes dirigen la política. El aprendizaje en esta dualidad participante-alumno/a reabre una discusión sobre teoría y práctica, aprender y aprender haciendo. “El conocimiento existe como el contenido de la capacidad inteligente: el poder hacer” (Dewey, 1953, p. 193). Un poder limitado en función de los aprendizajes adquiridos, en la experiencia o en la enseñanza de la teoría.

La tendencia de pedagogías autoritarias en Latinoamérica se comporta como una constante (Nassif, 1981, p. 81), toma mayor expresión e intensidad, en el terrorismo de Estado y en los gobiernos totalitarios. El autoritarismo aparece ligado al modelo político del gobierno de turno, se instaura la interiorización de la pedagogía como medio. La violencia se naturaliza en el proceso impositivo como medio de aceptación por parte de la sociedad. Modelos coercitivos generan en contraposición, nuevos marcos referenciales en educación, como reacción a la opresión. Se retoman algunas significaciones, extraescolaridad, desinstitucionalización y contraescolaridad.

Tolstoi⁴⁴opuso una educación popular que emanara de la sociedad misma a la burocracia y las complejidades de la administración. Sus esfuerzos reflejan una tendencia que se acentuó cada vez más en la Rusia del siglo XIX, una de cuyas formas características era precisamente la idea que tenía Tolstoi de la libertad en la educación. En nombre de esta libertad, Tolstoi reclamaba el derecho de conceder al pueblo la libertad de crear escuelas para sus hijos, de conformidad con la voluntad de los padres y de la sociedad, es decir, escuelas cuyas actividades estuvieran determinadas por el propio pueblo (UNESCO, 2001, p. 4).

Esta incursión de la UNESCO al inicio del milenio se ubica en contextos de modelos neoliberales en Latinoamérica, donde el acceso a la educación no parece algo en debate para los gobiernos de turno. Este origen de la educación popular, se ubica en el siglo XIX, un siglo antes que el precursor con mayor reconocimiento, Freire. Se identifica a Tolstói en esta incursión histórica, materializa sus ideas en la construcción de una escuela popular en

44 (sic) Errata Unesco, Tolstói lleva tilde en la ó.

Yásnaia Poliana⁴⁵ en 1859. Escribe posteriormente su memoria y es a partir de ella que se conoce profundamente su obra (Tolstói, 2003). En ella se contrastan aspectos de realidades escolares, una escuela como la de Yásnaia Poliana, es un ida y vuelta refrescante, sobre los acontecimientos posteriores y actuales de la educación. En una búsqueda por la escuela liberadora, sin autoritarismos, centrada en los seres humanos, plasma estrategias asertivas, como la preocupación constante en los intereses de los seres humanos. En la participación conjunta de la comunidad educativa como en el aula con los/as alumnos/as, se plantea la centralidad en las personas, en sus miradas y sus personalidades. La planificación está contenida en la no programación de clases, ni de contenidos, prioriza lo emergente (*Ibíd.*) y el afecto. Forja incertidumbre en su concepción integral de educar, en un primer nivel de mirada, en un análisis de lo emergente subyace, la problematización de la formación (Foucault, 2011).

El compromiso alentó procesos de enseñanza del arte como una actividad inherente a los seres humanos, independiente de su ocupación, desarrolla esos procesos cognitivos y habilidades. Era menester tanto para el médico como para el asalariado. "Que vive mejor y más plenamente aquel que no vive en la esfera de las artes de nuestra clase inteligente, que la necesidad del arte y goces que procura son mucho más completos, mucho más legítimos en el pueblo que entre nosotros" (Tolstói, 2003)⁴⁶. Los programas de la tecnoeducación apoyan la creación de carreras en esa línea y no incorporan la importancia de desarrollar actividades artísticas.

Los procesos de liberación están relacionados con estrategias de erradicación del autoritarismo, deconstruyen procesos de negación de su poder (Weber, 1985). En un camino de aprendizajes, adquiere saberes a partir de la visibilización histórica sobre el leviatán (Hobbes, 2004) construido. Al transformar en un proceso pedagógico los lugares sociales tradicionales, la resignificación impulsa la deconstrucción de la pedagogía de poder instalada.

En el momento de problematizar la educación, el objeto aparece delimitado a la educación formal y aquello que está naturalizado no aparece en discusión, tal es el caso de la laicidad. En cambio, otras propuestas de formación superior en Educación Popular ponen en

⁴⁵ El lugar de origen de Tolstói.

⁴⁶ Aparece arte y enseñanza vinculados, en similitud con el "Discurso sobre la Educación Popular de los artesanos, y su fomento" (Rodríguez, 1775).

objeto de estudio, este aspecto, lo que redundará en la abarcabilidad de la problematización encausada. Basada en la jerarquización de los pueblos como protagonistas, apuesta a la confluencia de ideas para su refundación, reformulación o refundamentación. En los sesenta y setenta pasa a contener una mirada fuertemente política (Vitón, 2012a) con fuerte crítica de la Educación Oficial y del propio movimiento. Una cruzada institucionalizante produce un desmadre de la educación oficial, no sorprende como movimiento impulsor de la institucionalización de la educación, sino que los hace reflexionar sobre los fundamentos de una educación con “ética en la liberación” (Rebellato, 2000).

Actualmente en determinados lugares no se habla de la universalización de la enseñanza sino en términos de acceso, específicamente de una Educación Pública con una significación de búsqueda de masividad (Ortega y Gasset, 1984). Los objetivos se centran en la desvinculación del contexto local, no atiende las demandas educativas cercanas y a la vez, no considera en el diseño de las mismas, la participación de los/as beneficiarios/as. Si bien a nivel universitario, existen determinados órganos colectivos que dan mayor participación, a la hora de los resultados, replican las desigualdades sociales existentes.

La significación Educación Popular es reconocida a partir de la obra del educador Freire, aun cuando en sus obras la nominación “popular” no es la predominante, para referirse a una educación para la libertad. Su significación se verifica como propuestas educativas vinculadas a lo asociativo, a lo cooperativo. La vinculación de una educación para la libertad está ligada al acceso a la alfabetización, la refundación freireana.

En este sentido, las significaciones de educación y de alfabetización orientan una lógica de sustitución, el acceso de una determina la otra, hasta una similitud donde alfabetizar y educar se convierten en sinónimos políticos. Las coyunturas cambian y con ellas las demandas educativas impulsan la atención y adecuación de la educación hacia procesos complejos.

Al respecto se identifica una tipología de alfabetizaciones que aluden a la necesidad educativa que les dio origen:

- Alfabetización tradicional (lectoescritura),
- Alfabetización Funcional,

- Alfabetización digital y laboral,
- Alfabetización política (Brecht, 2009),
- Alfabetización intercultural o étnica,
- Alfabetización crítica (Freire, 1970a, Vitón, 2012a).

La alfabetización como lectoescritura se ubica en un momento de cada país como necesidad y se afianza su masividad como mejora de la educación. La contextualización de estos programas de alfabetización es distinta y por ello, sus escenarios de implementación. Los puntos de partida de cada uno, pueden estar más o menos cerca de universalizar la alfabetización. En este sentido, el programa de alfabetización diseñado por el Profesor Paulo Freire, está arraigado en un diagnóstico previo sobre la realidad alfabetizadora de Brasil. Tolstói (1828-1910) plantea una dualidad entre alfabetización y la educación, donde la primera se centraba en la lectoescritura tradicional y la educación se convertía en la lectura del mundo (Freire, 1981). En una apariencia de mirada tradicional incorpora a la alfabetización un carácter creativo, se transforma en un arte. El desarrollo de una escuela popular es el interés de Tolstói y de una escuela liberadora el de Freire. La afectividad, la centralidad en los educandos⁴⁷ y la lucha contra el autoritarismo aparecen como aspectos compartidos. Encuentran en la hermenéutica de la alfabetización una performatividad humanista, en distintos siglos, con compromiso ético.⁴⁸

En una época donde los castigos corporales, el autoritarismo se consideran necesarios para que los alumnos⁴⁹ aprendan, Tolstói crea su propia escuela. Pone en práctica sus ideales y demuestra el logro de aprendizajes adecuados sin necesidad de violencia. Yásnaia Poliana (1862-63), también fue presentada como una de sus revistas donde publicó artículos sobre metodología. Esta fue la creación de una pedagogía nueva basada estrictamente en los ideales de Tolstói, en el diagnóstico de una pedagogía de época y de su verificación en la práctica. La alteridad se rescata como potencial transformador para cada niño/a y para todos en conjunto, obra que materializó en “El Abecedario” (1872). Ve en los más vulnerables, la muerte de la

47 Lenguaje patriarcal, no hay inclusión a la diversidad de género.

48 Ético en el sentido de Rebellato (2000) liberador, sin autoritarismos.

49 Lenguaje patriarcal, no hay inclusión a la diversidad de género.

sociedad y el nacimiento de una “conciencia espiritual que se percibe nítidamente en los ojos de los niños” (UNESCO, 2001).

Otra alfabetización nace con la significación de educación fundamental por la UNESCO (2013) y se multiplica con la generación de propuestas de alfabetización (Vigil, 1989). Orientadas para la obtención de mano de obra especializada, con utilidad para los mismos seres humanos y para la sociedad se convierte en una corriente de pensamiento tecnocrática.

En las décadas sesenta y setenta, se rompe con esa mirada, la educación como sistema es reproductivista, no existe la movilidad social ni una educación real. Es necesario su transformación, desde procesos de concientización y descolonización. Educar es para emancipar (Adorno, 1998) unos a otros, educando y educador⁵⁰(Freire, 1970a).

En los noventa resurge el modelo de educación fundamental, donde alfabetizar es educar en oficios porque eso permite el acceso al empleo demandado por las empresas. Se produce un quiebre epistemológico entre educar, alfabetizar y profesionalizar. Un entramado como dispositivo impulsor de grandes reformas en toda Latinoamérica, dirigidas con estos supuestos económicos, formar para el empleo. Las dictaduras de los setenta hicieron un trabajo cómplice para que esto sucediera. La educación bancaria se transformó en una escuela nueva de rebancarización, con colaboración de las nuevas tecnologías y con un asiento del miedo instalado.

Surge con mayor claridad en las prácticas, dos corrientes contrapuestas, pedagogía de la liberación y pedagogía de la dependencia. La primera ligada a la significación en “un nuevo marco ideológico para la alfabetización de adultos y para el desarrollo del movimiento de Educación Popular en esta región” (Torres, 2005, p. 7). La segunda es la interpretación que hace la primera de la educación formal tradicional y bancaria. La reconstrucción histórica de la alfabetización visibiliza la mirada y el aporte de Freire.

Hasta 2008 la UNESCO permanece con un concepto de alfabetización básico, ligado a una alfabetización mínima de habilidades como puerta de entrada a otros aprendizajes. El

⁵⁰ Lenguaje patriarcal, no hay inclusión a la diversidad de género.

concepto de alfabetizar se vincula en términos de áreas, por ejemplo, alfabetización digital, alfabetización laboral y alfabetización para adultos.

A partir de 2007, en Uruguay se implementa un plan de enseñanza básica orientada por una alfabetización laboral, donde trabajo y formación ciudadana se convierten en perfiles centrales. Se identifica una ampliación del concepto alfabetización hacia la mirada de las nuevas tecnologías, vinculado a un nuevo concepto de leer (Gros, 2000). La lectura pasa a incluir a Internet como objeto, genera nuevas significaciones.

El mundo del trabajo se interpela con nuevas tecnologías como extensión y sustitución de los seres humanos. Se inicia un período crítico sobre las tecnologías, donde el modelo político sobre el mercado, bifurca las estrategias. El modelo neoliberal confronta con el progresista en Latinoamérica.

Las prioridades en la alfabetización cambian de acuerdo a los escenarios, en el Siglo XXI se comporta de forma similar. En algunos entornos la alfabetización como lectoescritura continúa siendo una prioridad, además se le suman las nuevas habilidades y capacidades para la integración actual. La alfabetización orientada hacia la interculturalidad, como forma de posibilitar puntos de encuentro, colabora en la concreción del entendimiento. La alfabetización como lectoescritura sigue siendo importante, pero va depender de los contextos cual ha de ser la más prioritaria para las comunidades que los integran. En algunos casos, por más que no accedan a la alfabetización tradicional, en apariencia la interculturalidad les ofrece mayores posibilidades de desarrollo e integración socioeducativa.

Una reconstrucción histórica del concepto alfabetización exige identificar las demandas educativas a sus contextos. La mínima formación que cada persona debería adquirir para poder integrarse a la sociedad, está dada por las habilidades y capacidades para integrarse. Una fuerza liberadora en esa orientación debe ir por incluir a los sujetos como seres capaces de discernir cuáles son sus necesidades educativas. En este punto de encuentro, alfabetización y educación popular se asimilan, la educación liberadora necesita de una alfabetización con mirada crítica.

En este sentido, se concibe la educación popular como la alfabetización crítica necesaria en la que los seres humanos tienen la oportunidad de acceder a la revisión de sus vidas, de la de la comunidad y de la humanidad. Freire (1970a) en el contexto de los sesenta apreciaba la alfabetización como educación liberadora en el autoconocimiento de los

oprimidos. En la actualidad, la multiplicidad de procesos de aprendizajes debido a la creación del Internet y de otras nuevas tecnologías, incrementa la necesidad del saber conocer.

1.2.2. Sentidos

El trabajo de investigación realiza una traducción de los sentidos de las experiencias, inevitable e intencional. Los aportes de Benjamín (1971) y de De Sousa (2006, 2007) ofrecen algunos aspectos a considerar. Benjamín (1971) plantea el rol de traductor cultural, traduce de una cultura a otra y los códigos que maneja son los de la propia técnica en la que se expresa. La codificación cultural del ámbito en que nace, distancia entre la expresión original y la última. Pueden ser contradictorias, proceso conocido como pérdida del aura o de la autenticidad.

La traducción como proceso problematizador, pedagógico, visibiliza los intereses y significaciones de quien la hace, es un proceso continuo de aprendizajes. Todo investigador es traductor cultural y en este trabajo, si es de interés disminuir la distancia entre culturas, intenta ser fiel a los relatos de los participantes, tomar sus expresiones y sus sistematizaciones. Una fidelidad apegada a un conjunto de expresiones investigativas, terminaría por tener el mismo efecto, de dominación cultural. Afrontar esta dificultad es uno de los objetivos metodológicos de esta investigación. Cada obra cobra sentido constantemente, sus representaciones no permanecen inalterables. Están expuestas a resignificaciones por parte de sus participantes y de otros (Belting, 1994), vinculadas a los contextos históricos globales y locales.

El trabajo de traducción permite crear sentidos y direcciones precarios pero concretos, de corto o medio alcance, pero radicales en sus objetivos, inciertos pero compartidos. El objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva a partir de la imaginación epistemológica. El objetivo de la traducción entre prácticas y sus agentes implica crear las condiciones para una

justicia global a partir de la imaginación democrática. El trabajo de traducción crea las condiciones para emancipaciones sociales concretas de grupos sociales concretos en un presente cuya injusticia es legitimada en base a un masivo desperdicio de la experiencia. El trabajo de traducción, basado en la sociología de las ausencias y en la sociología de las emergencias, solo permite revelar o denunciar la dimensión de ese desperdicio. El tipo de transformación social que a partir de él puede construirse, exige que las constelaciones de sentido creadas por el trabajo de traducción se transformen en prácticas transformadoras (De Souza, 2006, p. 105).

1.3. Formación y metodología

1.3.1. Formación

La formación cultivada en la educación popular, se alimenta de una diversidad de saberes, impulsados por autores participantes de las experiencias. El perfil del egresado o egresada de las prácticas toma importancia. González (2013) apuesta a la identificación de la incidencia de determinadas habilidades del/la educador/a popular en los procesos de aprendizaje del alumnado. La búsqueda por la definición de este perfil se basa en una necesidad de estructurar lo no estructurado. Entra en contradicción con una educación popular caracterizada por la pluralidad de prácticas y la dinamicidad de perfiles (Franco, 1996). Sí se puede definir, por la “plena convicción de la justicia de la lucha que libran los sectores subalternos por una sociedad más solidaria, democrática, participativa y justa” (Cabrera, 1989, p. 44).

En lo que respecta a la composición de la formación, se distinguen dos aspectos del perfil: uno éticopolítico y otro profesional. El primero abarca el desarrollo de capacidades dirigidas a impulsar el protagonismo del otro. El aspecto éticopolítico se identifica en obras

uruguayas: “Ariel”⁵¹(Rodó, 1971) y “Motivos de Proteo” (Rodó, 1953), un vínculo con la obra “La Tempestad” de Shakespeare, específicamente con las figuras de Caín y Abel. Ariel es una figura de la literatura uruguaya que trasciende fronteras, se materializa en otras obras y escenarios, conocido como el Arielismo. La consolidación de Latinoamérica con identidad propia, descentra las miradas europeístas, retoma las miradas de los libertadores. Otorga *politicidad* en esa visibilización, existe Latinoamérica desde una mirada propia. El segundo aspecto de la formación, se vincula a una mirada de desarrollo de competencias (Meza, 2003) como forma de profesionalizar al educador popular. Los educadores populares son referentes sociales que trascienden con su accionar las prácticas concretas, en un impulso por mejorar su quehacer, identifica que en la profesionalización podría lograrlo.

Una bipolaridad imaginada se concretiza en la formación del/la Educador/a Popular. La definición ética es a partir del compromiso y de la identificación con los menos privilegiados, aquellos que han sido desposeídos históricamente por el mal del norte. La figura de Ariel caracteriza la identidad latinoamericana, se enfrenta a una enfermedad, para salvarse debe dirimir entre la sanación y la ceguera. Esta lucha es característica de los pueblos latinoamericanos, entre la diversidad cultural y la opresión de Estados Unidos.

Freire (2002) responsabiliza de la labor de enseñar a la mirada formativa y ética, donde pretende por medio de un asertivo desarrollo, la acción liberadora del educador⁵² y de los educandos.⁵³ La enseñanza circunscribe sus bases en el reconocimiento del disenso como apertura a los aprendizajes, donde nuestra caracterización humana nos hace así diferentes, con miradas distintas. En la primera base se asientan aspectos como: investigación, “*corporificación* de las palabras por el ejemplo” ...“reflexión crítica sobre la práctica”...“el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural” (*Ibíd.*, p. 9). En la segunda base apela a la concienciación por parte del educador,⁵⁴ reconocer su carácter inacabado, condicionado y esperanzador y lo compromete a luchar por sus derechos. En la tercera base, retoma el respeto por los educandos⁵⁵, la lucha contra la discriminación y el compromiso.

51 La primera publicación fue en 1900.

52 Lenguaje patriarcal, no hay inclusión a la diversidad de género.

53 *Ibíd.*

54 *Ibíd.*

55 *Ibíd.*

Al sujeto ético no les es posible vivir sin estar siempre expuesto a la transgresión de la ética. Por eso mismo, una de nuestras peleas en la Historia es exactamente ésta: hacer todo lo que podamos en favor de la eticidad, sin caer en el moralismo hipócrita, de reconocido sabor farisaico. Pero también forma parte de esta lucha por la eticidad rechazar, con seguridad, las críticas que ven en la defensa de la ética precisamente la expresión de aquel moralismo criticado. Para mí, la defensa de la ética jamás significó su distorsión o negación (Freire, 2002, p. 19).

La ética se centra en el compromiso por promover la voz de los oprimidos-opresores, con el reconocimiento de la “pedagogía de poder instalada” (Rebellato, 2000). Una concienciación donde el que “forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2002, p. 25). Interpelar esta formación requiere dialogar con la ética (Hernández, 2019b) con las miradas adaptativas y las críticas, se aprende tanto de unas como de otras. A partir de las críticas se pueden promover situaciones generadoras en los educandos, favorece su curiosidad e intenta devolver la creatividad negada. Las certezas no favorecen el desarrollo cognitivo, si no hay necesidad educativa, los o las educandos/as no cuestionan lo dado.

Acciones como reconocer los saberes de las/os educandas/os, investigar, ser generoso/a, se enmarca en una ética política que atribuye a todos estos aspectos prioridad.

La capacidad de “ablandarnos” que tiene la ideología nos hace a veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no se podría evitar, una casi entidad metafísica y no un momento del desarrollo económico, sometido, como toda producción

económica capitalista, a una cierta orientación política dictada por los intereses de los que detentan el poder (Freire, 2002, p. 118).

La intelectualidad es parte de la vivencia, el desarrollo de ella, su descubrimiento, permite liberar una episteme oculta. En algunos contextos se jerarquiza con mayor amplitud, quebrando la relación con la realidad, se deshumaniza. Programas como la popularización de la ciencia o la extensión universitaria conectan a ese mundo, mantener puentes en ambas direcciones sería el sentido crítico. El aparato estatal dirigido por las clases dominantes, opera reproduciendo realidades, para cambiarlas se necesitan nuevas miradas (Najmanovich, 2008). Las grandes estructuras imponen estrategias históricas para articular las desigualdades sociales como justificación del modo de enseñar, para seguir dando vigencia a su poder (Bourdieu, 2013).

En un camino alternativo, se formula la educación liberadora en acuerdo con la comunidad educativa, sin visualizar que el autoritarismo es el poder instalado y que las personas lo tienen internalizado. Las propuestas educativas se convierten en expresiones autoritarias, para poder erradicarle esa performatividad, deben iniciarse procesos de problematización profunda sobre sus objetivos y de la comunidad educativa como ser ontológico. El alto compromiso por ofrecer acceso a la educación liberadora, lleva a liberarse de la burocracia obstaculizadora, genera procesos de enseñanza y aprendizajes.

El otro aspecto del perfil del/la Educador/a Popular está vinculado a la formación técnicoprofesional, el desarrollo de capacidades y habilidades entorno al mejor desempeño del perfil. Hacia un modelo de sociedad coherente con la perspectiva de Educación Popular, desde alguna mirada con luchas no violentas, referentes profundizan sus saberes hacia la deconstrucción pedagógica. Sus capacidades y habilidades situadas es lo que les permite mayor pragmatismo en las prácticas comunitarias. Ese desarrollo acompasa la adecuación de las salidas a las necesidades educativas y la reflexión de ambas.

La educación para ser liberadora debe asumir como punto de partida que nos educamos en conjunto y esto incluye a los roles, educando/a y educador/a. El reconocimiento de esta educación requiere una deconstrucción del aparato estatal, el da vigencia a la estructuración

de roles por medio de su gestión. El desarrollo de una educación mutua, permite la horizontalidad entre educando/as y educadoras/es, un quiebre en el tradicional método de la razón. El fortalecimiento del vínculo acerca sus intereses y conocimiento mutuo, un escenario posibilitador para superar la contradicción, razón-espíritu.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador (Freire, 1970b, p. 73).

CEAAL (2011) define como fundamental, la orientación política dirigida a los excluidos, en una configuración nueva, a distancia de la que detenta el sistema capitalista. La operatividad en esta dirección, permitiría caminar hacia otras realidades y no hacia las que este sistema espera de las comunidades. La pasividad convierte a las personas en objetos, quitándoles la posibilidad de crear, deshumanizándolas. Una educación emancipatoria debe ir en esta dirección, a partir del conocimiento del propio sistema para imaginar otras realidades.

La inclusión de las nuevas miradas implica crear nuevas metáforas, un camino sociocognitivo para el entendimiento de los nuevos escenarios. En primera instancia, existe un reconocimiento de la complejidad actual de los mismos y de que los comportamientos de los seres humanos son más veces emocionales que racionales (Maffesoli, 2002). “A final de cuentas, mi postulado es sumamente sencillo: asumamos la pasión, intelectualmente hablando. Asumamos en nuestros análisis el factor de la emoción, la pasión, pues eso es lo que me parece está en juego cuando se intenta entender la posmodernidad” (*Ibíd.*). En segunda instancia, al apostar al reforzamiento de una imagen de educando/a pasivo/a acomodaticio/a, desalienta sus capacidades creativas y pone vigencia el sistema tradicional.

La conceptualización de educador según Rodó (1971) en el mil novecientos se basa en una relación pedagógica dirigida a su extinción. Educador y educando conocen esa performatividad, la prescindencia futura es inevitable. La reconstrucción de este imaginario reportaría para deconstruir la estructuración vigente.

En verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos” (Freire, 1970b, pp. 76-77).

El desarrollo de una intelectualidad carente de capacidad transformadora, alienta procesos de dominación, y a partir de la elaboración de propuestas formativas no críticas, los profundiza. Replantea la vigencia de la dicotomía criticada por Carr y Kemmis (1988) donde unos son las educadoras/es y otros son los gestores que elaboran las propuestas educativas para que los primeros las apliquen. Esta práctica universalizada en todo el continente Latinoamericano, reproduce relaciones de poder a nivel del todo el sistema escolar.

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? (Freire, 1970b, p. 103).

Este diálogo para darse necesita determinadas condiciones sociales, como democracia, humanismo y esperanza. En el menoscabo de cualquiera de ellas no puede darse, cualquier interlocutor que oficie la mediación debe problematizarlo. Desde este punto de partida reflexionado, se está en condiciones de relevar cuales son las condiciones de diálogo. Cada paso del proceso remite a una reflexión-acción, nutrida constantemente –praxis– para acercarse a la diagramación de propuestas educativas transformadoras y liberadoras. Esta capacidad creativa de los seres humanos la diferencia de los animales (Freire, 1970b, p. 118).

Por último, no sobra advertir que si la EP56 pretende renovar sus paradigmas, parafraseando a Marx, “los educadores populares necesitamos ser de nuevo educados”. El reto más grande es cómo desaprender los esquemas profundos de interpretación hereda dos del “gran paradigma occidental” en el cual se construyeron varios de nuestros supuestos y que, aunque invisibles a nuestros ojos, definen nuestra concepción del mundo (Torres, 2011, p. 92).

Nuevas configuraciones que alienta la perspectiva, resignifican la labor del/la educador/a como facilitador/a y posibilitador/a de condiciones liberadoras. Es menester para crear posibilidades, problematizar el modelo de educador bancario tradicional, su autoritarismo y la mirada arraigada del alumnado como depósito. La labor de enseñar nace con los seres humanos y en procesos dialoguistas, tanto el educador o educadora como educando/a se reconocen en comunión, donde sus diferentes miradas se expresan sin miedo.

56 Acrónimo de educación popular.

En los diferentes escenarios, la educadora o educador debe ser capaz de reconocer en su labor, ciertos aspectos para evitar reproducir el modelo de educador tradicional.

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática. De su inserción en esta problemática. Que lo advierta de los peligros de su tiempo para que consciente de ellos gane la fuerza y el coraje de luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro (Freire, 1970a, p. 105).

En 2006, se identifican aspectos centrales de la educación, vinculados al desarrollo (Infante y Letelier, 2013), significaciones como disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad. La interrelación y concretización de las significaciones permite sanear el entramado educativo, forjar condiciones facilitadoras. Freire (2002) plantea que el acceso a ciertas herramientas, incide en los resultados. Sen (1987) aboga por la inclusión de capacidades situadas en la concepción de desarrollo, como medio para la obtención de libertades. Un cambio transformativo radica en una nueva mirada sobre el desarrollo, jerarquiza la posibilidad, disponibilidad y acceso que tienen los seres humanos de sus libertades en sus comunidades. Una persona en un lugar y en un momento determinado actúa, enseña a unos e intenta cambiar el destino de otros.

La incidencia de estas condiciones de la formación del/la educador/a popular colaboran en visualizar escenarios a los cuales aspirar. La proyección es un segundo paso al poder de imaginar un mundo distinto, aquellos con capacidades proyectivas deconstructivas tienen mayores posibilidades de liberarse. La aprehensión de estas capacidades son procesos colectivos con desnaturalizaciones y deconstrucciones, una mediación con otros diversos.

Otra mirada plantea Meza (2003) para definir esta formación liberadora, se encauza en una serie de competencias sustanciales. Un enfoque vinculado a las políticas educativas

desarrollistas de los noventa, el o la educador/a popular se definen en un tipo de rol homogéneo. La profesionalización del educador popular es una adecuación del mundo tecnocrático al campo de la Educación Popular. Sus aspiraciones se vinculan a la mejora del perfil como forma de mejorar la comprensión del contexto, su diagnóstico y sus proyecciones. Este enfoque –desde nuestro parecer– antagónico a la educación popular, estereotipa el rol, cuando la pluralidad es la mayor fortaleza para desarrollar empatía en diversos contextos.

1.3.2. Metodología

La diversidad de escenarios pedagógicos sumada a las luchas de poder existentes hace necesario para el contexto de esta investigación, indagar sobre las salidas –camino de esperanza– metodológicas de Educación Popular. La retención de estos saberes para idear o diseñar con otros impulsa procesos emancipadores, esperanzadores. Una esperanza producto de la reflexión sobre la acción colonizante, se fundamenta en los aportes “de que la esperanza tiene sentido si es parida en la inquietud creadora del combate, en la medida en que sólo así ella puede también parir otras luchas en otros niveles” (Freire, 1992, p. 233).

La investigación como parte de los saberes a retener, se encauza a la exploración de las demandas, anhelos y salidas encontradas por el pueblo. Miradas desde la totalidad como objetivo para disminuir “las visiones focalistas de la realidad” (Freire, 1970b, p. 129) ofrece apertura para conocer las experiencias en diálogo contextual. Las “decodificaciones” (*Ibíd.*, p. 140) tomarán la estructura común del relato, intentan abarcar lo descriptivo de cada categoría. Una forma para luego de divulgada la tesis contenga parámetros reconocidos, “codificaciones inclusivas”, tanto “esenciales” como “auxiliares” (*Ibíd.*, pp. 142-143), donde los futuros lectores se apropien de ellas. En un ida y vuelta con colaboradores, con la directora de tesis y con informantes calificados y clave se impulsa la implicación de estos aprendizajes en el proceso investigativo.

La sistematización de estos encuentros entre especialistas y referentes locales avanza hacia “círculos de investigación” (Freire, 1970b, p. 144), entre el marco teórico de los investigadores y las miradas de la realidad que tienen los referentes. Un intercambio originado a partir de las diferentes interlocuciones es sostenido por la legitimidad dada a la

Educación Popular. Prácticas diversas que pueden agruparse en dos modalidades: procesos formativos concretos y trabajo en redes, en algunas experiencias se dan ambas.

En este sentido, Carr y Kemmis (1988) propone incluir a las/os educadoras/es en estos círculos, no dejar que tengan que realizar una decodificación de los encuentros para luego trabajarlos, integrarlos a estos equipos. El camino de empoderamiento en el diálogo busca continuidad en “la revolución cultural” (Freire, 1970b, p. 203), una recomposición dialoguista. Los participantes se autoforman y emprenden su liberación, desmontan ciertas estructuras sociohistóricas que hacían a su relato, descolonizando sus acciones; una salida de la “anestesia histórica” (Freire, 1992, p. 153).

Aparece un anhelo de proceso humanizante esperanzador más allá de las épocas, como si los procesos no estuvieran arraigados a ellas, otorgándole un carácter ahistórico. La acumulación de aprendizajes se materializa en los alcances de las luchas y conquistas por los derechos humanos y humanas, mantiene de forma diacrónica el arraigo con los momentos históricos que les dieron lugar. Estos aprendizajes se sistematizan, se analizan y luego dan lugar a otros aprendizajes, genera la posibilidad de una formación para aquellos que no estuvieron en los procesos históricos.

El reconocimiento de la experiencia como forjadora vital de aprendizajes, implica la vivencia del “curso natural del desarrollo” ...“familiaridad” (Dewey, 1953, p. 193) como capacidad. En el caso de la participación en procesos humanistas, se generan aprendizajes entre teoría y práctica, alientan procesos de análisis por parte del/la alumno/a y la comprensión de su contexto histórico. Cosmovisión difícil de interrogar fuera de la experiencia misma. Estos saberes populares “han conservado su conexión con la capacidad para la acción, que han perdido las filosofías académicas” (*Ibíd.*, pp. 193-194). El aprendizaje de la teoría involucra una práctica en un contexto histórico, donde la práctica se nutre de intersubjetividades ideológicas. El desarrollo de la coherencia teórica metodológica implica análisis reflexivos donde los roles participante-alumno/a estén contenidos en uno solo. Esta mirada sobre el conocimiento se enlaza con la mirada vygoskiana, donde lo que circunda a esa zona de desarrollo, se presenta como dinamizador del aprendizaje.

La Educación Popular toma diferentes concepciones y metodologías según los relatos forjados, en uno de ellos se apela a la perspectiva en el sentido de aplicar pluralidad de

técnicas grupales, conocido en las críticas como “*dinamiquerismo*” (INCEP, 2002, p. 9). En este caso, se identifica una concepción educación popular aparte de sus metodologías, teoría y práctica separados. Una práctica reconocida como generalizada cobra detrimento de prácticas con coherencia metodológica en el campo de la educación popular. Las metodologías “dialéctica, participativa, crítica y dialógica” (*Ibíd.*, p. 31) son diferentes nominaciones para una categoría, dialéctica. Existe la necesidad de poner énfasis en esas otras o quizás como opina Jara (2018) se hace difícil comprender la concepción dialéctica.

El “modo de hacer las cosas” (Salinas, 2000) liberadoras es un primer paso dentro de la coherencia ética (Hernández, 2019b), en un segundo, la capacidad de “transferibilidad” (Hernández, 2019a) al resto de la sociedad, pasa a ser capital cultural. El conocimiento sobre esos procesos es un aporte sustancial (dimensión reflexiva). La Red Alforja y el CEAAL dan a conocer ciertos aprendizajes por medio de sus sistematizaciones. Cada una de estas sistematizaciones tiene formatos distintos con aspectos distintos a trabajar lo que no permite una comparación, si aproximaciones a la esencia o impronta liberadora. Sus singularidades en relación al diagnóstico dado al contexto y de la “imaginación sociológica” (Mills, 2000) proyectada, se sitúan como fuentes de conocimiento.

Continuidad y discontinuidad son análisis de regularidad sobre significaciones de procesos formativos y procesos pedagógicos. Los primeros se centran en dar continuidad a la estructura, presentan significaciones de moldeado o dar forma a la población. Los segundos centran su mirada en significaciones discontinuas, ligadas al análisis de procesos sociohistóricos. En el proceso pedagógico o experiencia pedagógica se entabla una conversación con las realidades, conociéndolas para impulsar su transformación. En procesos de comunión, el conocimiento mutuo opera en el crecimiento colectivo e individual, desarrolla una ciudadanía activa. En algunos momentos la experiencia formativa pasa a ser pedagógica, un logro luego de análisis decolonial⁵⁷o discontinuo. Mirar el entramado coyuntural desde la estructura formal, encapsula las significaciones, deja fuera, aquellas que no soportan el análisis continuo.

La Educación Popular tiene una definición ética basada: en la focalización de sus experiencias en contexto de alta vulnerabilidad, en el respeto por la autodeterminación de las

⁵⁷ Palabra no registrada en la RAE (5-7-18). Conceptualización utilizada para la deconstrucción de origen colonial.

personas y en actuar como guía o acompañante hacia procesos de emancipación. Estos tres aspectos son sustanciales en la definición de procesos pedagógicos y en el análisis, si actúan en coherencia ética (Hernández, 2019b) o están en proceso emancipatorio, para su definición pedagógica. El quehacer educativo de las experiencias tiene históricamente una fuerza ética reconocida y por medio de la observación documental, se intenta retener el saber cultural en contexto.

Estas miradas o sentidos reúnen significaciones colaborativas “del hacer” y “del ser” (Barthes, 1977, p. 18), aportan al “desciframiento” (p. 22) del relato oficial y su contrarelató. En esta investigación sobre cada una de las significaciones, como en la elaboración del relato, se intenta dar respuesta a lo buscado, los objetivos. Se convierte en un nuevo relato, un aporte al reconocimiento de los sentidos desde la reflexión sistematizada de los participantes y la mirada investigativa aplicada.

El relato toma significaciones como periferia, márgenes, marginados, excluidos centrados en seres humanos “fuera de” y “dentro de” (Freire, 1970b, p. 76). En una sociedad reconocida como diversa, donde la inclusión debería extenderse a la reconfiguración de las significaciones, podría allanar el relato histórico oficial. En esta búsqueda se sitúa esta investigación, en la identificación de un relato apartado y no exclusivo de las instituciones de la Educación Formal. Se sitúa desde una metodología con perspectiva de Educación Popular, cualitativa sociocrítica y con enfoque de género.

Existen en el trazo de los objetivos una mirada crítica sobre la investigación en educación. La metodología de observación documental es acompañada de una sistematización de los datos, dada la amplitud y la necesidad de contrastarlos. En este sentido, se presenta la sistematización con dos propiedades, una como fuente para la obtención de conocimiento y otra formativa, para la reflexión de las prácticas. La experiencia es formativa en una dirección (Freire, 1992, p. 160), hacia la hegemonía o hacia la liberación. En el segundo caso, Jara (1994) propone un método en “cinco tiempos” (p. 91), los participantes deben conocer el punto de partida, plasman algunas preguntas iniciales e impulsan una reconstrucción. En cuarto tiempo se reflexiona para crear acciones, revaloriza los aciertos y desaciertos –quinto tiempo– se constituyen los aprendizajes.

Esta extensión a ámbitos universitarios, desde una impronta problematizadora del método científico, toma como fuentes y testimonios válidos, las sistematizaciones de las experiencias populares.⁵⁸ Sistematizaciones creadas por las organizaciones y/o colectivos como método acumulador de conocimientos, orientador reflexivo y posibilitador de nuevas configuraciones. Siguiendo un “Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo* con las libertades y no *contra* ellas” (Freire, 1970b, p. 86) produce reorientaciones universitarias.

La Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional Autónoma de México realizaron investigaciones sobre la Educación Popular (Rodríguez, 2013) en Buenos Aires y México. En el primer país se concretizan propuestas educativas populares, nominadas bachilleratos populares, como forma de dar acceso a la educación. En México se encuentra el proyecto de investigación “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana” (Gómez et al, 2013, p. 41) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México entre 2010 y 2012. Un trabajo con el objetivo de analizar una práctica de Educación Popular en la comunidad de pueblos originarios Tosepan Titataniske. Una comunidad organizada logra establecer un Centro de Formación Indígena con varias modalidades de acción, teniendo como base la liberación de las condiciones de opresión de la población campesina indígena. Su singularidad interpela a los investigadores, sobre los aprendizajes acumulados y crean una metodología de sistematización, con determinadas categorías. Una experiencia significativa para los investigadores, provoca reflexiones que se concretizan en la necesidad de obtener conocimiento por medio de la sistematización. Al elaborar las categorías se adentran en una necesidad mayor, conocer la existencia de otras experiencias, para ello elaboran “Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas 1980-2010” (*Ibid.*, p. 56).

En el ámbito CEAAL, se define la sistematización como:

aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del

58 Se considera las sistematizaciones populares en su contenido, tomándolos como testimonios documentales.

proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (CEAAL, 2011).

En este ámbito disciplinar, la sistematización tiene también el aporte de la Fundación Equipo de Producción y Construcción Alternativa, fundada en 2007, elabora una Red de Prácticas Sistematizadas. Confecciona una base de datos que permite la búsqueda desde diferentes aristas, donde las experiencias analizadas y categorizadas son el principal soporte. Las organizaciones nucleadas en esta red cuentan con el apoyo socioeducativo para la elaboración de la sistematización. Existen relatos comunes entre las nominaciones adjudicadas a las sistematizaciones difundidas, convergen en definición de problemática sociopolítica y en su ubicación. Entre las nominaciones de estas prácticas argentinas: “práctica docente en contextos de multiculturalidad”, “promoción de la inserción CyT en la solución de problemas que tienen las organizaciones sociales”, “otras formas de reparar”, “yo sí puedo” y “la problemática de la mujer privada de libertad, en contexto carcelario” (RePraSis, 11/9/2020) son algunas de las nominaciones utilizadas. Este conocimiento constituye un aporte colaborativo en la reafirmación y ponderación de la metodología de sistematización como método válido. El respeto por las miradas y saberes de los participantes, la conjunción en el trabajo de participantes e investigadores, reorienta la mediación científica. Un relato tradicional se deconstruye por medio de la acción transformativa (Carr y Kemmis, 1988).

La sistematización como medio para la obtención de conocimientos sobre las prácticas, deambula según los ámbitos popular-científico, desde una mirada apelativa a la rigurosidad del método hasta la búsqueda inalcanzable de teorización sobre procesos de educación popular. La legitimación del método se orienta hacia la capacidad evaluativa que tiene y no a

la capacidad reflexiva que puede tener para los participantes de esas prácticas. Los objetivos de una y de otra pueden coincidir o no, en la primera, el objetivo está centrado en la determinación de las desviaciones de las planificaciones para realizar ajustes posteriores. En la segunda, el objetivo se enmarca en los aportes que pueden develar los procesos de educación popular para sus participantes, desde una significación subjetiva. En un ámbito investigativo tradicional, la primera sería considerada como fuente válida y la segunda, se convierte en fuente de percepción. En un avance en las ciencias sociales y en la educación, la observación documental conlleva la sistematización como metodología significativa. Sus aportes impulsan el entendimiento y comprensión de las prácticas, por eso se adopta su perspectiva en esta investigación educativa.

En una complejidad de escenarios interactúa con diversidad de propuestas pedagógicas de Educación Popular afincadas en la tradición oral y en pocas sistematizaciones. Se hace interesante indagar, cómo estas propuestas alientan procesos liberadores y con qué contextos tienen que luchar. A partir de 2013 CLACSO crea un grupo de trabajo abocado a la investigación de Educación Popular y Pedagogías Críticas que tienen concretizaciones posteriores años 2016 y 2017 (Quintar et al., 2018). La reflexión grupal se convierte en su principal herramienta de trabajo, ubica en el contexto latinoamericano, las experiencias.

La metodología sistematización aparece en desarrollo en las experiencias, manifestándose como una necesidad, en la conceptualización CEAAL (2011) como un proceso comunitario de interpelación de las prácticas y con sentidos definidos. En esta investigación se implementó una sistematización propia a partir de las sistematizaciones comunitarias. En el proceso enfrenté esta metodología de una forma singular, con fortalezas y debilidades, en reflexión constante sobre lo propio investigativo y la sistematización de la experiencia.

Las sistematizaciones se organizan en tres ideas fuerza:

- La primera: Cada uno de los colectivos parte de las experiencias, confecciona un relato, deconstruirlo abarca interpelarlo con un objetivo liberador. A la vez, cada uno, tiene un objetivo similar orientado hacia la deconstrucción, incorporando en sus proyecciones la identidad

latinoamericana, como forma de resistir a Estados Unidos, Inglaterra y Europa.

- Segunda idea fuerza: Latinoamérica ha creado concretizaciones sistematizadas que dan por tierra las proyecciones hegemónicas, emergiendo la participación como un primer paso hacia la ciudadanía activa. Las construcciones históricas del poder toman relatos similares. Los pueblos originarios, los afrodescendientes, las mujeres, los LGBTI y muchos más tuvieron denominaciones a partir de estas construcciones de invisibilización, haciendo necesario la deconstrucción para visibilizar lo invisibilizado.
- La tercera idea fuerza: El educador o educadora popular o trabajador/a social ético liberador se sincera en la sistematización desde un primer momento: por que hacerla, cuales son los objetivos y para quienes, la importancia de la sistematización quien la da. Si existe sinceridad desde el primer momento para uno mismo y verbalizado para el otro, se pueden iniciar procesos genuinos de liberación y de acompañamiento ciudadano en la deconstrucción del relato histórico oficial.

En síntesis, la metodología sistematización requiere de un equilibrio entre sujetos y objetos, donde ojalá los primeros no se conviertan en los segundos y los segundos no suplanten a los primeros (Hernández, 2019c).

2. Interacción e Inflexión

2.1. Perspectivas Colaborativas

Esta investigación utiliza la interseccionalidad basada en la mirada de Lugones (2008) en la definición del cruce de categorías discriminatorias en el género. Una experiencia de vida como es la discriminación en nuestro relato pasa por entender y comprender la interseccionalidad sexo-género, clase, ruralidad⁵⁹ y origen étnico. Experiencia vivida por la autora de esta investigación y que es parte de la discriminación social en la sociedad uruguaya. La interseccionalidad de género viene a esta investigación para dar luz sobre otros aspectos de las experiencias, como son la apropiación tecnológica y los modos emancipadores versus dominantes.

Las estrategias contra la discriminación de género en el ámbito rural se desintegran en el aparato estatal. Sumado al barrido cultural en la historia uruguaya, escasamente se visibiliza en el origen étnico, la cultura originaria. Las organizaciones sociales dedicadas al tema, concentradas algunas en el Consejo Nacional Charrúa, impulsan acciones para su visibilización.

En la elaboración de indicadores para atender las inequidades de género, Uruguay impulsa la identificación de los territorios geográficos que sufren mayor desigualdad. La creación de un sistema de información en 2008 (Inmujeres, 2018) alienta la concentración de información sobre el tema. En los informes no se individualiza la interseccionalidad mujer/rural, sus datos son globales de población total de cada departamento.⁶⁰ En lo que respecta a educación sus informes presentan una leve diferencia entre hombres y mujeres en el acceso, no así en pobreza, las mujeres tienden a ser más pobres que los hombres en todo el territorio nacional. Dada la expansión tecnológica y las políticas nacionales al respecto como el Plan Ceibal⁶¹ y el Plan Ibirapitá, la brecha tecnológica entre urbano y rural tiende a disminuir (Cardeillac, Mascheroni y Vitelli, 2016).

59 Palabra no existente en la RAE (consulta 4-3-19). Conceptualización utilizada para referirse a una caracterización social de lo rural.

60 Unidad territorial en la que se divide el país.

61 Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje.

Si se considera la muerte de mujeres como un indicador sobre el alcance de las políticas públicas contra la discriminación, en occidente durante el 2017, los feminicidios –o femicidios– tienen mayor frecuencia en Guyana, la República Dominicana y Uruguay (CEPAL, 2018b). A la vez se considera la tipificación de feminicidio en Uruguay, lo que podría disminuir la consideración de muertes de mujeres, pues se toman solo aquellas que el juez considera que fue asesinada por ser mujer. Cuestiones vinculadas con la formación del juez o jueza en perspectiva de género. Estas condiciones influyen en la contabilización de mujeres asesinadas.

En lo que respecta a la apropiación tecnológica, se toma inicio en la obra “1984” de Orwell (1980) nace una nueva mirada, la hipervigilancia y en la actualidad 2018, se resignifica la vigilancia según los intereses del observador. Un observador similar a la mano invisible, adopta nuevos relatos para inscribirse en los nuevos escenarios. Con mayor certidumbre, pues este lo ve.⁶² En contextos globales donde la conectividad surge como un relato significativo para la integración social, los que no están en condiciones de obtenerla sufren la exclusión (García Canclini, 2004, p. 45). Otro observador visibiliza una conexión mayor del ser humano como extensiones (Mc Luhan, 1964), las capacidades y habilidades se transforman exponencialmente, pero también lo incognoscible de ese transporte. En la propuesta presentada por Negroponte (2006) el objetivo de dar a cada niño/a una laptop⁶³ propone un cambio significativo en esta dirección. Las nuevas generaciones nacen como nativos/as digitales, la lectura se resignifica y las extensiones como las capacidades humanas también.

En los países de referencia cada programa de dar a cada niño/a una laptop es adoptado en diferentes momentos, con diferentes nominaciones e implementaciones. En Costa Rica el programa se nominó Proyecto Conectándonos, con dotación de a un/a niño/a y a un/a docente. En una articulación del aparato estatal y la Fundación Quirós Tanzi comenzaron en 2012 (Mena-Araya, 2017). En una encuesta realizada se visibiliza en la utilización de medios audiovisuales y multimedia una reproducción de la gramática escolar tradicional. Los

⁶² Similar comportamiento a la película Tiempos Modernos, cuando aparece la pantalla como medio para observar a los/as trabajadores/as.

⁶³ Traducción propia operador.

recursos didácticos son elaborados por los docentes, donde los/as estudiantes se convierten en objetos de estos recursos, sin advertir en algunos casos, el alcance de la técnica (Benjamín, 1989).

En Latinoamérica, nueve países (México, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Perú, Paraguay, Uruguay y Argentina) han implementado programas para la distribución y aprovechamiento de computadoras XO, entre los que sobresale el Plan Ceibal. Este programa fue desarrollado por el gobierno de Uruguay entre el 2007 y el 2009, y ostenta el logro inédito de gestionar la distribución de los dispositivos a la totalidad de las escuelas primarias, incidiendo significativamente en la disminución de las brechas de acceso al Internet y a las tecnologías digitales (Mena-Araya, 2017).

En esta investigación los cuatro países de referencia aplicaron este programa de un niño/a una computadora, financiado por la organización que lleva su nombre Fundación One Laptop One Child. Uruguay y Costa Rica con cantidad de habitantes similares en comparación a los grandes de México y Argentina, podrían tener similitudes en la implementación y logros. En Costa Rica aparece como condición necesaria para la adquisición de los operadores de los docentes, la realización de un curso de una semana y luego acompañamiento pedagógico. En Uruguay se implementó un proceso formativo como condición para la adquisición del operador, en un momento, luego se distribuyó sin esa condición.

Intentan evitar un desfase entre alumno/a y docente, se distribuyen simultáneamente, igualmente esto no lo evita. Las tecnologías tienen mayor apropiación en los/as jóvenes y son ellas/os quienes dirigen los procesos de aprendizaje. Las/os docentes se alimentan de los saberes estudiantiles, sustentan un cambio de roles significativos. En Uruguay se implementó capacitación en el Plan Ceibal en diferentes modalidades, presencial y a distancia. Un primer nivel sobre el uso y cuidado de los equipos, un segundo nivel orientado a la capacitación en

los programas informáticos que posee el ordenador. En un tercer nivel, se abordan diversas estrategias, para alumnos/as de primaria, secundaria y universitarios en trabajo conjunto: “artistas en el aula” y “científicos en el aula” (Plan Ceibal, 2017), Flor de Ceibo, Rap Ceibal, Ceibal JAM entre otras. Cada una de las instituciones beneficiarias del plan presentan sus iniciativas y estas son innumerables, desde proyectos de robótica hasta científicos de cuidado del medio ambiente.

El beneficio de laptop o derecho de acceso a la tecnología, se implementa en Uruguay por nivel educativo. En un primer momento se impulsa sobre la educación primaria, luego a secundaria, a estudiantes avanzados de formación docentes, a alumnos/as de programas de alta vulnerabilidad social de UTU.⁶⁴ Un proceso de inclusión educativa extendida a instituciones no públicas de zonas carenciadas a través de sus organizaciones barriales (Plan Ceibal, 2017, p. 31). Se optimizan los recursos humanos y se logran encuentros significativos para los/as alumnos/as y docentes.

En 2007, el decil de la población de mayor ingreso tenía un acceso a la computadora 12,8 veces superior al decil de menores ingresos. Para 2010 esa brecha había disminuido a 1,2 veces y desde entonces se ha mantenido estable. Esto implica que en esta materia no existe actualmente una brecha significativa entre el quintil de menor y el de mayor ingreso (Plan Ceibal, 2017, p. 28).

A partir de 2015 en Uruguay se inicia una inclusión educativa ampliada a otras poblaciones, a personas con jubilaciones bajas, Plan Ibirapitá. La convivencia entre estos abuelos/as y sus nietos/as con operador perfila la sustanciación de un escenario intergeneracional. Esta inscripción permite verse como una configuración nueva de nuestra sociedad, donde las personas mayores estaban siendo olvidadas y se integran a su familia y a la sociedad, desde la inclusión tecnológica. Cada una de estas inclusiones son coordinadas a través de fundaciones, en Costa Rica es la Fundación Quirós Tanzi en 2010, con el proyecto

⁶⁴ Universidad de Trabajo de Uruguay (UTU).

Conectándonos⁶⁵ de 2012. En Uruguay la organización coordinadora del plan es la Fundación Ceibal.

Estos planes son concretizaciones de un proyecto mayor One child one laptop, exposición de Nicolás Negroponte en 2006. El Proyecto Conectándonos desarrolla una impronta vinculada al desarrollo sustentable, dedicada al “cuido”, impulsa talleres en esa dirección. Ambos desarrollan capacitaciones para docentes y alumnos/as y a la vez, toman otras iniciativas. La universalización de acceso a una laptop, en un primer momento con un nivel de consumidor u operador, comienza en Uruguay con el Plan Ceibal.

Estas nuevas inscripciones generan nuevas apropiaciones tecnológicas e inciden en la forma de constituirse la ciudadanía. Al ampliar su mirada hacia otros contextos con el fenómeno globalización, las apropiaciones individuales inciden en su comportamiento. Cambios socioeducativos enlazan la necesidad de constituir ciudadanía crítica, capaces de diseminar las lógicas tecnológicas y de intervención ciudadana. En este trabajo se entiende como diferentes estadios de esta ciudadanía, uno vinculado a la mirada tradicional con un rol consumidor (García Canclini, 1995), uno intermedio “en tránsito” (Midaglia, 2001) con capacidades de fluctuación y un tercero, vinculado a una “ciudadanía activa” (Lechner, 2000, p. 7).

El proceso ciudadano vinculado a la apropiación tecnológica en sus capacidades de análisis guarda relación con la mirada de la técnica como motor instituyente de saberes colonizados. Benjamín (1989) en su estudio sobre la reproductibilidad de la técnica instala el poder del instrumento como colonizador de saberes, Sontag (2004) en su obra “Ante el dolor de los demás” habita (Wolf, 2008) escenarios de guerra donde el creador inscribe su intención en el encuadre. Barthes (1989) reconoce la transición de la credibilidad en su análisis de imágenes de escenarios de tortura. En el objetivo de obtener lecturas críticas sobre este escenario de formación de saberes, expresa la necesidad de una ciudadanía activa, con capacidades de entender las inteligibilidades e intenciones de los entramados.

2.2. Modos Emancipatorios

65 Conectándonos utiliza como forma de financiarse el desarrollo del voluntariado y la obtención de financiamiento externo, en dinero como en materiales para el sostén cotidiano de sus talleres. En Uruguay el plan es totalmente financiado por el presupuesto estatal, recibiendo en 2017 un préstamo del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) para su continuidad (El País, 2017).

Un eje donde es necesario problematizar dos significaciones principalmente, modos y emancipación. La reconstrucción historiográfica de cada uno, aparece ligada a sus contextos, verificándose en la Educación Popular. Sus significaciones en este momento, se presentan ligadas –al ser de interés investigativo– al reconocimiento de apropiaciones emancipatorias en las experiencias. El modo en el contexto global de las políticas internacionales aparece vinculado a una pedagogía de poder impulsada por las empresas multinacionales, en los noventa. Los modos en relación a la reingeniería de procesos se verifican en contraposición a los modos revolucionarios. Estos últimos se generan en contextos de movimientos sociales latinoamericanos, ligados a la defensa de los pueblos.

Cada uno de los gobiernos en contextos de supremacía económica aspiran con sus modos a dividir al mundo en dos: alineados y no alineados. Los primeros corresponden a aquellos gobiernos que siguen las políticas y acciones del modo dominante y los segundos son aquellos que no las siguen, se enfrentan a ellas. El relato de alineación se oficializa en las organizaciones internacionales y se presenta en las reuniones y conferencias.

El contradictorio y fragmentado fresco que ofrecen los conflictos sociales de 2006 pareciera indicar la existencia de tres grandes escenarios, que influyen de modo determinante en las características que vienen adoptando los movimientos: aquellos que se desarrollan bajo gobiernos neoliberales alineados con EE.UU.; los que lo hacen bajo administraciones progresistas que, en lo fundamental, representan continuidades con el modelo hegemónico; y los que actúan en países con gobiernos que buscan romper con ese modelo (Zibeche, 2006b, p. 226).

En la significación emancipatoria, en Latinoamérica, se enlaza a los movimientos revolucionarios de los sesenta y setenta, donde tuvieron lugar propuestas educativas

liberadoras. A partir de acá, los movimientos globales latinoamericanos dan lugar a las escuelas zapatistas, las universidades populares y las misiones pedagógicas. Un modelo de educar ligado a la significación de sujetos y sujetas en movimiento (Villasante, 2002; Zibechi, 2006a), se inicia como salida a la opresión.

Una cosa es educar para el movimiento o en el movimiento; otra es hacerlo en movimiento. Aquí lo decisivo no es qué pedagogía se sigue ni qué modelo de escuela se persigue, sino el clima y las relaciones humanas vinculadas a las prácticas sociales. La educación no, es más –ni menos– que un clima social inserto en relaciones sociales; el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio-tiempo determinado. Si el clima es competitivo y las relaciones son jerárquicas, el espacio educativo será cerrado, separado del entorno, y los seres humanos que emerjan de ese proceso tenderán a estar cortados por esos mismos valores. Pero una concepción diferente, como la de transformar transformando, una educación en movimiento, no otorga garantías acerca de los resultados a los que llegará. Podemos suponer que surgirán individuos en colectivos, en sintonía con el movimiento de cambio social en el que se formaron, y que el resultado será ampliar y potenciar el movimiento. Pero quizá no sea así, y sería deseable que uno de los aprendizajes destacados en esta situación sea el de aprender a vivir y convivir con la incertidumbre (Zibechi, 2006a, pp. 126-127).

Emancipaciones se concretizan en propuestas colectivas, impulsadas por los movimientos sociales. La educación se pondera como una acción restituidora de derechos. En el contexto argentino de fábricas recuperadas por sus obreros –inicio año 2000– se desmontan las estructuras jerárquicas que las habían llevado a la quiebra, para dar

participación. Son reorganizadas en base a estructuras cooperativas. “El poder-hacer de los obreros, que estaba bloqueado en la fábrica dominada por el patrón y los capataces, se libera, se despliega en toda su creatividad” (Zibechi, 2006a, p. 135). Estas cooperativas dan lugar a los bachilleratos populares, propuestas pedagógicas sostenidas por colectivos y por la comunidad. También en este contexto nace en Argentina la Universidad Madres Plaza de Mayo.

El gobierno provincial⁶⁶ ha desplegado estrategias de articulación con las organizaciones sociales que han cristalizado tanto en la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007) como a través de la creación de espacios institucionales específicos, sobre todo a través de la Dirección de Alternativas Pedagógicas y de la Rama de Adultos, destinados a establecer un “puente” con las organizaciones que venían desarrollando experiencias educativas no formales en el ámbito comunitario con sectores excluidos de la escolarización común (Karolinski, 2011). Pero también, ha sumado a referentes de las organizaciones sociales a cargos políticos en áreas ministeriales (Gluz, 2013, p. 88).

Esta emancipación en dimensión educativa jerarquiza la liberación de la opresión como medio sustantivo para lograrse. Son los mismos referentes las/os que deciden la política educativa, intentan por medio de la autogestión y autofinanciamiento no condicionar sus propuestas pedagógicas. Esto requirió un compromiso de las/os participantes, de rebatir las regulaciones existentes sobre las credenciales educativas. El Estado ausente para esta población daba solidez al relato emancipatorio. “Si estás en la gestión pública ¡más vale que

66 Buenos Aires.

vos no podés elegir a tu equipo ni nada!” (Gluz, 2013, pp. 91-92) es un testimonio del Bachillerato Roca Negra.

Una emancipación ligada a la conceptualización de autonomía de Freire (2002) delimita la labor de enseñar desde determinadas condiciones: (a) cuando la educadora o el educador forma, es formado a sí mismo y reproduce la sumisión o la insumisión; (b) el desarrollo del pensamiento para lograr los objetivos se logra a partir del ensayo, la investigación, la esperanza y el afecto; y (c) conocer y reconocer las limitaciones como punto de partida. Esta performatividad emancipatoria de la pedagogía de la autonomía, amplía la conceptualización de enseñar en la educación formal latinoamericana.

2.3. Cruces: Educación Popular, Género y Apropiación Tecnológica

Educación Popular y Género. Existen experiencias de Educación Popular con enfoque de Género vinculadas a un pensamiento decolonizado. Marxismo y feminismo “es un matrimonio infeliz” (Young, 1992), una mirada donde ambos movimientos aparentan un divorcio. En las narrativas históricas sus procesos fueron antagónicos, en la fuente principal de una de ellas, las ideas de Marx, surge otro relato. En una de sus obras, “Acerca del suicidio” (Marx, 1845), su relato se basa en el conflicto social que esgrime el suicidio de la mujer burguesa. Oprimida por el control que ejerce la institución matrimonial, “una forma de propiedad privada exclusiva” (*Ibíd.*, p. 55). Es una visualización de la mujer como objeto patrimonial, propio del hombre y como única vía para la mujer de obtener bienes. En este momento histórico, la mujer es un bien comunitario, donde se considera “natural” (*Ibíd.*, p. 57), la relación de dependencia. Estos dos aspectos de la mujer objeto con violencia patrimonial y su naturalización social son coincidentes con la mirada crítica antipatriarcal de los movimientos feministas.

Una mirada dialéctica extendida a otros escenarios, “por lo tanto, en el verdadero sentido de la palabra, educación popular debe tomar como un punto de partida las habilidades, necesidades y deseos de los participantes”⁶⁷(Trad. Propia) (Rydbeck, 2013, p. 51). En experiencias suecas, se reconoce el inicio de la educación popular en el siglo XIX, cuando los

⁶⁷ “Thus, in the true sense of the word, popular education must take as its starting point the abilities, needs and wishes of the participants”.

derechos de reunión, expresión entre otros, estaban coartados. En contextos desfavorables, se impulsa una transformación de la educación oficial para resignificar la participación de las mujeres. La educación popular institucionalizada se convierte en un dispositivo para los colectivos de mujeres como espacio para su empoderamiento.

En estos escenarios, se identifica el espacio estatal como un espacio legitimador y por eso, las organizaciones feministas prefieren estar mal representadas en él que no estar (*Ibíd.*, p. 58). Producir nuevas significaciones de educación popular es la salida a la opresión de los gobiernos de turno, donde no reina el respeto por la opinión y expresión de cada uno, ni de los colectivos que los representan. Una apuesta a ampliar el concepto educación popular institucionalizado hacia pilares como democracia, cultura, educación cívica y desarrollo personal, representan la “Carta Magna de la Educación Popular” (Rydbeck, 2013, p. 60). Al generarse los procesos necesarios para una resignificación se producen aprendizajes para resignificar la educación. La educación popular institucionalizada tradicionalmente no se abocaba a la cuestión del género, pero en 2004, presenta una evaluación del tema “Folkbildning i brytningstid” –con traducción al español– “Educación Popular en tiempos de cambio” (*Ibíd.*, p. 64).

2.3.1. Foco Cono Sur

El aporte del reformador José Pedro Varela consolida la formulación de la instrucción pública en Uruguay, en 1868 y plasma bases destructoras del patrón histórico discriminatorio. La educación crece en su valor de inclusión, considera las aulas habitadas sin distinción de sexo, clase, etnia-raza o religión. En este último aspecto, resalta el carácter de una educación no contaminada, desde su análisis veía a la religión como perturbadora del desarrollo educacional. Toma estos valores y para asegurarse de que todos accedan y nadie ponga obstáculos a ellos, reglamenta la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza.

Los fundamentos de las obras de Varela y de Sarmiento, están estrictamente vinculadas con los informes presentados en las asambleas de la Revolución Francesa y dieron lugar en sus Estados a las leyes fundamentales de Educación. La obra de Varela “La Educación del Pueblo” (1874) sostiene la necesidad de incluir, principalmente con apertura a los pobres y la

de Domingo F. Sarmiento, “De la Educación Popular” (1849) civilizar a un pueblo desposeído. Fundadores de la Educación Pública en el Río de la Plata, inician sus trabajos desde una formulación popular, donde se produce un quiebre sustantivo de la perspectiva de género imperante en la Educación de ese momento histórico.

En la actualidad, Argentina reconoce ampliamente el trabajo realizado por el Colectivo Abuelas de Plaza de Mayo, sus prácticas jerarquizaron el aprendizaje de toda la sociedad argentina y dieron lugar a un cambio de rumbo político. Al desentrañar la modalidad de acción, se atesora la perspectiva de género liberadora, son las madres y abuelas cuidadoras quienes contienen y sostienen la salud social.

2.3.2. Foco Mesoamericano

A nivel regional REPEM, red latinoamericana de mujeres, se centra en una perspectiva de género con política afirmativa y se orienta en la perspectiva liberadora de la Educación Popular. Las capacidades humanas se desarrollan a medida que nos enfrentamos a diversos escenarios, con el objetivo futuro de salvar la adversidad de forma asertiva y apelar a las habilidades sociales, entre ellas la resiliencia. Desarrollar la propia autoestima y tener proyección es sustancial para la vida y en contextos con derechos vulnerados de forma sistemática, pareciera que no se desarrollaran.

Según una investigación sobre capacidades resilientes en adolescentes con derechos vulnerados, se evidencia que, aunque los contextos sean de riesgo se desarrollan estas capacidades (Núñez, 2014, pp. 144-146). El estar expuesto de forma continuada impulsa a las personas y a las comunidades a desarrollar resiliencia social, en una construcción conjunta de autoestima y proyección de sí mismos. El desarrollo hacia políticas del *Buen Vivir*, de armonía con la naturaleza y con la diversidad cultural, resignifica y configura nuevos mundos (Acosta, 2010). La consideración de perspectivas válidas en gobiernos progresistas latinoamericanos con una fuerte impronta de reconocimiento a las raíces originarias, tiene vinculación a países como México y Costa Rica. Implementan programas para la inclusión de diversas poblaciones.

En una coyuntura actual donde el Papa es latinoamericano, ¿generaría un aumento de los creyentes en Latinoamérica? No es lo que ha sucedido en Chile y Uruguay (Corporación

Latinobarómetro, 2014), continúa el descenso de seguidores. Una discontinuidad histórica en apariencia, acompañada del proceso de secularización entre Estado y Religión que en algunos Estados tuvo lugar primero que, en otros, como es el caso de Uruguay, en 1917 (Sansón, 2011, p. 291). Educar crece con la noción de laicidad intrínseca en el Estado, apropiándose de un modelo moderno, dando lugar a este aspecto en la identidad nacional. La influencia de la religión católica en los gobiernos latinoamericanos continúa y eso influye principalmente en la mirada decolonizadora⁶⁸ de género que se necesita instituir.

Esta conectividad contexto y el sentido del ser, ligada al materialismo dialéctico, se concretiza en diversas propuestas educativas latinoamericanas, corporizándose más allá del relato teórico. Escenifica singularidades de los distintos contextos y adquiere saberes en esas sinergias, nuevos modos de sentir y pensar de la globalización. La cultura de masas o “anticultura” (Eco, 2012) posibilita híbridos sin espacio y tiempo, sin singularidades, una máquina consumidora tanto de productos como de políticas, cosifica a la mujer.

Educación Popular y Apropiación tecnológica. Un origen sustantivo en la implementación de los medios tecnológicos surge con los modelos neoliberales de educación. La significación de la educación como un medio para el desarrollo económico, instaló en Latinoamérica, modelos educativos con fuerte anclaje tecnológico. Surgen nuevas leyes de educación y con ellas, se crean estructuras promotoras de ese anhelado aparato estatal. Tecnologías nuevas con nuevos sentires, con desconocimiento sobre su operatividad, son el origen de pedagogías modernas. Se prioriza la lógica del mercado en el impulso de pedagogías no críticas, reproductoras de invisibilidades sociohistóricas y de las propias técnicas (Benjamin, 1989). Un entramado en continuo estudio no permite reunir los aprendizajes necesarios para articular una formación (Gros, 2000, p. 9). En las aulas surge la Internet y el ordenador como nuevos medios tecnológicos, trayendo consigo nuevas inteligibilidades a descifrar. Una cámara oscura atractiva donde los seres humanos pasan a estar en estado de vulnerabilidad, sino reciben formación crítica al respecto.

⁶⁸ Palabra no registrada en la RAE (5-7-18). Conceptualización utilizada como proceso de deconstrucción colonial. El término descolonizar no ofrece la misma implicación.

Ficción y realidad recorren caminos idénticos, indiferenciados. La vigilancia global permite la difusión de la información en forma instantánea, los pueblos leen el mundo de forma diferente, la alteridad se convierte en el medio de lectura. Las diferentes realidades están a la vista, o las creaciones tecnológicas sobre la realidad son difundidas y surgen nuevas representaciones. Los resultados de las elecciones son creaciones de los medios tecnológicos, el elector pasa a ser un medio legitimador. Los gobiernos están bajo la vigilancia ciudadana (Rosanvallon, 2007, p. 55). Un “gato multicolor” (Freire, 2002, p. 174) necesita de nuevas capacidades y habilidades para comprender el entramado de este nuevo mundo. En este descubrimiento constante los seres humanos son “inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos” (Freire, 1970b, p. 91). En un camino de superación se reconoce con esa performatividad y resignifica su mundo.

Los medios tecnológicos imponen su mirada y los ciudadanos⁶⁹ del mundo se arriesgan a perder el control, a la “impolítica” (Rosanvallon, 2007, p. 38), dejan en manos de los primeros, la definición de los problemas sociopolíticos. Una “magnanimidad” (Freire, 2002, p. 231) que en el contexto actual representa la actuación de Estados Unidos como policía global. En Latinoamérica, los gobiernos tienen la bipolaridad muy presente: Estados Unidos o China, la elección es inevitable, apoyar el modelo estadounidense (Perú, Colombia, Paraguay, Argentina), en oposición al estadounidense, se refugia en el modelo chino (Venezuela), o mantenerse en un equilibrio (Uruguay).

El consumo es el principal motor de las empresas transnacionales que apoyan a las potencias. El poder lo tienen los propietarios de los medios tecnológicos y construyen un relato acorde a sus intereses. El contrapoder se moviliza a través de las redes sociales, intenta incidir en un discurso crítico sobre ellas. Organiza la devolución de legitimidad, dada por la democracia al pueblo en “conjuntos de acción” (Villasante, 2002, p. 44). Es un proceso desde el reproductivismo⁷⁰, pasando por conjuntos potenciadores del “sistema aprendiente” (Vitón, 2012a) local. En un estadio superior se concreta la participación ciudadana en colectivos, mediante un ejercicio consciente cotidiano. El análisis de estos ejercicios, presenta una oportunidad de desarrollar salidas a la vulnerabilidad global tecnológica.

69 Lenguaje patriarcal, no hay inclusión a la diversidad de género.

70 Palabra no registrada en la Real Academia Española.

Al implementarse en varios países latinoamericanos la idea de Nicholas Negroponte “One Laptop per Child”⁷¹ de 2006, revoluciona los sentidos, toman nuevas extensiones (Mc Luhan, 1964) la operatividad cambia a creatividad. Procesos sociocognitivos cambiantes interpelados por la técnica de los computadores portátiles (Benjamín, 1989). En Argentina esta materialización se nominó “Conectar Igualdad” en 2010 y en Uruguay “Plan Ceibal” en 2007, las primeras implementaciones.

Al distribuir una computadora portátil a cada niño/a con una pedagogía adecuada se asegura el acceso de cada niño/a a esta tecnología, Uruguay tiene universalizado en la educación pública básica este plan (Presidencia ROU, 2017). Se ha extendido a educación secundaria y a la tercera edad con la nominación “Ibirapitá”. El éxito de este plan en Uruguay, Negroponte (2006) lo adjudica a tres elementos: al compromiso desde el inicio del presidente Tabaré Vázquez, el hecho de que todo estuviera a cargo del Estado y principalmente en la órbita de la empresa estatal de telefonía “ANTEL”. Esta empresa tiene de por sí los recursos humanos y tecnológicos para desarrollar estrategias con el objetivo de un plan efectivo de implementación al respecto. Otro elemento significativo y vinculante a la sociedad uruguaya es la “equidad” (*Ibíd.*), que pone en equilibrio las desigualdades tecnológicas.

Al medir el impacto de este plan aparece una investigación realizada en Argentina, donde “el ítem de mayor valor positivo es la enseñanza de la comunicación” (Laura, Sosa y Almanza, 2014, p. 10). En el ámbito uruguayo, se lo identifica como un recurso mediador en las relaciones interpersonales, favoreciendo los vínculos y con ello, desarrolla habilidades sociales. En el caso de abuelos/as que necesitan de sus nietos/as para aprender cómo funciona el ordenador, a los tutores le sucede lo mismo y en el caso de los/as educadores/as es más evidente. En este último caso, el rol de trasmisión de conocimientos se traslada a los educando/as, una evidencia que provoca la necesidad de reaprender de unos y de otros, en otras formas.

71 En El Salvador se nomina a este programa “Una Niña, Un Niño, Una computadora” y en otros países como Perú, se les nomina por la sigla de origen OLPC. En Perú se comienza a implementar en 2007, cuando era presidente Alan García.

Un entramado cognitivo pasa a ser indiscernible, la forma de aprender cambia, las relaciones sociales y las relaciones de poder. Este quiebre en las jerarquías instituidas construye nuevos relatos de convivencia donde los/as niños/as y jóvenes pasan a ser educadoras/es de sus adultos. La autoestima crece al producirse el reconocimiento de otros, pares y adultos, resignifica la mirada propia sobre educación.

Un medio tecnológico como el ordenador a partir del uso de Internet, se comporta como la hipervigilancia con origen en el Gran Hermano de Orwell (1980), conoce y opera en las acciones humanas, para manejar a las personas. Lo individual y lo colectivo se funden en una sola dimensión (Marcuse, 1964), sin oposición. Las estrategias de las empresas publicistas consiste en imponer necesidades para vender los productos de sus clientes. El análisis de lo predecible no es necesario, lo cotidiano es guiar a las personas hacia los intereses de las empresas transnacionales.

Modelos complejos compuestos por múltiples acciones y prácticas combinadas en un orden más o menos establecido que permita optimizar las oportunidades brindadas por cada una de las instancias en función de los fines planteados. Nos inclinamos por esta última línea de acción, y esperamos que este trabajo haya servido para tal fin (Pineau, 1994, p. 276).

Desde esta perspectiva, esta investigación intenta relevar los sentidos de las experiencias, materializadas en sus sistematizaciones o testimonios documentales. Al visibilizar los sentidos en una línea de tiempo y en espacios diversos, se puede reunir evidencias colaborativas para el movimiento emancipador. Impulsar estos modelos en un entramado dinámico con operatividad de “comunidades imaginadas”⁷²(Anderson, 1993), más allá de los nacionalismos, ofrece una nueva configuración. Las representaciones que pudieran forjarse nace a partir de las percepciones de cada uno de las personas participantes de las experiencias. Producen resignificaciones de su mundo, las cuales dirigen sus acciones. La “zona de desarrollo próximo” (Vygozky, 1978) que construye cada persona participante de las

72 Conceptualización emergida en contextos de conflictos armados entre 1978 y 1979 en Indochina.

experiencias le otorgan resignificaciones distintas de quienes no participan en ellas. Esta distancia de aprendizajes produce autoimágenes transformadoras de sujetos colonizados a imaginados. Concepciones similares a las que ofrece Villasante (2002) sobre ese dinamismo interno de los sujetos.

En el contexto tecnológico, las comunidades imaginadas pasan a tener una diversidad de relatos, tanto como mundos virtuales existan. Los juegos invitan a la creación de jugadores profesionales, forjadores de un mundo interactivo entre ellos que los socializa y comunica. Crean nuevas autoimágenes vinculadas a la interacción operativa y simultánea del juego como de las comunicaciones con otros jugadores. Las redes sociales crearon una nueva estética de la representación de lo real, donde convive lo virtual como real. Las poblaciones que no logran conectarse, se convierten nuevamente en vulnerables, sus habilidades no logran desarrollo en lo virtual. Los aprendizajes sobre las nuevas herramientas tecnológicas vienen con su técnica, operan desde su performatividad (Benjamin, 1989). Las diferentes configuraciones de la imaginación toman relatos regidos por la operatividad de la técnica y de las autoimágenes producidas en la interacción de los sujetos.

La formación crítica sobre las nuevas tecnologías surge como una necesidad para evitar o disminuir las vulnerabilidades que estas causan y usarlas en el objetivo deseado y no condicionado. La flexibilidad y adaptabilidad de las propuestas de Educación Popular en la vista de Franco (1996) como paradigma emergente, pueden anticiparse a las vulnerabilidades que las nuevas tecnologías causan. Esta impronta problematizadora y en la búsqueda de la emancipación tienen un relato acorde para lograrlo. Conocer las propuestas pedagógicas de Educación Popular en este eje, pone en contexto su metodología emancipatoria y crítica de las nuevas tecnologías.

2.4. Cuestionamientos críticos

La inflexión con el conjunto de apropiaciones emancipatorias de cada una de las experiencias, permite dilucidar su correlación con el relato emancipador de la Educación Popular. En una primera definición de corrientes educativas en Latinoamérica, se identifica un consenso teórico de dos corrientes globales: la Corriente Reformista y la Corriente de la

Educación Popular. Se conceptualizan sus líneas pedagógicas, en contraposición, la primera ligada a una “pedagogía de la dependencia” (Nassif, 1981), estructurada en función del desarrollo del capitalismo. La segunda, ligada a la pedagogía de la liberación busca caminos alternativos a la funcionalidad dominante.

Toma lugar la problematización de la antinomia Estado-Pueblo como posiciones políticas educativas opuestas, donde “la educación se hizo tradicional cuando se separó de la práctica social” (Rottier, 1986, p. 1). En oportunidad de la conmemoración de los postulados de la Universidad de Córdoba de 1918 y de dar seguimiento a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de junio 2008, se realizan Coloquios sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina cada año. Se presentan experiencias de varios países, entre ellos, de Argentina y México. Surge como relato la perspectiva de la educación intercultural y popular en la conformación de propuestas pedagógicas de Educación Superior liberadora.

Por Argentina se presentan dos experiencias, una de articulación entre investigadores y la población mapuche, parten de un diagnóstico académico para su trabajo. Desde un acompañamiento socioeducativo impulsaron acciones para el buen vivir del mapuche, dada la exclusión sistemática del sistema escolar colonial. Un otro desprovisto de alteridad aparece sostenido desde el estado donde la población mapuche impulsa acciones para visibilizar su existencia, en todos los planos sociopolíticos. Plantean un desconocimiento de la realidad de esta población por parte del Estado (Rodríguez et al., 2018, pp. 77-92).

Otra de las experiencias argentinas, con diagnóstico participativo de los indígenas, apunta a un marco más amplio entre Antropología y Educación (Mancinelli, 2018). Sus elocuciones reflejan una agenda universitaria basada en la mirada articuladora de la extensión universitaria con estos grupos. Desde una perspectiva deconstructiva, cuestiona el rol de la universidad en la formación de sujetos no sujetos.

Por México se presentan seis experiencias, instalando la perspectiva de género con interseccionalidad mujer-indígena, desde diferentes ámbitos. La educación superior y la política pública se reconocen como ámbitos facilitadores de la inclusión educativa para la población indígena y afrodescendiente. La interculturalidad aparece como sinónimo de indígena y afrodescendiente en las propuestas pedagógicas, cuando se incluyen población de alta vulnerabilidad social (Mato, 2018).

En esta presentación de experiencias de Argentina y México se visibiliza dos posiciones contrapuestas. En el primer país, se identifican en esta presentación, una posición de cuestionamiento hacia el rol del aparato estatal y allí al ámbito universitario y otra posición de reconocimiento, en el segundo país, a la universidad como ámbito facilitador de la deconstrucción.

En este sentido, Puiggrós (1983) profesora de la Universidad Nacional de México en uno de sus escritos interpreta las “Discusiones y tendencias en la Educación Popular latinoamericana”. En un momento, donde el acceso a la educación estaba motivado por moldear el alma salvaje, se identifica las interseccionalidades: barbarie-culto, culto-popular, indígena-civilizado, las luchas de clase, izquierda-derecha, entre otras. Si pueblo es diversidad, se pluraliza el sujeto (Puiggrós, 1988, p. 11), afloran relatos y habilidades diferentes. La Educación Popular se alimenta de lo artesanal y creativo, para liberarse de la sumisión.⁷³

Una “relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad” (Freire, 1970b, p. 91) es interrogarse. Los modelos neoliberales de los noventa, precarizaron las condiciones sociales, el Estado olvidó al pueblo y este se organizó para sobrevivir. “Inicio a un proceso de transformaciones en todos los planos de lo social” (Puiggrós, 2013, p. 21).

Sobre todo a partir de la crisis de diciembre del 2001, hizo explosión el campo educativo no escolar, a través de múltiples acciones formativas de espacios y organizaciones sociales, y de disímiles experiencias de educación popular, cuestión que indirectamente contribuía a profundizar el divorcio político-cultural entre la escuela y la sociedad. Por su parte, creció el viejo movimiento de la comunicación popular, no solo vinculado con las radios comunitarias y populares, sino a través de espacios y movimientos que se manifestaban según nuevas estéticas, que muchas veces habían sido

⁷³ Cuestiona el origen de la instrucción pública vinculado a la Educación Popular, sin embargo presenta un antecedente vinculado a ese momento histórico, el Discurso de Campomanes.

consideradas bajas, y según las luchas por el reconocimiento de diferentes identidades. Poco de este clima de multiplicación de prácticas y experiencias de comunicación/educación popular, tantas veces articuladas en redes o movimientos más amplios, entraron en diálogo con el campo académico, el que generalmente se limitó a considerarlos objeto de estudio o terreno de intervención. La ausencia de reciprocidad sostenida y de construcción mutua ha incidido en cierta separación entre ambas zonas del campo (Huergo, 2011, p. 15).

Una de las inscripciones de articulación entre la educación tradicional y la educación popular es a partir de la extensión universitaria, donde los/as estudiantes de las diferentes carreras realizan una aproximación al campo profesional futuro. La intervención comunitaria se presenta como un espacio de encuentro de educaciones (Hernández, 2020), de organizaciones, de procesos e intersubjetividades.

Por su parte, participamos en la coordinación del Programa de Transformaciones Curriculares de la Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires. En él, hemos puesto dos tipos de énfasis: (i) en la centralidad en los sujetos y sus prácticas antes que en los dispositivos curriculares; (ii) en el interjuego entre el reconocimiento del mundo cultural de los niños y el posicionamiento subjetivo de los docentes. En esa línea, desde 2008 venimos trabajando:

- (a) La importancia de que el docente en formación realice una experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad, pensado como una

“pedagogía del viaje” (Huergo y Morawicki, 2009) a los fines de comprender las dinámicas sociales y populares que adquiere hoy el campo educativo, más allá del sistema escolar.

(b) El proyecto de re-leer la escuela para re-escribirla en contextos de complejidad y conflictividad sociocultural, articulando para ello el enfoque etnográfico con la educación popular (Huergo y Morawicki, 2010), y avanzando en una descripción densa relativa a las significaciones de la escuela para los diversos actores involucrados en ella.

(c) La propuesta de enseñar y aprender en tiempos de complejidad, centrada en una perspectiva que asuma las tensiones en los procesos de comunicación social, antes que las dicotomías. Un cambio de mirada para una transformación en las subjetividades. Esta es una cuestión central en la construcción de un nuevo posicionamiento docente, trabajada de la mano de la formación de la identidad narrativa de los educadores (Huergo, 2011, pp. 30-31).

Un accionar similar tiene lugar en la investigación de “las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales” (Gluz, 2013). Una acción transformativa orientada hacia dos estrategias: la lucha popular o sea la acción y la concreción en propuestas pedagógicas concretas. La conceptualización de experiencia retoma el aporte de Dewey (1953) sobre la educación del “aprender haciendo”, poniendo en eje la acción. Reúne aportes de participantes de las experiencias Escuela de Formación en Agroecología del MOCASE-Vía Campesina, el Bachillerato Popular Roca Negra del Frente Popular Darío Santillán y del Bachillerato Popular La Dignidad del Movimiento Teresa

Rodríguez, donde surge el cuestionamiento de la enseñanza oficial como educación. Estos participantes expresan pensares y sentires vinculados a la perspectiva de Educación Popular.

Las definiciones colectivas cobran sustento comunitario, adquiriendo aprendizajes y nuevas significaciones, “poder alterar sus instituciones por intermedio de su propia actividad colectiva, reflexiva y deliberativa” (Gluz, 2013, p. 81). Estos procesos tienen relación con las dimensiones de Educación Popular definidas en esta investigación, pedagógica, reflexiva y productora. Este poder latente que debe ser visibilizado en su calidad (dimensión pedagógica), necesita de unos otros (dimensión reflexiva) para obtener nuevas definiciones o resignificaciones (dimensión productora). Es un proceso distinto al que se daba en los noventa (*Ibíd.*), donde las raíces estaban en facilitar el acceso. El objetivo está centrado en igualar condiciones de acceso a la educación, en democratizarla, forjar organizaciones con deliberación colectiva decolonizada.

Otro aspecto de construcción histórica en la perspectiva de Educación Popular, es la discusión sobre el alcance o incidencia de la perspectiva, en el diseño y en la implementación de políticas públicas. Aparecen dos relatos: uno centrado en la jerarquización de la experiencia pedagógica y del movimiento de Educación Popular como entidad propia y otro, componedor del contrapoder al aparato estatal. En cuanto al impacto o incidencia de la perspectiva en las políticas públicas y en las políticas educativas en específico, se revela la necesidad de encontrar metodologías innovadoras esperanzadoras. Ayuda en Acción (2005), Torres, (2005) y CEAAL (2007, 2009) y Céspedes (2009) plantean miradas al respecto, haciendo hincapié en la formación de referentes sociales en el área. La alfabetización en indicadores adecuados para la evaluación de la incidencia, la promueve. Ayuda en Acción (2005) identifica como un método adecuado para evaluarla, la sistematización. En México se lanzan acciones en esta dirección, centran las articulaciones del aparato estatal en relación a la educación indígena.⁷⁴ Torres (2005) visualiza procesos de alfabetización interrumpidos por una “inestabilidad política” (p. 21), debido al recambio de gobiernos. Esta situación no colabora en la continuidad de iniciativas formativas liberadoras en el aparato estatal.

74 Asumiendo la problemática indígena, segunda prioridad en la política pública del Estado Mexicano, la Campaña Educativa en México se propone como objetivo central: “Fortalecer las organizaciones de la sociedad civil para potenciar espacios de negociación con gobiernos locales y nacionales, que tiendan a generar modelos educativos que respondan a las necesidades y expectativas de las zonas indígenas”(Ayuda en Acción, 2005, p. 15).

CEAAL (2007, 2009) impulsa una problematización de la incidencia en políticas públicas, como forma de delimitar procesos colaborativos y cómplices de las políticas de exclusión. Es de interés definir metodologías e indicadores de incidencia de acuerdo a las propuestas de educación popular y crear escuelas en políticas educativas. La política en su esencia de definición del poder se visibiliza, constituyéndose en un proceso de aprendizajes. En una de estas apuestas Céspedes (2009) enmarca la encrucijada en propuestas concretas de formación de educadores populares, “la de desarrollar el proyecto de incidencia a nivel de cada país” (p. 83). Tanto Ayuda en Acción como CEAAL son organizaciones promotoras del empoderamiento de una red de educación popular, por medio de la formación de referentes como forma de resistir con inteligencia las políticas neoliberales opresoras.

El poder panóptico fiscaliza cotidianamente los espacios de vida de la sobrevivencia. Las personas interiorizan la disciplina que uniformiza, invadidas por el miedo a la libertad. Podemos hacer resistencias, propuestas y, afortunadamente, son muchos los que se agarran con manos de fierro a la esperanza (Trad. propia)⁷⁵(Leis, *cit.* en UNESCO, 2005, p. 74).

Acumular aprendizajes en torno a la problematización del poder y de las salidas encontradas, se vincula con la mirada freireana en la obra “Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido” (Freire, 1992). Las memorias sobre sus participaciones en encuentros internacionales donde las realidades de opresión son diferentes, la naturaleza opresora es la misma. La clase aparece como una categoría común, donde los menos privilegiados resultan ser pobres, de pueblos originarios, asalariados y afrodescendientes.

Desde la historia de la significación de la Educación Popular, la soberanía del pueblo es un valor que va acompañar la formulación de los sistemas educativos latinoamericanos. Se

⁷⁵ [o poder panóptico fiscaliza cotidianamente os espaços de vida e de sobrevivência. As pessoas interiorizam a disciplina que uniformiza, invadidas pelo medo à liberdade. Porém, há resistências, propostas e, afortunadamente, são muitos os que se agarram com mãos de ferro à esperança].

piensa en sus inicios que todos deben acceder a la educación, todo el pueblo, el estado es de todos, no solo de los que lo dirigen y así, se crean propuestas formativas alfabetizadoras. Una concepción ligada a la significación de Educación como valor para la clase dirigente y que solo crece en extensión por la necesidad de extender esta clase (Wienberg, 1995, p. 31).

PARTE III MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se define la metodología cualitativa del enfoque sociocrítico con perspectiva de Educación Popular y desde un género decolonizado. Se configura desde tres apartados, introduciendo al trabajo de campo, desde la presentación del problema, la pregunta y los objetivos de investigación. En un segundo apartado, abarca el enfoque metodológico y el trabajo de campo. El plan de trabajo se define en dos etapas: recogida y análisis, con análisis por categorías de los procesos pedagógicos, en un nivel micro y análisis por dimensiones y con atributos de las experiencias, en un nivel medio. En el tercer apartado, se plasma la discusión de estos resultados, se presentan las tensiones y contradicciones, en relación a las actividades y debates regionales.

1. Problema, objetivos y preguntas de investigación

Problema. En un contexto actual latinoamericano donde el mercado de las grandes multinacionales impone a los gobiernos condiciones flexibilizadoras para sus productos, somete a sus pueblos y crece el interés por las salidas populares. Existe el reconocimiento por experiencias de Educación Popular como salidas a ese contexto de opresión, pero se desconoce un escenario comparativo sobre sus sentidos y modos de hacer. La visualización de estos sentidos con el objetivo de realizar proyecciones, presenta algunas limitaciones para el método científico. La Educación Popular reconoce estas limitaciones y crea materiales para la sistematización de sus experiencias. Un problema delimitado de diversas formas y contextos, pone en vigencia la necesidad de obtener insumos con performatividad emancipatoria. El enriquecimiento de saberes de los participantes por medio de experiencias

sistematizadas, visualiza ciertas inteligibilidades de sus entramados, los conoce para posibilitar su transformación. El planteamiento del problema se basa en algunas consideraciones teóricas, metodológicas y de contexto sobre las razones de esta investigación.

En una primera instancia, el contexto de búsqueda se alimenta de varios aspectos, entre ellos en la definición del Decenio de la Alfabetización en el período 2003 a 2013, por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta definición pone a este período con mayor tendencia a la producción bibliográfica y a la formación de propuestas alfabetizadoras, posibilita la reconstrucción histórica de la alfabetización con mayor amplitud.

Nuestras sociedades están inmersas en una vorágine y bombardeo de cambios constantes que desencadenan la generación de nuevos escenarios globales y locales. En un contexto global, de luchas de poder de grandes potencias y de sus multinacionales, se jerarquiza la creación de nuevas inteligibilidades como estrategias para autosostenerse. En el contexto local, se someten a los pueblos de diversas formas, algunas de asequible visualización y otras, necesitan de procesos pedagógicos para identificarlas. La readecuación de las políticas educativas a estos nuevos escenarios, hacen hincapié en el análisis de la realidad actual.

En el contexto latinoamericano, con un acumulado de praxis emancipadora, se impulsa una corriente de nuevas Epistemologías, “las Epistemologías del Sur” (De Sousa, 2011). Es una conceptualización en contraste con la epistemología occidental dominante (De Sousa, 2010, p. 8).

Las dos premisas de una epistemología del sur son las siguientes: (a) La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo; (b) La diversidad del mundo es infinita, incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos, entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes, servicios y el ocio (Cerillo, 2015).

Una epistemología nueva se alimentaría de las relecturas de las prácticas de Educación Popular. En el reconocimiento de un poder innovador y emancipador en Latinoamérica, producto de una serie de readecuaciones y resignificaciones; se realiza un encuentro de organizaciones afiliadas al CEAAL. Se identifica la pluralización de prácticas como una fortaleza, rompiendo el relato oficial histórico de homogeneidad (Torres, 2011, pp. 60-61). Sostener prácticas diversas y desarrollarlas implica gran creatividad (Franco, 1996).

Un devenir histórico entre la Educación Popular y la Educación Formal alimenta sus acciones. La primera colabora en la reorientación sobre los sentidos de educar de la segunda, pone en eje, demandas socioeducativas y la humanización. Los desafíos y/o oportunidades de la Educación Popular están en ocupar esos espacios vacíos de poder, reestructurando estrategias y atendiendo las carencias educativas (Brito, 2008, p. 33).

En este campo de articulación intersubjetivo, la Educación Popular y la Educación Formal sostienen de forma implícita o explícita el currículo. Los distintos contenidos del currículo oculto, manifiesto o nulo, no contienen las mismas estructuras en la Educación Popular que en la Educación oficial o Formal. La Educación Formal enfrenta determinados lineamientos que de alguna manera suman al currículo oculto o al currículo nulo, pero no sucede lo mismo en la educación popular. Las experiencias implicadas en procesos socioeducativos tienden a lecturas de cosmovisión de la realidad, principalmente al abarcar el aspecto emocional. Este aspecto se desarrolla como forma de impulsar en los participantes el autoconocimiento y una mayor conexión entre ellos. Lo que en la educación formal podría formar parte del currículo nulo en la educación popular está más cerca de ser saber adquirido.

En segunda instancia, la fundamentación del problema se alimenta de un desafío en la configuración de la Educación Popular para constituirse como disciplina y obtener material académico, sobre sus experiencias. La identificación de sus saberes tiene reconocimiento en el movimiento latinoamericano y en la red PEN,⁷⁶ con incipiente desarrollo de la sistematización. Una significancia producto del diálogo de saberes, entre relatos de las experiencias no logra trascender. Un aporte sustancial al respecto es el trabajo “Para sistematizar experiencias” de Jara (1994), sostiene la educación popular en una secuencia

⁷⁶ Popular Education Network.

didácticometodológica. Utiliza un lenguaje adecuado para lograr un mayor entendimiento, entre los participantes de las diversas prácticas y entre los referentes de las organizaciones sociales. Esta orientación hacia la consecución de material bibliográfico que, dando cuenta de los saberes adquiridos en las prácticas, se convierte en una “fuente valiosa en la reconstrucción de los nuevos paradigmas alternativos” (Torres, 2011, p. 82).

Dicen Peresson, Mariño y Cendales: “...la educación popular debe buscar socializar, democratizar todo el patrimonio científico, técnico y cultural de la humanidad... La ciencia, la técnica y la cultura, en general, son el resultado del trabajo creativo del hombre a lo largo de la historia; es pues, un derecho de los trabajadores, forjadores de cultura, el apropiarse de ese bagaje cultural (Bralich, 1994, p. 96).

Un camino hacia el conocimiento mutuo de los saberes culturales y de los científicos radica en una posición política de reconocer como saber aquello que no está dentro de lo científico o técnico. Estos aprendizajes necesitan de esta voluntad para tener lugar, lo mismo sucede desde la sapiencia popular, con el reconocimiento del acumulado científico, pues también les pertenece. Las formaciones sociohistóricas que han moldeado la sapiencia de uno y de otro atentan contra la viabilidad e imaginación de esta configuración social. La educación popular tiene un capital teórico y metodológico que apuesta a revertir las situaciones de exclusión, para generar en los propios participantes, habilidades y capacidades.

Las capacidades de discernimiento de las realidades, constituyen un escenario posibilitador de la participación. Franco (1996) define esta característica como facilitadora de la autodeterminación de las propuestas y del compromiso de los participantes. El reconocimiento sobre las potencialidades pedagógicas de estas prácticas ubica la resolución del problema en la perspectiva liberadora.

El capital educativo sobre los procesos pedagógicos distingue en sus aciertos, acciones para reforzar la idea de transformación educativa que necesita Latinoamérica. “Del saber y la lógica de la dominación, al saber y la lógica de la liberación” (Vigil, 1989, p. 135), plantea un relato pedagógico, donde en el proceso de aprendizajes el saber se transforma. En un entramado donde la visibilización del poder es central para reconocer la operatividad y las inscripciones de los saberes. Una episteme educacionista alimentada por la reflexión de sus significaciones en los procesos pedagógicos.

Finalmente, en el III Foro Social mundial (2003), Francisco Cabrera de Guatemala afirmó que pensar la calidad educativa desde la EP77 implica valorar tres pertinencias: la pedagógica, la cultural y la social. También plantea que la calidad educativa está asociada a 4 factores decisivos: la capacidad de los docentes, su vocación, la actualización y apertura del currículo y el tema de la remuneración de los educadores. En ese mismo debate, Pedro Pontual planteó que la calidad de la educación desde la Educación Popular debe acentuar la participación de los distintos actores de los hechos educativos; por ejemplo que las comunidades puedan participar en la elaboración de los currículos (Torres, 2011, p. 107).

La participación implica el reconocimiento de la profesionalización de los educadores y educadoras populares en su calidad propositiva, en los encuentros, congresos, conferencias y material bibliográfico elaborado. En esta calidad imprimen concreciones, algunas de ellas materializadas en trabajos colectivos, sistematizaciones. A partir de ellas, presentan diagnósticos de los contextos, el porqué de sus acciones, sus sentidos, es por ello, se consideran una de las fuentes en el período seleccionado.

77 Acrónimo de Educación Popular.

Las sistematizaciones son construcciones concretas, inmersas en un momento social de estudio, reúnen los aprendizajes de las comunidades participantes. Las universidades aportan a este entramado con su trabajo de extensión, desarrollan en sus facultades procesos formativos dedicados al acercamiento de las organizaciones sociales comunitarias. Nacen las universidades con nominación de populares con fuerte anclaje en movimientos revolucionarios, producto de una Latinoamérica identificada con el Movimiento de Reforma Universitaria de 1918.⁷⁸

Estas universidades con anclaje en lo popular toman la significación de escuelas para la vida en oposición a escuelas para la muerte, con origen en la crítica de Grundtvig⁷⁹ al aparato estatal escolar (Lawson, 1999; Montes 2016). Se presentan nuevas pedagogías, nuevas metodologías y principalmente, una mirada política centrada en liberar a los oprimidos (Freire, 1970b). En un inicio del movimiento de universidades populares, la significación Universidad inscribe la extensión como una actividad integral y no como la relación con el medio exterior. Una relación que incluye al Estado pasa a tener relevancia en base al carácter instituido de las universidades populares.

En el contexto latinoamericano, Argentina tiene su primera universidad en 1613, la Universidad Nacional de Córdoba y la primera universidad popular se funda en 1899 con la nominación Universidad Popular Sociedad Luz. Esta última se desarrolla como entidad cultural, promotora de tertulias y de algunas capacitaciones concretas. La Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo⁸⁰ se funda como referente de Derechos Humanos de los humanos y humanas. El trabajo cotidiano y colectivo logra reconocimiento social.

Un dispositivo impulsor de experiencias de Educación Popular, reorienta la mirada educativa. México comienza con esta modalidad de extensión universitaria, transita⁸¹ hacia universidades populares. El rol de la universidad se sincera en el Cono Sur como en México con las universidades populares. A la vez, la academia identifica la necesidad de acercarse a

78 Se relaciona el origen de la nominación “Universidad Popular “en Europa con Nikolai Severin Grundtvig (1783-1872).

79 Sus ideas forjan un movimiento cultural en la sociedad danesa, colaborando a la deconstrucción liberadora de otras sociedades.

80 Grupos de madres, abuelas y familiares organizados para la búsqueda de sus familiares detenidos y desaparecidos.

81 De transición: dos significaciones: proceso de transformación y proceso de corte. El primero es el utilizado en este ítem. La segunda significación se refiere a dictaduras.

la sociedad, la popularización de la ciencia, aparece en el encuentro de saberes científico-popular. En una tercera etapa, con mayor acercamiento a la perspectiva de educación popular, la academia mira el objeto de estudio desde esta perspectiva, interpela sus metodologías, sus prácticas.

Se fundan organizaciones significativas al respecto, como la Internacional de Educación Popular, donde educadoras/es y miembros de universidades inglesas y de la Universidad de Barcelona, cuestionan el mundo académico. El reconocimiento de los aportes de estas experiencias tiene una incipiente ponderación en la academia, el método utilizado para obtener los saberes tiene en apariencia una interpretación de verdad fuera de la normativa. Al ir a la antropología o a la sociología histórica recorreremos métodos similares, sus aportes son considerados en la academia. Esta investigación intenta ponderar algunos antecedentes como el que realiza Jara (1994), sobre la relación existente entre experiencias y el movimiento de Educación Popular (Jara et al., 1993, pp. 75-85).

En tercera instancia, como reacción a la opresión la sociedad civil se organiza, formula acciones transformadoras. Opera desde las organizaciones en amplios territorios, en comunión con otros actores y actoras se instalan como referentes en el medio social. En el foco mesoamericano, Costa Rica en sus inicios como nación emerge con fuerza revolucionaria de las maestras, abogan por una educación liberadora. Abrumadas por descolonizarse, salen al cruce de muchas políticas intervencionistas de Estados Unidos, que dilatan un proceso casi inexcusable como es la Educación Pública. Si bien logran su objetivo, no lo hace hasta tanto no institucionalizan procesos de participación en el Estado, rompiendo el entramado interventor. México con amplio espectro de diversidad de población aboga por la interculturalidad y la equidad social, impulsa procesos formativos como la Maestría Intercultural de la Universidad de Quintana Roo. En el foco Cono Sur, en Uruguay, la Multiversidad Franciscana de América Latina hasta el año 2015 imparte formación de grado y de posgrado en perspectiva liberadora. El Instituto el Abrojo tiene procesos formativos tendientes a obtener referentes populares con fuerte inteligibilidad territorial.

El rescate de los saberes, reconoce el “nomadismo” (Maffesoli, 2002) de los escenarios dominantes y es desde donde se pretende caminar para visualizar el entramado pedagógico. Los saberes de los movimientos sociales en los focos concretizan propuestas pedagógicas de educación popular. En 1993 cuando el CEAAL realiza una consulta a los centros

participantes, se acercan afiliados y no afiliados, dejan entrever estos últimos el interés por la educación popular. El encuentro posibilita el intercambio de propuestas pedagógicas con diversos modos de accionar en el entramado social. Al ser de interés en esta investigación abarcar algunas experiencias entre los años 2003 a 2013, se identifica la inconmensurabilidad del abordaje. Desde una coherencia teórico metodológica de las prácticas con la perspectiva de educación popular se puede circunscribir a un objeto alcanzable.

En cuarta instancia, la valoración global forma parte de la conceptualización educación de cada país, instituyen configuraciones de la opresión. Al realizar una mirada desde la educación comparativa no desde un análisis socio histórico, se consideran como insumo para la toma de decisiones en las políticas educativas latinoamericanas, los datos suministrados por las pruebas PISA. Un corte comparativo apoyado por organizaciones educativas internacionales que ponen en la agenda de los países objeto, sus datos. La jerarquización adjudicada a países latinoamericanos, se centra en Costa Rica, México, Uruguay, Argentina entre otros. Esta herramienta asistió a muchas políticas, no es el centro de esta investigación criticar ni evaluar las pruebas PISA, pero sí profundizar más allá de lo que ellas nos ofrecen. Por ejemplo, visualizar el comportamiento de la Educación Popular en los procesos formativos de estos países, abarca la definición social, campo de estudio de las pruebas mencionadas.

La circulación de las producciones científicas, populares y el acceso a materiales bibliográficos se plantea como una dificultad. La circulación en los ámbitos populares como en los universitarios, tiene restricciones estructurales, impiden una alimentación de ida y vuelta (Ortega, 2014, p. 221). Incluso algunas instituciones estatales se comportan como un “casarón” (Giddens, 1999) se encierran y no dejan salir nada de información. La naturaleza de los procesos de educación popular tiene una caracterización de emergencia social y los momentos de movilización fluctúan, no es lineal. Su carga subjetiva no siempre encuentra una forma donde plasmarse (Villasante, 2002), permanece invisible –lucha Madre Plaza de Mayo– y latente.

En este sentido, produce en algunos casos “vínculos estables, habitus y memoria colectiva de resistencia”, “ciudadanías críticas” (Torres, 2011, pp. 99-100). Son concretizaciones facilitadoras de proyecciones sociopolíticas, materializan el capital educativo

de cada comunidad. Este potencial al considerar el saber cómo poder (Foucault, 2011) impulsa la creación de nuevas ciudadanías, “ciudadanía activa” (Lechner, 2000, p.7) o “ciudadanías globales” (Vargas, 1999). Al centrar los sentidos de las prácticas de educación popular se significan las ciudadanías configuradas como resolución metodológica a las demandas socioeducativas.

En un intento por superar las prácticas estereotipadas e ir hacia la definición de un modelo, se evita el “monoteísmo metodológico” (Maffesoli, 2002). El entramado de los diferentes escenarios de prácticas, merece mirarse como un “nomadismo” (*Ibíd.*) donde no existen fronteras, desde la interculturalidad resulta más enriquecedor (Torres, 2011, p. 135).

Joao Francisco De Souza, en el seminario de la Región Brasil del CEAAL (2002), es el único que plantea y desarrolla el problema de la “educación multicultural o intercultural, o respeto a la diversidad”; frente al reconocimiento de la existencia de diferencias económicas, políticas, sociales, religiosas, culturales, ideológicas, etc., se pregunta sobre cuáles pueden ser las bases para una convivencia de dichas diversidades. Para Joao, dicho contexto cultural plantea la posibilidad de nuestra convivencia o nuestra destrucción (Torres, 2011, p. 108).

En escenarios diversos de exclusión las demandas deben encausarse hacia procesos adecuados a ellas. La deconstrucción y la creación de prácticas de Educación Popular presentan singularidades sobre la mirada de educar, como coeducación (Vitón y Hernández, 2017). Adquiere sentidos de educación distintos, uno tiene origen en la refundación de la Educación Popular en los años setenta y otro, en la reformulación de la Educación Formal. El último impulsado desde la UNESCO en un encuentro de 2005. En el nuevo escenario del Siglo XXI los desafíos de la Educación Popular pasan por caminar hacia la teorización a partir de la identificación de los sentidos de sus prácticas (Pagano, 2000, p. 34). Este objetivo de

búsqueda de los sentidos, es una decolonización de la globalización en el contexto local, en ámbitos concretos.

Una interrogación de los sentidos de las experiencias en aportes de la Educación Popular, disemina sus logros a las estructuras. En este análisis contextual se tiende a “profundizar y profesionalizar sus ejes de trabajo” (Salinas, 2000). Impulsa la deconstrucción de los sistemas educativos poniendo en cuestión sus decisiones, alimenta el quiebre del cascarón (Giddens, 1999). La problematización de los sentidos posibilita nuevas contextualizaciones y profundizaciones teóricas, favorece el desarrollo del diálogo intercultural. La comprensión del para qué de las acciones, obliga a la contrastación teoría y práctica, visibiliza intereses.

Lo inalcanzable pasa a ser un valor cotidiano, se normatiza, los seres humanos pierden su condición humana. “Acomodado o integrado” (Freire, 1970a, p. 42) es una condición animal, en la que los seres humanos despojados de su condición humana, son sometidos. La pérdida del control de su vida y la pérdida del poder son categorías confluyentes, la discapacidad de la primera, determina la segunda. Saberes históricos adquiridos se pierden, la categoría de lo humano, se parece más a lo inhumano (Lyotard, 1998). Los intereses de los grupos dominantes prevalecen, se disfrazan en los mejores casos por la lucha de los derechos humanos, para apoderarse de los recursos económicos que necesitan. El desarrollo de la inseguridad e incertidumbre cobran valor, paralizan a los seres humanos, sus acciones son dirigidas por otros. Desde la mirada de Freire (1970a) se observa que cuanto más funciones desarrolle el ser humano y se prive de la conversión a lo deshumano, podrá anteponerse a las dificultades que se le planteen, desde una mirada propia. No ser servil al “mandado de las autoridades anónimas” (*Ibid.*, pp. 43-44) es un mandato de la liberación. La magnanimidad del opresor aprende a replicar su práctica y el oprimido la suya, un hombre se transforma en objeto, inmutándose.

Alfabetizarnos en el mundo que nos toca vivir, trascender edades, programas y planes del aparato estatal, inicia con diseminar y promocionar culturalmente el aprendizaje de la propia experiencia. El aparato educativo apunta al acomodamiento del ser humano, a la adaptación. Existen algunas referencias de experiencias innovadoras en emancipación en

México, Costa Rica, Argentina y Uruguay. La deconstrucción freireana orienta las educaciones (Mejía, 2006) devela el poder instalado, no permanece pasiva.

Un aporte significativo es el de la Teoría de la Dependencia con Cardoso y Faletto y luego su *post scriptum*⁸²(2005). Describe con una enumeración de situaciones en contexto, la jerarquización que hacen las potencias sobre los modelos subdesarrollados o en desarrollo. Identifica una relación de dependencia entre ciertas potencias y los países de América Latina, establece ciertas regularidades que dejan expuesto la explotación de unos en manos de otros.

Una dependencia que viene de la colonización en una primera etapa y luego como producto del imperialismo, se expresa en los modelos reformistas. En Latinoamérica tiene un punto de quiebre con esta obra. La identificación de las continuidades y discontinuidades históricas ofrecen un aporte sustancial, para comprender la dependencia latinoamericana. Las colonizaciones impusieron formaciones sociohistóricas en los estados, modelos basados en la interpretación que hace uno superior de otro, a su entender inferior. Subalternidades naturalizadas en los relatos y en las prácticas, difíciles de abordar. Piketty (2014) interpela las formas históricas de capitalismo en su razón de ser, la acumulación de capital. Comprueba en la posesión de bienes heredados, la principal causa de la acumulación de generación en generación.

La participación de los individuos en la toma de decisiones de las organizaciones y un Estado cultivador del acceso a la información tanto pública como la privada, son algunas de sus otras salidas. Un énfasis en lo social, donde las políticas sociales que han intentado la movilidad social, la adecuación a la tecnología y a la inserción laboral entre otras, no han podido de ninguna forma revertir la matriz de desigualdad imperante.

Como regla general, la apuesta más importante para la acción colectiva se refiere a la publicación de las cuentas detalladas de las empresas privadas[...]que en su forma pública actual son totalmente insuficientes para que los asalariados, o cualquier ciudadano, se formen una opinión sobre lo realizado y puedan intervenir en las decisiones (Piketty, 2014, p. 640).

82 *Post scriptum*: Locución latina “después de lo escrito”.

Una obra científica que se convierte en un paralelismo ineludible a la obra “El capital. Crítica de la Economía Política” de Marx de 1867. Ambos cuestionan el capitalismo, ofreciendo una base empírica y fundamentos teóricos en el segundo caso, respectivamente. Con esta base empírica, la investigación vuelve a poner en agenda de opinión, al materialismo dialéctico como un análisis próximo de realidad. Este paralelismo alienta procesos formativos en participación, en transparencia pública y privada y en investigación social.

Un movimiento de ideas se concretizó y se concretizan en prácticas educativas, dan lugar a una nueva conceptualización de Educación Popular: “una variedad de prácticas que se realizan con sectores populares reciben el nombre de Educación Popular, en función del sujeto beneficiario de la acción más que por la intencionalidad política de la acción que se desarrolla” (Ubilla, 1996, p. 14). El contexto actual latinoamericano –desde nuestra mirada– podría repensarse desde la reflexión y desnaturalización de la Educación Popular en vinculación con la globalización. Cuando se apela al desarrollo sostenible inmediatamente se visualiza el medio ambiente biológico, en una mayor apertura se avanza hacia sostenibilidad social y política. La sostenibilidad como dimensión educativa es una significación de sostenibilidad, de económica a sociocultural-afectiva (Vitón y Hernández, 2017).

La *politicidad* de la educación está implícita, solo en algunas perspectivas se reconoce su calidad. En esta investigación se rescatan algunos antecedentes y se formula una mirada, interrogando algunos aportes. El trabajo de Meza (2003) plantea el desarrollo de competencias propias del Educador Popular. Otorga un recorrido coherente con su relato, desde esta mirada investigativa, se aleja sustancialmente del marco teórico de la Educación Popular, la educación no es un mérito individual sino colectivo.

Una actualidad portadora del paradigma de la complejidad (Morín, 1991) otorga una mirada más amplia sobre los nuevos escenarios. Incluso Freire (1970a) plantea que la educación se da con otros, y como este otro es diverso, es inabarcable su universo. Las perspectivas de Foucault (2011) y Bourdieu (2013) ofrecen indicios para pensar el entramado de los saberes a los que se debe aspirar, para comprender la complejidad de los perfiles de Educador o Educadora Popular.

Existe una configuración histórica de los modelos educativos en América Latina en cuatro momentos: uno vinculado a los años sesenta y setenta donde se genera la refundación o *refundamentación* de la educación popular. Segundo, donde tienen lugar la desenfrenada proliferación tecnocrática de los modelos neoliberales y tercero es la primera década del siglo XXI, donde los modelos desarrollistas encuentran en la educación el medio para sus fines. En un cuarto momento es el de Agenda Siglo XXI que con la llegada de las nuevas tecnologías, los procesos de globalización y resurgimiento del imperialismo, se reconoce la importancia de construir nuevos modelos para atender esta nueva *contextualidad*.⁸³

Una de las fortalezas que tiene la resolución de este problema, es la existencia de organizaciones sociales con trabajo sistematizado. CEAAL da difusión de sus aportes a través de la página de internet, de conferencias, encuentros, talleres y principalmente a través de la Revista Piragua. Difunde en ella los relatos de las experiencias, los diagnósticos de contextos que realizan con proyecciones de reflexión teórica.

CEAAL ofrece material sistematizado en base de datos sobre entrevistas, organizaciones afiliadas y artículos sobre temas de interés regional y latinoamericano. En el Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de experiencias impulsado por la Red Alforja aparecen las siguientes prácticas: el Centro Latinoamericano de apoyo al Saber Popular por México; el Curso Virtual de Sistematización CEAAL con acreditación UNED (España) por Costa Rica y el Programa Simbiosis Educativa de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Misiones por Argentina.

Este capital cultural se convierte en insumos para prácticas de formación en educación popular, diversas en sus contextos que se concentran en algunos espacios. Una búsqueda bibliográfica ampliada a la academia en las siguientes instituciones: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Febrero, la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Sevilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Edinburgo, Universidad de Barcelona, Universidad de Sevilla, Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Madres Plaza de Mayo, Universidad Nacional de Misiones, la Universidad de Oriente, University of Kowzulu Natal, University of Cape Town y la Universidad Pedagógica Nacional (México). En un primer momento de

⁸³ Palabra no registrada en la RAE (2-5-19). Conceptualización utilizada para referirse a la performatividad del contexto.

aproximación se identifican estas universidades, luego al profundizar aparecen otras, sus aportes son incorporados a la tesis. Al posibilitar la deconstrucción de la educación como patrimonio dominante, investigan la perspectiva liberadora.

Algunas de estas universidades corresponden a países visitados por Freire, donde se realizaron conversaciones, talleres y entrevistas. Freire visitó México en 1968, en 1973 visitó Argentina, Francisco Gutiérrez y Freire estuvieron en Costa Rica en 1977 y en 1992 Freire vuelve a Costa Rica. En cada uno de estos países se inician como producto de sus visitas procesos de educación popular como educación pedagógica liberadora.

En síntesis, cada una de las instancias expuestas, viene a ofrecer indicios para la fundamentación y delimitación del problema. Limitaciones y fortalezas de diversos aspectos confluyen en la jerarquización de la identificación de performatividades emancipatorias y consideran como una salida la perspectiva de educación popular. Su vinculación a los contextos mencionados en las diversas instancias, presenta la necesidad de encontrar ese mundo de significancia.

Objetivos. El objetivo general de la investigación es identificar la línea emancipatoria, que en relación a los saberes comunitarios concretiza en América Latina, experiencias desde la perspectiva de educación popular. Una mirada situada en el contexto socio histórico y desde un disciplinar pedagógico transformador. La identificación de los espacios se realiza con la implementación de una observación documental como método de anclaje, siguiendo determinados aspectos.

Los objetivos específicos son: (a) identificar las experiencias de Educación Popular en dos focos: uno mesoamericano circunscripto a espacios de México y Costa Rica y uno, Cono Sur, integrado por Argentina y Uruguay; (b) conocer y analizar el mundo de significancia emancipatoria en relación a las categorías de sujeto e interacción comunitaria; (c) conocer y analizar el comportamiento de dimensiones sustantivas de la Educación Popular en relación a una ciudadanía activa con transferibilidad uruguaya y (d) elaborar las líneas de una propuesta socioeducativa como insumo reflexivo para la formación pedagógica de educadoras/es populares en Uruguay. Estos objetivos intentan el acercamiento hacia la definición de los sentidos emancipatorios en las experiencias, conocerlos para analizarlos. El rescate de

insumos para la formulación de una propuesta formativa, desde la perspectiva de Educación Popular con agenda siglo XXI y en consideración del contexto uruguayo. La obtención de conocimiento sobre las prácticas socioeducativas es un primer paso para “contribuir a potenciarlas y expandirlas (Zibechi, 2006a, p. 142).

el análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia y que, por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe (De Sousa, 2006, p. 18).

La visibilización de la episteme oculta de los sentidos de las prácticas pedagógicas, guarda la razón de ser. Al analizarlas se interioriza sobre el contexto en el que se dan, los nuevos horizontes a los que se orientan y los saberes adquiridos. Este análisis ofrecerá relatos sobre la perspectiva pedagógica concreta entre un punto cercano a la pedagogía bancaria y otro ligado a la pedagogía de la liberación. Una pedagogía de la liberación con relatos ligados a la tendencia liberadora latinoamericana de la Educación Popular.

Las organizaciones sociales cobran relevancia política y muchas de ellas reciben contraprestación del Estado para llevar adelante sus actividades, integrándose al entramado del aparato estatal. Algunas llevan adelante sus planes, otras los reforman para obtener fondos, otras pierden estos fondos y otras se deciden por la autogestión. En esta disparidad de financiación queda explícita hasta donde su creatividad puede ir, hasta donde su definición política con la perspectiva de educación popular. En este aparato estatal, se necesitan ciertas garantías para justificar la salida de los fondos y según el modelo educativo país, estas justificaciones deben ir de la mano de la misma jerarquización política que tiene el gobierno de turno. Surge una interrogante, a estas vulnerabilidades, cuales son las salidas que organizaciones encuentran para no quebrantar la postura política de su propuesta socioeducativa. Esta cooptación (Ubilla, 1996; Franco, 1996) es el gran desafío de las organizaciones a la hora de sostenerse políticamente, en perspectiva de educación popular.

La problematización de los espacios como producto de una reflexión-acción constituye uno de los aportes significativos de la educación popular. Lo popular y lo formal no solo es una dualidad que refleja lo que viene del pueblo y lo oficial respectivamente, sino que pone en eje dos corrientes pedagógicas. Abarcadas de distintas aristas y contextos ofrecen conceptualización teórica para caminar hacia la coyuntura objeto de este estudio 2003-2013 de educación popular.

Castro (1966) presenta una simbología similar con una fundamentación crítica de la educación, por medio de dos figuras la mesa colectiva y el banco fijo. Sus nominaciones se enraízan con dos formas pedagógicas, la primera ligada a la pedagogía de la liberación y la segunda a la pedagogía tradicional. En este ensayo permite tomar distancia sobre el objeto de estudio para poder analizarlo, un ejercicio académico con reconocimiento en las/os educadora/es uruguayas. Esta simbología presenta ciertas singularidades con la antinomia popular-oficial. Lo nuevo es lo creativo, innovador producto de los intereses de las/os alumnas/os y en la estructura de la educación oficial, se alienta el endurecimiento del autoritarismo.

Las preguntas de investigación. En el desarrollo de esta investigación, se presentan dos tipos de preguntas, una metodológica ligada a la búsqueda de evidencias y otras en relación al desarrollo general de la investigación.

La primera es ¿cuáles son las evidencias empíricas y científicas sobre el análisis de procesos de acción educativas que demuestran la incidencia de las dimensiones pedagógicas sustantivas de la Educación Popular para lograr un proceso formativo emancipatorio?

En el segundo tipo se ubican:

(a) ¿cuáles son los sentidos de experiencias de Educación Popular con proyección formativa uruguaya en una agenda ciudadana Siglo XXI?;

(b) ¿se puede visibilizar una tendencia pedagógica latinoamericana de refundación en estos espacios? y

(c) ¿qué caracterización tienen los procesos pedagógicos de las experiencias en relación al mundo de la significación emancipatoria?

En esta aspiración el proceso pedagógico expresado en las significaciones de sus participantes debería dar cuenta del proceso de liberación. Adicionado a la búsqueda de significaciones en relación a las dimensiones de superación de una ciudadanía en siglo XXI desde la perspectiva Educación Popular: perspectiva de género y de apropiación tecnológica transformadoras. Esta búsqueda se deriva en los procesos formativos, identificando si se orientan hacia procesos transformadores o bancarios, si sus intereses están sentados sobre diagnósticos previos o se cae en el activismo.

El tratamiento sobre ciudadanía demuestra un pasaje de consumidores a ciudadanos (García Canclini, 1995). Existe una relación entre la emergencia de procesos liberadores y la escasa llegada de las políticas públicas. Los instrumentos de ejercicio estatal tienen interacción con los procesos formativos liberadores, tanto a nivel micro comunitario como a nivel macro jurídico. En esta línea también se explora la perspectiva de género explícita e implícita en la política educativa. La tercera línea de estudio intenta tomar las percepciones de los participantes de las experiencias, aquellas sistematizadas en testimonios documentales propios.

Visibilizan la construcción sostenida de una forma de mirar la educación hacia la emancipación (Adorno, 1998), con jerarquización de la perspectiva Educación Popular. Procesos pedagógicos orientados hacia la liberación en sentido implícito y explícito, definen la coherencia como una necesidad entre las prácticas y el discurso. Se concretizan en ámbitos de educación pública y privada. Algunos de los movimientos sociales que toman esta mirada, evidencian un mundo de significancia apropiado. Impulsado por sus participantes: educandos/as y educadoras/es, generan interacciones comunitarias como extensiones o proyecciones de sus experiencias.

2. Enfoque metodológico y Trabajo de campo

2.1. Enfoque metodológico

Desde un enfoque sociocrítico y de género decolonizado, adecuado a la perspectiva de Educación Popular, se indaga sobre el mundo de significancia emancipatoria de experiencias

de Educación Popular. Se definen dos focos de estudio: uno mesoamericano, en espacios de México y Costa Rica, otro Cono Sur, en espacios de Argentina y Uruguay. La selección de experiencias se realiza en base al reconocimiento, autoidentificación de los participantes y búsqueda de esta investigación. Las etapas del plan de trabajo son dos: la primera, recogida de datos en base a las categorías: sujeto, interacción comunitaria y miradas de los participantes; la segunda, análisis e interpretación de datos centrado en dos análisis. Uno vinculado al análisis de la relación de significancia entre las significaciones recogidas y la perspectiva de Educación Popular. El segundo análisis interpela las experiencias en su globalidad, visualizando el comportamiento en las dimensiones de perspectiva de género, apropiación tecnológica y modos de hacer emancipatorios. Se amplía este análisis e interpretación en base a la implementación de atributos a cada dimensión, realizando cruces y rescate de potencialidades.

En esta investigación identificar el sentido de la experiencia es importante para comprender la vinculación entre la perspectiva de educación popular y el relato de la experiencia. Estas construcciones de sentido de cada una de las experiencias se vinculan a la razón de ser de las mismas, a la definición de sus objetivos y a los contextos con los cuales interactúan. Los valores cotidianos a sus contextos en algunas comunidades marcan superestructuras, a las primeras Berger y Luckmann (1996), las nominan comunidades de vida y a las segundas comunidades de sentido.

Una captación del sentido desde el relato explícito en sus testimonios documentales, sistematizaciones e investigaciones que es triangulado con las miradas de sus participantes. Las subjetividades dan cuenta del sentido que tiene para los participantes la experiencia.

A nivel metodológico y pedagógico, la EP84 debe preguntarse acerca de cómo se dan los procesos de aprendizaje y construcción de sentido desde sus prácticas. Ello nos lleva a comprender los procesos emocionales, cognitivos, volitivos, lúdicos como dimensiones subjetivas que se generan en las acciones

84 Acrónimo de Educación Popular.

educativos populares para lograr los propósitos educativos que las orientan (Torres, 2011, p. 92).

En la búsqueda de los sentidos de educación popular se apela a dos aspectos, uno institucional, las razones de ser de cada experiencia en relación al contexto y a la población beneficiaria de su accionar. Otro aspecto, en las miradas de sus participantes es de interés captar sus significaciones. Razones y sentires mediados por la cohabitación de intersubjetividades institucionales y de los participantes son el corpus de los sentidos.

La ponderación de los sentidos de educación popular en las experiencias plantea mirar el campo desde una epistemología adecuada.

De todas formas, las concepciones de lo universal y de lo global edificadas por la sociología de las ausencias, lejos de negar o de eliminar lo particular y lo local, los urge y alienta para que avizoren lo que está más allá como condición para mantener alternativas viables, así como una resistencia exitosa (De Sousa, 2007, p. 201).

Las estrategias y técnicas se dirimen en base a la necesidad de información de cada experiencia. Se utilizan diferentes técnicas, como exploración bibliográfica, entrevistas, observación documental y testimonial, triangulando con las miradas de los participantes y de informantes claves y calificados. Se aplican triangulaciones a investigadores como informantes calificados y a participantes con trayectoria en las experiencias como informantes clave. Con el objetivo de tener mayor contrastación, se aplican otras estrategias: (a) contrastación entre el relato institucional oficial y el relato de los participantes, (b) creación de una técnica “Conversaciones”, basada en varias modalidades con pautas concretas (v. tablas 3, 4 y 5, Anexo VII, 7.1) y (c) sistematización por categoría (v. Cuadros 5, 6 y 7). Los destinatarios de cada instrumento cumplen diferentes roles para esta investigación y es de interés captar sus saberes, realizar este trabajo (v. Anexo VII).

Al realizarse las entrevistas en profundidad con el objetivo de aprender a mirar la investigación en su conjunto, poniendo a prueba ciertos alcances, se perfilan algunas aproximaciones o conclusiones. Un diálogo con informantes calificados que apuestan a la educación emancipadora como modelo educativo necesario. La entrevista semiestructurada, se realiza siguiendo una pauta que intenta rescatar las singularidades de saberes del entrevistado. En aquellas experiencias que no se pueda realizar la entrevista vía personalizada, se aplica el instrumento “Conversaciones”. A partir de la confección de un listado de informantes clave y calificados, se aplican los instrumentos (v. tabla 1, Anexo V).

Las experiencias como unidades de análisis proveen en sus significaciones y relatos, el sentido de sus prácticas. Este mundo de significancia se sostiene por medio de las fuentes. Documentos, testimonios y sistematizaciones se convierten en unidades de información, junto con lo provisto por las triangulaciones y las fuentes de verificación. Una singularidad metodológica que intenta responder la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos.

En esta búsqueda, se definen categorías que aporten en esa dirección. Habiendo obtenido información básica sobre las experiencias, como ubicación, objetivos, organizaciones impulsoras, se analizan las miradas sobre sujeto, interacción comunitaria y de los participantes. En un primer análisis de estos aspectos de los procesos pedagógicos, se mira la correspondencia en continuidad o discontinuidad, con la Tendencia Pedagógica Latinoamericana. En un segundo análisis se miran las experiencias en su globalidad, desde tres dimensiones: perspectiva de género, apropiación tecnológica y modos de hacer.

En la identificación de las significaciones dadas a los componentes seleccionados del proceso pedagógico, se desprende una cartografía de significados (Bruno-Jofré, 2016). En función de estos relatos, la atribución de sentido viene a dar propósito de ser a las experiencias. Una significación vinculante a la experiencia vivida por cada participante y a los horizontes que se traza. En la autodefinición de sujeto los participantes proyectan la construcción de realidad social, significan el contexto y la práctica pedagógica. En esta cartografía, existen relatos de encuentros y desencuentros, con emergencias y vacíos.

La autoimagen del proceso pedagógico viene a presentar el sentido de la práctica, ofreciendo un relato propio de significancia. Es la mediación pedagógica como concepto en educación alternativa (Gutiérrez y Prieto, 2009) anidada al relato construido por cada uno de

los participantes, junto con sus intereses y afectividades. Los referentes de la comunidad escolar toman lugar en la mediación en función del punto de referencia o de sentido dado. Componentes de procesos pedagógicos comunes versan en torno: contexto, sujeto, mediación y saberes.

En este sentido, se identifican otros modos de liberación concretos. Vitón (2012b) como educadora humanista encuentra en la técnica de biografía, el respeto por la autenticidad del relato, una de las características principales de la educación popular. A partir del relato centrado en las raíces originarias, se manifiesta la tradición local como proceso decolonizador del pensamiento. En otro de sus trabajos del mismo año, “Teoría y política de la educación: Reflexiones para el proceso formativo” (Vitón, 2012a) ofrece una diversidad de categorías para la comprensión de procesos formativos innovadores de ciudadanía.

Atento a lo expuesto, el plan de trabajo de campo se ajusta en la medida de avance del estudio de investigación. Desde la profundización bibliográfica hasta la identificación de experiencias se inicia un proceso de sentidos, vinculado a uno de los desafíos de la Educación Popular, el ser considerada perspectiva educativa. En este devenir de respuestas al realizar el plan se identifica la necesidad de respetar el valor de la palabra explicitada en las sistematizaciones y en los testimonios documentales (unidades de información). La metodología descriptiva es adecuada a los nuevos escenarios, visibiliza la participación en los relatos. La diversidad de testimonios podría evitar el sesgo institucionalista y positivista que se intentara construir al permanecer más fieles a la cultura pedagógica. La descripción se acompasa metodológicamente a los nuevos escenarios para investigar en educación, al considerar como punto de partida la cultura comunitaria. La multiplicidad ofrece inclusión y no exclusión, pero ella sola no ofrece la suficiente legitimidad, para el diseño educativo. Desde un replanteo constante, la metodología se plantea desde un inicio, mirar el contexto y en él, a la metodología. Las metodologías diversas son un parámetro en la Educación Popular, no dejarse atrapar por alguna, desdramatizar las líneas científicas que se identifican con una sola metodología. La principal meta es interpelarlas, de forma de dilucidar la coherencia entre el relato oficial y los modos de hacer. El plan de trabajo plantea tres etapas: recogida de datos, análisis e interpretación, cruces y potencialidades.

2.2. Recogida de datos

Se realiza una exploración bibliográfica entre algunos encuentros de Educadoras/es Populares donde se involucran organizaciones de países de México, Costa Rica y Argentina, con menos presencia en Uruguay. El desarrollo en apariencia del debate en Educación Popular aparece con mayor fuerza en Costa Rica por ser donde tiene sede el CEAAL. Es de interés adquirir saberes sobre él, se jerarquiza Costa Rica y su vinculación con México, considerándolo como un foco mesoamericano. En la misma correspondencia se decide estudiar Argentina y Uruguay, como foco Cono Sur.

Esta delimitación de espacios tiene otro enclave ligado a las organizaciones con aparente actividad entre los años 2003 y 2013. Algunas tienen el reconocimiento latinoamericano en su modo de hacer liberador (CEAAL), reúne organizaciones de varios países. Publica información sistematizada de las experiencias, una bibliografía con perspectiva liberadora. IMDEC en México se convierte en un referente, reconocido en actividades, encuentros realizados de Educación Popular. REPEN aparece como una organización con perfil feminista y de Educación Popular, autodefinida de esa forma, con personas referentes en varios países.

Otras organizaciones surgen del conocimiento de la doctoranda en el desarrollo de su maestría: Asociación Civil Solidaridad, Proyecto Minga, Multiversidad Franciscana de América Latina, Instituto el Abrojo, La Pascua, y otras desde el desarrollo de esta investigación: Bachilleratos populares y el Instituto Profesorado de Sagrado Corazón. En un momento posterior de inicio en la etapa de recogida de datos se amplían las organizaciones, al obtener información sobre aquellas que poseen la nominación Educación Popular y tienen actividad en el período de estudio.

En una línea de investigación con perspectiva de Educación Popular y con un enfoque de Género decolonizado se apunta a la obtención de información en relación al proceso pedagógico. Se indaga desde diferentes ámbitos (investigación, participantes y comunitario) el escenario pedagógico, jerarquizando aquella información que de respuesta a tres componentes: Sujeto, Miradas de los participantes e Interacción comunitaria. Se confeccionan cuadros explicativos de: (a) visualización de la correspondencia entre las categorías, indicadores e instrumentos aplicados (v. Cuadro 1, Anexo II); (b) visualización de

la correspondencia categorías versus preguntas para la recogida de datos (v. Cuadro 2, Anexo II); (c) visualización de las experiencias versus información por categoría (v. Cuadros 5, 6 y 7, Anexo II) y (d) visualización de los atributos por dimensión de análisis: perspectiva de género, mirada tecnológica y apropiaciones emancipatorias (v. Cuadro 13, Anexo II).

Se elabora una tabla con las experiencias y sus fuentes, se amplían las segundas (v. tabla 2, Anexo VI). En un dominio etnográfico lo producido por las comunidades educativas forman parte del acervo cultural que dimensiona los procesos pedagógicos. Los testimonios documentales como las sistematizaciones se presentan en diversos formatos, como documentos, materiales audiovisuales y programas en esta investigación. Al tener esta característica de formato y de algunos con demasiada amplitud para agregarse al texto de la tesis, se agregan en un CD adjunto (Anexo VIII).

A la hora de identificar los procesos formativos de las experiencias surge un abanico de conceptualizaciones y de tipologías de experiencias, que hace necesario acotar el campo. El movimiento de Educación Popular impulsado desde las organizaciones sociales, desde la academia y del aporte de algunos referentes definen la formación como el proceso de aprendizajes en la lucha. En este trabajo los procesos formativos concretos, impulsados por organizaciones socioeducativas, alimentan la definición del perfil egresado/a, sus objetivos formativos y modalidades.

La recogida de datos se realiza en dos estructuras, una abocada a la descripción del proceso pedagógico y otra a dimensiones como expresiones de problemas actuales que afectan la educación y la emancipación. En esta acción identificamos como:

(a) Fuentes secundarias:

- mapa de las experiencias: propuestas formativas y trabajo en red,
- estudios de organizaciones regionales y locales vinculadas a la Educación,
- estudios sobre la incidencia de la perspectiva en procesos formativos de los sistemas educativos,
- tesis doctorales de participantes de las experiencias y
- sistematizaciones de experiencias;

(b) Fuentes primarias:

- Información obtenida a partir de las técnicas Conversaciones y Entrevistas y
- Testimonios documentales.

El trabajo de campo tiene inicio en una recogida de datos de los estudios contextuales en dos focos: mesoamericano: México, Costa Rica y Cono Sur: Argentina, Uruguay. Constituyendo las fuentes secundarias las aportadas por los mapas de estos focos en las sistematizaciones de experiencias, los estudios de organizaciones regionales y locales vinculadas a la Educación y los estudios sobre la incidencia de la perspectiva en procesos formativos de los sistemas educativos. Las fuentes primarias se constituyen en algunos instrumentos creados por esta investigación para la categorización de la recogida de datos como para la presentación de las interseccionalidades. Este esquema intenta acercarse al análisis comparado en las intersecciones y elevar lo descriptivo a una escenificación artificial que permita un análisis exploratorio. Las inferencias causales y las conclusiones forzosas son aspectos guía a evitar en el proceso.

En un primer momento se realiza una identificación de las experiencias en el período 2003-2013, rescatando aquellas que tiene cierta coherencia en las prácticas con la perspectiva de Educación Popular. En un horizonte alcanzable en esta investigación se trazan algunos parámetros para un universo abarcable, se seleccionan espacios en diferentes países con prácticas pedagógicas desde nominación homónima con la perspectiva. En esta correspondencia el objetivo general de la investigación de identificar la línea emancipatoria toma como referencia algunos espacios de países de América Latina, México, Costa Rica, Argentina y Uruguay. Cualquiera de las nominaciones educación popular, educación liberadora o emancipatoria, forman parte de las experiencias. En una primera etapa se aboca a la identificación de las experiencias y del trabajo en redes, en una segunda etapa se indaga sobre sistematizaciones previas, testimonios documentales y entrevistas. En una tercera, se delimitan categorías para la obtención de información de ciertos aspectos considerados significativos en la identificación de los sentidos de la perspectiva. Son tres categorías básicas y globales para identificar los sentidos educativos de las experiencias. Una primera la significación colectiva de sujeto en una exploración triangulada por los impulsores de las propuestas. Una segunda categoría busca obtener información sobre la mirada colectiva de la

participación, siguiendo caracterizaciones esbozadas en las sistematizaciones e informes. La tercera categoría mapea la interacción comunitaria en relación con las condiciones sociopolíticas que los participantes aprenden “sistema aprendiente” (Vitón, 2012a) o zona de desarrollo proximal (Vygotsky, 1978). Estas categorías abarcan las tres dimensiones de la educación popular desde la “microfísica del poder” (Foucault, 1979) instalada en cada uno de los procesos.

Al iniciar la experiencia, los objetivos de las organizaciones y de los referentes participantes, expresan expectativas cooperantes, luego estas se concretan. La proyección se visualiza en los procesos como medio de planificación, reedita las expectativas. Se realizan aproximaciones a partir de las significaciones dadas por las miradas participantes e institucionales. Proyecciones vinculadas a lo que vemos es lo que producimos, similar a la mirada de “imaginación sociológica” (Mills, 2000) y a las “comunidades imaginadas” (Anderson, 1993).

Una vez recopilada la información de las fuentes secundarias y primarias se busca consolidar la mirada, triangulando con informantes calificados y clave (v. tabla 1, Anexo V) con técnicas de entrevistas, foro de discusión y el instrumento Conversación (v. tabla 2, Anexo VI y tabla 9, Anexo VIII). Surgen experiencias ubicadas en un territorio, espacio y tiempo determinados.

En una primera exploración bibliográfica, se relevó información sobre la delimitación de espacios y en este apartado se seleccionan las experiencias, ubicándolas en contexto. La profundización sobre los objetivos trazados para su existir, se consideran en las palabras utilizadas por ellos en los documentos, sistematizaciones, testimonios documentales y bibliografía (v. Cuadro 4, Anexo II). Aparecen organizaciones con experiencias posteriores al período seleccionado (2003-2013), información obtenida luego de una profundización. Las experiencias exceptuadas del estudio son las codificadas EA5, EA6 y EA8 (v. Cuadro 4).

Una selección de experiencias donde se recopila información sobre ubicación, tiempo, organización, nombre de la propuesta y objetivos. De este mundo se desagregan aquellas con propuestas pedagógicas concretas, con producción propia. En síntesis las experiencias con propuestas pedagógicas concretas en el período 2003-2013, son las estudiadas, quedan exceptuadas las redes codificadas EC1, EIBS1, ELAT y ECON (v. Cuadro 4).

Al identificar las experiencias en un espacio, tiempo y lugar, se revela información sobre las categorías del proceso pedagógico seleccionadas: sujeto, miradas de los participantes e interacción comunitaria. Se releva información sobre cada categoría del proceso pedagógico seleccionada (v. Cuadros 5, 6 y 7, Anexo II) con su correspondiente código, que está en la primera columna de la izquierda. Algunas de las organizaciones socioeducativas son protagonistas de varias experiencias, se respeta la diferenciación realizada por ellas. A las categorías se le asignan una letra correspondiente a la inicial de su nominación, para Definición de Sujeto, la letra S, para Miradas de Participación, la letra M y para Interacción comunitaria, la letra I. Cada una de las experiencias recibe una nominación en su inicio de E y luego se le agrega una primera letra correspondiente al país donde se ubica y un número ordinal.

Se revela la información contenida en sistematizaciones, informes, documentos, testimonios documentales de los procesos formativos, entrevistas y conversaciones a participantes. El reconocimiento de las significaciones de los participantes permite elaborar tres cuadros, cada uno correspondiente a una de las categorías seleccionadas para la descripción del proceso pedagógico. Las experiencias como unidades de análisis, son alimentadas por las unidades de información mencionadas, triangulan en algunas oportunidades con informantes clave y/o calificados.

En esta recogida de datos se encontraron algunas limitaciones en lo que respecta a algunos procesos pedagógicos. Si bien aparecen significaciones en las actividades de las organizaciones, no se pudo obtener información específica o un relato sobre algunas categorías. En otras experiencias, las significaciones tienen coherencia con el relato, en una detección primaria.

La falta de acceso a sistematizaciones tiene tres causales: (a) es restringido al entender de la organización que protegen a los participantes sino difunden esa información, es decir material académico elaborado por ellos y ellas (Instituto Sagrado Corazón en Argentina); (b) los productos elaborados son de niña/os y no los comparten para proteger los derechos del niño y de la niña (Escuela Miravalles) y (c) no se tiene material sistematizado y/o para dar difusión.

En este sentido, el apoyo de colaboradores en la búsqueda logró subsanar en parte estas limitaciones, referentes de ÉPyCA, Mercedes Gagneten y Martín Cagide; en la Multiversidad Franciscana de América Latina, Pilar Ubilla y en el Diploma de Educación Popular de la Universidad de Quilmes, Daniel Montenegro.

2.2.1. Presentación de organizaciones

En esta búsqueda algunos seguidores encuentran en la sistematización una alternativa para la ponderación de los saberes culturales populares. Tiene como antesala, la definición de categorías para la obtención de información al respecto, su significación toma nominación de campos de sistematización. Nace así el Programa Alternativas y Prospectivas Pedagógicas en América Latina (Abritta, 2013) impulsor de una investigación sobre estas experiencias pedagógicas. En la definición de campos para la sistematización de las experiencias alternativas, identifican como campos necesarios, la ubicación de la experiencia, el sentido, las características del proceso pedagógico y la incidencia o logros. Trabaja conjuntamente con la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja, reúnen un grupo de sistematizadores,⁸⁵ desde una perspectiva crítica y transformadora. Un encuentro entre saberes populares y científicos con el objetivo de visualizar un marco científico común.

Las trayectorias de las organizaciones definen el entramado de sus prácticas, las sistematizaciones, encuentros, testimonios documentales producidos se afincan en la acumulación de saberes. Algunas de las organizaciones impulsan experiencias recientemente y otras, tienen data desde los setenta. A la vez, existen vinculaciones entre ellas, no necesariamente por focos, sino más una vinculación a partir del CEAAL. A continuación, se presentan las organizaciones, como forma de alimentar el saber sobre estos contextos.

2.2.1.1. Foco Mesoamericano

La organización civil Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario reconocido por su sigla IMDEC, fue fundado en 1963, en Guadalajara, Jalisco, México, “su objetivo es

⁸⁵ Palabra no existente en la RAE (11-8-19), si existe Sistematización. Sistematizadores: rol ejercido por los que hacen sistematización.

aportar desde la Educación y la Comunicación Popular a la defensa del territorio, a la fundación de la democracia y a la vigencia de los derechos humanos.” (IMDEC, 2018a).

Básicamente el IMDEC ha impulsado su accionar a lo largo de toda su historia con una visión de integralidad, a partir de estas tres instancias: La formativa (sustentada por el área de Educación), la comunicativa (con el área respectiva de Comunicación Popular) y la de acompañamiento organizativo a procesos de base (que en la actualidad es llamada área de Acción y Participación Ciudadana) y ha sido alimentado también de manera fundamental por la vinculación con otros grupos y organizaciones en trabajo de redes, tanto a nivel nacional como internacional. Este accionar siempre se ha sustentado en el área de Administración y en los últimos años, en busca de la sostenibilidad, por el área de Desarrollo Institucional (IMDEC, 2018b).

IMDEC elabora y difunde materiales, desarrolla una oferta formativa diversa, con acompañamiento de procesos comunitarios y organización de encuentros. Teniendo similares características a la organización costarricense Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, fundado en 1980 en San José de Costa Rica, con definición de Educación Popular. CEP-Alforja fundada en 1981, donde participaba IMDEC, define como ejes de trabajo la Formación Política y Producción de Conocimiento, Género y Relaciones de poder, Sistematización participativa de experiencias y Divulgación y producción de materiales educativos. Esta vinculación entre estas organizaciones de México y Costa Rica aparece como una regularidad en diversas actividades de encuentro.

La Escuela de Educadores Populares aparece como una experiencia a cabo por la Organización de Derechos Humanos-Comité Cerezo en el Distrito Federal de México, fundada en el año 2010. Es una formación gratuita y con una duración de tres meses.

Impulsa esta formación con el apoyo de Acción Urgente para Defensores de Derechos Humanos, otra organización civil con la cual interactúa.

En esta diversidad de organizaciones y experiencias, aparece una sistematización como tesis doctoral sobre el impacto de las capacidades y habilidades del educador popular en el ámbito de aula, en una escuela primaria de la ciudad de México, en el año 2013. También una sistematización elaborada por uno de sus participantes y en este caso, tiene lugar en una escuela primaria, la Escuela Miravalles. Presenta otra singularidad, la escuela se convierte en la misma experiencia, similar comportamiento al de un proyecto institucional.

En un contexto de desarrollo de la interculturalidad como atención de la demanda social de acceso a la educación por parte de la población indígena, se impulsan experiencias en esa dirección. Una de las seleccionadas es la Especialización y Maestría Intercultural, desarrollada a partir de 2012 por la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, en el país homónimo, perteneciente a México.

Iyolosiwa es una organización civil del Sagrado Corazón de Jesús, ubicada en San Luis de Potosí en México, con formación de misioneros educativos, con desarrollo en varias zonas a través de comunidades organizadas. Su formación tiene dos niveles, uno dirigido a las/os niñas/os y adolescentes y otro a las/os misioneros. Existe entre la línea discursiva de acercar a la educación a los más desfavorecidos, un relato práctico acorde, en la formación del voluntariado misionero. Tiene una abstracción discursiva definida en ejes de intervención, como la metodología de Educación Popular y la perspectiva de género. Ambas desde un relato de visibilización de la opresión y de las relaciones sociales de poder. Autodefiniéndose en 2012 con líneas estratégicas en : (a) Salud y Educación Ambiental, (b) Educación popular en educación formal, (c) Liderazgo comunitario y participación ciudadana, (d) Niñez y Derechos Humanos, (e) Derechos Humanos y (f) Pastoral.

Con un incipiente de desarrollo, se recoge una sistematización como tesis de grado, sobre una experiencia entre los años 2003 y 2004, con perspectiva de Educación Popular en el ámbito sindical del área metropolitana de San José de Costa Rica. Una sistematización elaborada por una de sus participantes.

2.2.1.2. Foco Cono Sur

El Instituto Sagrado Corazón en Argentina presenta la Especialización Superior en Educación Popular en dos cuatrimestres al año, tiene un año de duración. Posee una distribución en asignaturas, en el primer cuatrimestre orientadas a la fundamentación teórica de la perspectiva: análisis histórico, metodología y ética. En el segundo cuatrimestre se orientan al conocimiento de la didáctica del taller, del rol Educador/a Popular, de la sistematización de prácticas y de la metodología de investigación, acción participativa.

En otros ámbitos, los bachilleratos populares se convierten a partir de la extensión de su modalidad en los territorios, en una institución educativa. La modalidad de formación surge a partir de los contextos generados con las crisis socioeconómicas de la Argentina iniciadas en 2001, donde las industrias son abandonadas y las instituciones educativas no prestan atención a la población más vulnerable. Las comunidades locales se organizan para darles educación con acompañamiento socio pedagógico. Utilizan las edificaciones abandonadas, locales sindicales y otros del territorio, se constituyen en salidas para las poblaciones más vulnerables, para el desencanto y desesperanza de las/os educadoras/es y referentes sociales.

Esta modalidad se concretiza en 2004, siendo luego objeto de análisis académico y de reconocimiento, como una modalidad educativa propia de la Argentina. En 2015 se realiza un reconocimiento sobre los bachilleratos populares como una formación para jóvenes y adultos, en Educación Popular (GEMSEP, 2015). El grupo realizador define su inquietud por la necesidad de conocimiento teórico al respecto, lo que desde la perspectiva de Educación Popular se define como praxis. Esta sinergia los lleva a la auto identificación como grupo de estudios y no, como grupo de investigación.

Algunas investigaciones intentan deconstruir la investigación como producto histórico de jerarquía ligado a contextos universitarios. De este reconocimiento surge una investigación sobre bachilleratos populares en Argentina, formación de enseñanza básica en contextos desprotegidos. Están nucleados en tres coordinadoras y localizados en tres provincias: Santa Fé, Mendoza y Buenos Aires (GEMSEP, 2015). La definición formativa que realizan las comunidades de los bachilleratos populares es desde la Educación Popular Latinoamericana. El 88% funcionan de noche, el 80% en barrios obreros, iniciaron con dos en 2004 hasta llegar a ochenta y seis en 2015, la diferencia entre hombres y mujeres, es

levemente superior las mujeres (*Ibíd.*, pp. 7-13). Los menores también integran la población en una contabilización aparte, en relación a hombres y mujeres de Capital y de las Provincias, en Capital son el 80% de lo que son los hombres y en las Provincias la mitad.

En este nuevo norte, en el foco cono sur, adquiere mayor jerarquía significarse desde una mirada decolonial en los espacios de las experiencias seleccionadas. En Argentina se encuentran los bachilleratos populares, como una modalidad extendida en la Argentina y reconocida como una salida a la falta de acceso a la educación y a la atención ciudadana. Los bachilleratos populares constituyen una modalidad propia argentina, aunque se enfrentan al aparato estatal para exigir su reconocimiento.

En un reconocimiento informado en 2015 se identifican en el período 2003 a 2013 de esta investigación, ochenta y tres. Están ubicados en su mayoría en Provincia y Capital de Buenos Aires, solo seis se ubican en otras provincias, como Mendoza, Santa Fe y Juguy (GEMSEP, 2015, pp. 9-10). Con mayor apertura de bachilleratos en los años 2010, 2011 y 2013 y con menor por orden ascendente 2005, 2004 y 2006. Los bachilleratos populares comienzan a crearse en 2004, se reconocen algunos oficialmente en 2007 (v. figura 3), “surgen atendiendo a una demanda histórica de sectores subalternos marginados del sistema educativo oficial porque sus formatos escolares les resultan expulsivos a los jóvenes” (Zernikier, Ithuralde y Panal, 2018).

Figura 3 Imagen Cuadro Bachilleratos Populares inicio y oficialización

| Cuadro 3. BP por año de inicio y oficialización | | |
|--|----------------------|-------------------------|
| Año | Bachilleratos | Oficializaciones |
| 2004 | 2 | |
| 2005 | 1 | |
| 2006 | 3 | |
| 2007 | 5 | 5 |
| 2008 | 9 | 4 |
| 2009 | 9 | 1 |
| 2010 | 17 | 4 |
| 2011 | 13 | 10 |
| 2012 | 8 | 5 |
| 2013 | 10 | 2 |
| 2014 | 5 | |
| 2015 | 4 | 9 |
| Total | 86 | 40 |

Fuente: Informe Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares, GEMSEP 2015.

En un reconocimiento sobre el alcance de esta modalidad según el sexo-género, en el informe se identifica una relación de dos mujeres por hombre en los bachilleratos de las provincias, excepto en Buenos Aires con una relación en paridad. Solo el 16% tiene derecho de propiedad sobre la instalación donde se imparten los cursos que pertenecen en un 69% a varios obreros (GEMSEP, 2015, pp. 14-16).

En el ámbito del aparato estatal del foco Cono Sur, aparecen otras organizaciones en ámbitos universitarios, como ÉPyCA y la Universidad de Buenos Aires. La primera experiencia se define desde una epistemología de la praxis, interpelándose sobre prácticas comunitarias, donde sus estudiantes de trabajo social participan. Principalmente abocada al desarrollo de capacidades y habilidades para la sistematización. Su nominación es con tilde en la letra *e*, poniendo su centro en lo épico de la experiencia y no en la estructura nominativa de la sigla (Equipo de Producción y Construcción Alternativa/Alterativa).

Se lo puede leer, Epistemología de la práctica que la diferencia en realidad tiene que ver con en el campo de actuación donde nosotros consideramos que insertamos nuestra práctica es el campo de la producción del conocimiento no el campo de lo pedagógico o de la educación en términos que están vinculados desde ya que tiene que ver con eso de trasmisión y no tanto todo lo de producción. Nosotros nos sentimos en disputa con el modelo académico hegemónico educativo. Esto vos lo sabes mejor que yo, de las coincidencias.

En este sentido las evaluaciones que hacen los alumnos son sistematizaciones de su propia práctica o sea, ¿qué te vas a encontrar si te mandamos las evaluaciones? Te vas a encontrar una persona que hace a través de un instrumento un proceso de reflexión sobre lo que está haciendo, ponete en un merendero del barrio (Miembro ÉPyCA, Conversación del 28-3-2019, Anexo VIII).

La Universidad de Buenos Aires impulsa otra experiencia en Educación Popular, el Seminario de Investigación: Educación Popular y Movimientos Sociales en Argentina y América Latina, desde 2008. Este seminario en su programa da cuenta de la modalidad formativa, donde la mayor carga es investigativa, vinculada a la interacción con organizaciones populares.

Una experiencia en línea se define desde la organización civil “Centro de Educación Popular desde el Pie” con una propuesta pedagógica “Gestión de proyectos educativos para el desarrollo comunitario”. Esta propuesta la impulsan en el marco de un Programa Buenas Prácticas Educativas, del cual no se pudo obtener más información. Se rescata con el objetivo de pluralizar el escenario de prácticas seleccionadas, con anclaje distinto al resto.

La Multiversidad Franciscana de América Latina es una organización fundada en la década de los ochenta con características similares a IMDEC y CEP-Alforja, imparte una formación concreta, promueve el encuentro y la creación de trabajos de investigación. Ligada a la curia franciscana, con auspicio de una de sus universidades, la Pontificia Universidad Teológica San Buenaventura de Roma. Ofrece formación de apropiación tecnológica transformadora en varios de sus talleres, uno de ellos es “Narrar experiencias a través del documental” (MFAL, 2010). Alienta procesos pedagógicos de desnaturalización de perspectiva de género desde 2006 (MFAL, 2006). Se define desde la “Formación alternativa, enseñanza crítica, investigación comprometida, praxis liberadora.” (v. Folleto, 2007 en CD, Anexo VIII).

Asociación Civil Solidaridad es una obra fundada en 1991, inició con el trabajo en niños y niñas, amplía su labor social al acompañamiento pedagógico e inserción socioeducativa de jóvenes y adultos. Intenta la autogestión, pero sin logro total accede a fondos del aparato estatal, a partir de la fundación del Ministerio de Desarrollo Social, con la llegada al gobierno del partido Frente Amplio (ACS, 2016). Sus fundadores apuestan a más actividades para lograr obtener fondos, como forma de mejorar la satisfacción de la demanda social que diagnostican cotidianamente. Imparte cursos de formación para mejorar su financiamiento.

La Pascua es una organización no gubernamental que tiene similar desarrollo a la Asociación Civil Solidaridad con la diferenciación de que la primera nace vinculada a la curia católica. Su sede se encuentra al lado de una iglesia y algunas actividades se desarrollan en ella. Realizó convenios con Ministerio de Desarrollo Social y otras organizaciones populares, con el objetivo de una integración territorial de sus actividades. Su obra como la de la Asociación Civil Solidaridad son de público conocimiento. Realizan acompañamiento pedagógico e inserción socioeducativa a niños y niñas y a jóvenes. Estas dos últimas obras ofrecen alimentación, abrigo y afecto a sus participantes, concurren voluntarios a sus organizaciones.

Esperanza Joven y Asociación Civil Solidaridad se ubican geográficamente en la Ciudad de Las Piedras, perteneciente al departamento de Canelones en Uruguay. Es un departamento ubicado en la costa del Río de la Plata y Océano Atlántico, limita con Montevideo, la capital uruguaya. Esperanza Joven tiene su obra ligada a la colaboración del desarrollo de organizaciones populares, incluyendo financiamiento. Tienen varios convenios con el aparato estatal, nacen ligados a la obra salesiana y desarrollan actividades para su autofinanciamiento. Tienen apertura a donaciones y al trabajo voluntario.

El Instituto El Abrojo es una organización socioeducativa de naturaleza privada que mantiene diversos acuerdos con el aparato estatal y con otras organizaciones sociales y comunitarias con miras a fortalecer sus actividades y a incidir en las políticas públicas. Desde una perspectiva transformadora de educar orientan sus acciones, resignifican colectivamente educandas/os y educadoras/es, aprenden uno del otro. Este acumulativo es sistematizado, alimenta la formación continua en las miradas de los/as coordinadores/as y educadoras/es. La

profesionalización está en relación directa con mejorar la llegada a las/os jóvenes. Estas palabras toman parte del relato construido y se evidencia en las sistematizaciones y en los próximos proyectos.

En el período seleccionado se desarrollaron los siguientes proyectos “2013-2015: Por Deporte, 2014: Municipio Saludable de San Antonio, 2008-2012: La Barra, Programa de prevención comunitaria para niños y niñas de 11 – 12 años, 2008-2012: Siembras, Programa comunitario para promoción de la Salud, la Convivencia y el Desarrollo, 2007: Implementación del Programa Piloto Frida, 2006: Implementación de Garabatos, 2005: Habilidades para la Ciudadanía” y entre “1999-2005: La Aventura de la Vida” (El Abrojo, 2018).

En los dos focos, tienen actividades las redes CEAAL y REPEM, JASS y PEN no aparecen en la integración de actividades. Estas redes fueron presentadas anteriormente, en esta oportunidad el centro es REPEM, por la definición de la interseccionalidad género, mujeres y educadoras populares.

Somos un espacio de encuentro y construcción colectiva de nuestra identidad como mujeres tejedoras de pensamiento y de apuesta política por una educación no sexista, incluyente y sin discriminación para las niñas y las mujeres, por una educación a lo largo de toda la vida (REPEM, 2020).

2.2.2. Contextos oportunidad

Se identifican en ambos focos, acciones facilitadoras para el crecimiento de las experiencias, tanto a nivel de las políticas como en los demás contextos. Los movimientos sociales generan grietas en las estructuras tradicionales, transforman espacios e inciden en las políticas.

2.2.2.1. Foco Mesoamericano

Costa Rica con una impronta de educación femenina (1844) y con la reciente reglamentación de la educación indígena (1997). El poder de financiar procesos locales es muy bajo, el presupuesto es del gobierno central y los gobiernos locales solo acceden al 2% (Instituto de Formación y Capacitación Municipal y de Desarrollo Municipal, 2011). Las singularidades del contexto educativo en Costa Rica se basan en la necesidad de las organizaciones sociales por autofinanciarse, la apertura del aparato estatal no parece darse. En esta Costa Rica se ubica la sede del CEAAL y a la vez, se suscitan pocas organizaciones afiliadas a él. El gobierno habilita la descentralización para que los gobiernos locales puedan autogobernarse y así mejoraría la relación que tendrían con las organizaciones sociales.

México tiene una política educativa indígena desde 1978, cuando creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). El movimiento Zapatista estimuló que México tomara nuevas inscripciones estatales para atender la inclusión de la población indígena, entre ellas modificar la Constitución. Nacen las universidades interculturales en 2006, para ofrecer a la población indígena la posibilidad de obtener una credencial universitaria. Una oferta que fue acompañada de becas como forma de sostenerse económicamente los/as estudiantes indígenas. La educación intercultural es una forma de atender la educación para la población maya (Rosado-May, 2013) donde se respeta la diversidad cultural, se acepta como saber, los originarios. La decolonización de la educación tradicional y patriarcal es necesario para que los pueblos originarios se sientan parte de esta sociedad. Estos procesos son similares a los de Argentina, donde los mapuches no tienen reconocimiento cultural por parte del aparato estatal.

La experiencia educativa Zapatista, que a un año de la creación de las Juntas de Buen Gobierno ha comenzado a conocerse de forma más sistemática, tiene una diferencia esencial con las anteriores: rechazan cualquier “colaboración” del Estado. En las cinco regiones autónomas que componen el territorio zapatista, hay unas 300 escuelas con mil promotores de educación, desde hace cuatro años funciona la secundaria y crearon un Centro de Formación Autónoma

donde se preparan los promotores. Estas diferentes instancias forman parte del Sistema Educativo Rebelde Autónomo de Liberación Nacional (SERAZLN)(Zibechi, 2008).

Este movimiento zapatista se instala en la cultura y en la educación sosteniendo experiencias con integración de educación indígena. El movimiento social lucha por el ejercicio del derecho a la educación de los pueblos originarios, denegado anteriormente.

Los promotores y promotoras son elegidos por sus pueblos, las escuelas fueron construidas por las comunidades y los niños llevan como “matrícula” una gallina para la alimentación de los maestros. Las Juntas de Buen Gobierno se encargan de proveer los materiales didácticos, no reciben ni aceptan subsidio estatal alguno y los maestros no cobran sueldo, son alimentados y vestidos por las comunidades, que les pagan los gastos en transporte y calzado. Se guían por el principio “nadie educa a nadie, nadie se educa solo”. De esta forma, los zapatistas erradicaron el Estado –como concepto educativo– de sus escuelas (Zibechi, 2008).

2.2.2.2. Foco Cono Sur

Argentina identifica una apertura a partir de un proceso de descentralización educativa, donde los municipios toman mayor autonomía. Procesos que se entorpecieron al cambiar las condiciones laborales de los trabajadores educativos, teniendo un tratamiento diferenciado según el municipio en el que actuara. El proyecto institucional educativo queda en manos de las instituciones educativas y cada una, de acuerdo al diagnóstico que haya realizado del contexto local. Se avizora un empoderamiento de lo local, donde aumentaría la participación. Al descentralizarse las funciones educativas y los fondos, se cae en un desorden social, donde

el control sobre el cumplimiento de los planes no se realiza. Las vulnerabilidades sociales aumentan y las/os educadoras/es deben atender estas necesidades para poder enseñar. El modelo asistencialista responde a estas necesidades con una oposición en el relato, por dirigir esos fondos hacia otros destinos. El mantenimiento del statu quo de algunos se convierte en una corriente flageladora del destino de estos fondos, al presionar a los gobiernos para que destino esos fondos para sus intereses. “Los empleadores de la localidad o la región, que orientan de manera directa las políticas educativas locales, no puedan realmente satisfacer estas demandas (López y Flores, 2006, pp. 5-6). La formalización en el aparato estatal de las propuestas pedagógicas populares en Argentina toma lugar con la inclusión “escuelas de gestión social” (Ley Nacional de Educación, 2006).

Uruguay en este período 2003-2013 enfrenta una gran crisis del tejido social con precarización laboral, donde las organizaciones cumplen un rol importante. Algunas son organizaciones puntuales para alimentar a otros, conocidas como ollas populares, otras con mayor estabilidad organizativa, satisfacen necesidades de mayor continuidad. En este entramado de emergencia social a partir del 2002, tiene un quiebre con el Plan de Emergencia implementado por el Frente Amplio cuando asume el gobierno. Tiene un gobierno descentralizado en funciones en diecinueve departamentos, los cuales crean sus proyectos de gestión y vinculación comunitaria, con financiamiento propio. A partir de un porcentaje que libera el gobierno central se ponderan las actividades locales. La ley de descentralización llega a Uruguay en un contexto neoliberal latinoamericano, promotor de estos procesos. La ley Descentralización Política y Participación Ciudadana (2009) descentraliza el poder central y permanece vigente hasta la actualidad.

Uruguay tiene múltiples organizaciones populares con vinculaciones con el aparato estatal y con autofinanciamiento, las primeras aparecen en mayor medida reguladas por un convenio con el Ministerio de Desarrollo Social y las segundas, operan con sostenimiento local, por medio de actividades que realizan para recaudar fondos. Algunas de estas organizaciones populares realizan sistematizaciones o poseen testimonios documentales que dan cuenta de sus actividades.

2.2.3. Ubicación geográfica

Antes de iniciar el análisis es menester ubicar las experiencias geográficamente, como una primera aproximación (v. figuras 4 y 5). En el primer mapa (v. figura 4) se presentan geográficamente los países seleccionados, como forma de entender el panorama general que los involucra.

Figura 4 Mapa geográfico de los focos



Fuente: Quesada (2014).

Nota: El foco mesoamericano tiene a México y Costa Rica y el foco cono sur a Argentina y Uruguay.

2.2.3.1. Foco Mesoamericano

Figura 5 Mapa geográfico del Foco Mesoamericano: México-Costa Rica



Fuente: Central América Photo (2020).

En Costa Rica, se encuentran la sede del CEAAL y CEP Alforja (v. figura 6), porque la experiencia sindical si bien aporta a la identificación de un entramado sindical automotriz, no plasma la ubicación geográfica concreta dentro de Costa Rica. La ubicación mencionada es en la zona metropolitana, de ahí es de donde vienen los trabajadores participantes de esta experiencia estudiada.

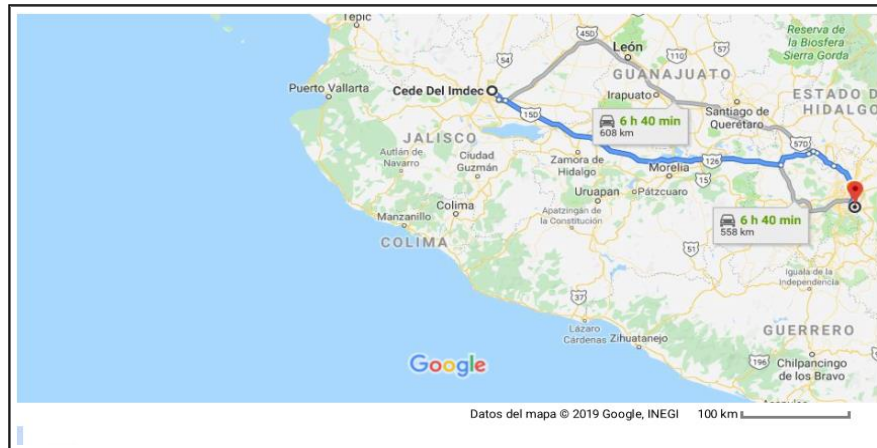
Figura 6 Dibujo geográfico del CEAAL y del CEP Alforja



Fuente: Elaboración propia con herramienta Google maps.

Como forma de ubicar el contexto de las experiencias en una jerarquización geográfica nacional, regional y por focos, se presentan sus mapas (v. figuras 7, 8 y 9). En el caso nacional de México se utiliza como punto de referencia la ubicación de la Escuela Miravalles.

Figura 7 Dibujo geográfico de las experiencias mexicanas al norte



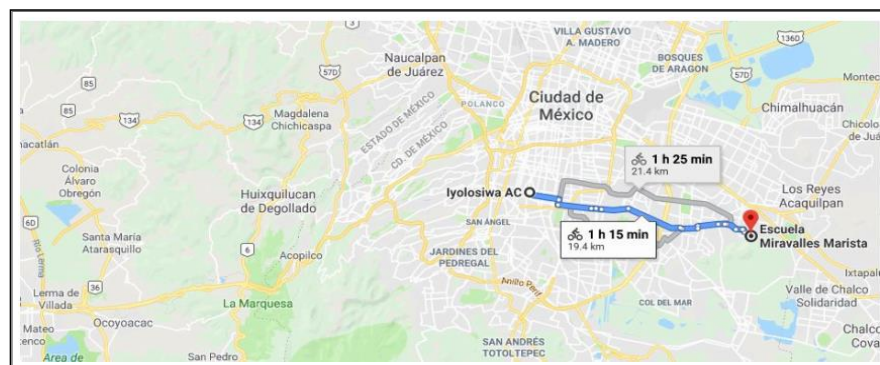
Fuente: Elaboración propia con herramienta Google maps.

Figura 8 Mapa geográfico de las experiencias mexicanas al sur



Fuente: Elaboración propia con herramienta Google maps.

Figura 9 Mapa geográfico de las experiencias mexicanas al centro.



Fuente: Elaboración propia con herramienta Google maps.

2.2.3.2. Foco Cono Sur

En el foco Cono Sur de Argentina y Uruguay, se remira la cartografía utilizando una significación muy utilizada en Latinoamérica, concretizada en la obra de Joaquín Torres García, uruguayo. Otra imagen de mapa de América del Sur recorre escenarios en deconstrucción,⁸⁶ ligada a una mirada crítica sobre el tipo de mapa oficializado en el relato histórico. Esta forma de ver la cartografía o de seleccionar una por encima de otras, trae una mirada jerarquizada en parte del planeta como el lado norte del Ecuador. Una simple elección cartográfica interiorizada en los estamentos educativos, reproduce esa ponderación.

Figura 10 Imagen Mapa descolonizado de América del Sur



Fuente: Torres García, J. (1999).

La distribución de las experiencias en el territorio argentino toman la siguiente forma.

⁸⁶ Torres García nació en 1874 en Montevideo. A los 17 años se radicó en Barcelona, donde trabajó a las órdenes de Antonio Gaudí en las obras del templo de la Sagrada Familia y en la reforma de la catedral de Palma de Mallorca.

Figura 11 Dibujo geográfico de las experiencias en Argentina



Fuente: Elaboración propia con herramienta Google maps y Paint 3D.

Figura 12 Dibujo geográfico de las experiencias en Uruguay



Fuente: Elaboración propia con Google maps y Paint 3D.

2.3. Análisis e Interpretación de los datos

2.3.1. Análisis de procesos pedagógicos

2.3.1.1. Análisis por categorías

En esta etapa se abarca un proceso de análisis y conocimiento sobre los sentidos de cada una de las experiencias concretizados en sus procesos pedagógicos y mirados desde las

categorías seleccionadas (v. Cuadro 1, Anexo II). Las significaciones de *sujeto* son amplias, se pueden mirar desde algunos aspectos como: (a) estructura de ingreso a la experiencia, (b) calidad de sujeto, (c) capacidades que ponderan y (d) relación con la perspectiva.

La estructura planteada para ingresar versa sobre tres calidades formativas: apertura para niños/as y jóvenes en situación de vulneración de derechos, docentes o educadoras/es en formación, referentes sociales y estudiantes universitarios. Con respecto a la calidad del sujeto se refieren a ellos/as como: personas, docentes, educadores/as, profesores/as, estudiantes, organizaciones, agentes multiplicadores, trabajadores,⁸⁷ jóvenes desfavorecidos, colectivos, militantes y sujetos integrales. Estas definiciones pertenecen a propuestas formativas que tienen por objetivo, resolver situaciones de vulneración de derechos, en unos y en otros. En el proceso pedagógico forman referentes sociales que se presentan en el futuro como educadoras/es.

En sus propuestas ponderan el desarrollo de capacidades de autonomía por medio de alfabetización, formación profesional, teórica y metodológica en Educación Popular. Una sustanciación en contenidos de memoria histórica, decolonización, dinámicas de grupo, auto organización, Educación Popular, militancia, desarrollo, construcción democrática, equidad de género, participación, gestión y el fortalecimiento organizativo. El relato oficial de las organizaciones sobre el sujeto beneficiario de sus propuestas formativas está ligado a la perspectiva de Educación Popular o emancipadora.

En la categoría *miradas de los participantes* reconocen el fortalecimiento de su autoestima, el sentido de pertenencia a la experiencia, la afectividad provista, con fuerza para continuar. En los talleres aprender a mirar el mundo de otra forma, visualiza aspectos y pone en orden su mente. La contención afectiva es mayor en las propuestas formativas del foco mesoamericano: Escuela Miravalles y del foco cono sur: Bachilleratos Populares, Asociación Civil Solidaridad, La Pascua y El Proyecto Minga.

En lo que respecta a la categoría *Interacción*, se abarca en su análisis, la ubicación geográfica de las organizaciones y algunos contextos facilitadores. En el enclave Educación

⁸⁷ Trabajadores sin el femenino trabajadoras.

Popular, la mirada sobre esta categoría intenta además, reconocer en esos contextos, el rol del aparato estatal.

Los vacíos se dan por dos orígenes, uno ligado al no acceso a sistematizaciones o materiales documentales o testimoniales sobre las miradas de los participantes y otro, ligado al no poder discernir de los relatos, las significaciones de las categorías. Algunas organizaciones protegen los trabajos de los participantes y no permiten su acceso y en otras no se detectó la existencia de testimonios documentales. La dimensión productora de la Educación Popular en este cuadro, ofrece su mundo de significancia, traducido a partir de la mirada de esta investigación.

En un contexto donde las experiencias se forjan en la interacción, sus sinergias comienzan a ser parte de sus potencialidades. Una introducción a las organizaciones y a las propuestas formativas permite visionar la impronta constituida al respecto. En el foco mesoamericano, Escuela Miravalles, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Iyolosiwa A.C., IMDEC, Organización de los Derechos Humanos-Comité Cerezo México, CEP-Alforja y la Organización sindical metropolitana de San José de Costa Rica ofrecen continuidades y discontinuidades, encuentros y desencuentros, al mirar sus significaciones en cada categoría.

Inician procesos de deconstrucción con miras a rescatar la diversidad de su población. En algunas experiencias reproducen el modelo y en otras, se observa un incipiente desarrollo en la perspectiva liberadora. Las organizaciones populares en su impronta ligada al paradigma emergente (Franco, 1996) tienen potencialidades en el desarrollo comunitario. Se reconoce la flexibilización en las propuestas pedagógicas como una capacidad de adecuarse con mayor oportunidad a los contextos demandantes. Aparecen otras estructuras no oficiales y no dominantes, en algunas experiencias, en otras intentan la legitimación de las propuestas pedagógicas por medio de la utilización de las mismas estructuras del orden dominante.

En el foco Cono Sur, ÉPyCA (Equipo de Producción y Construcción Alternativa/Alterativa), los Bachilleratos Populares, el Instituto de Profesorado del Sagrado Corazón, Multiversidad Franciscana de América Latina, Asociación Civil Solidaridad, La Pascua, Instituto El Abrojo y el Proyecto Minga, aparecen ligados a procesos de crisis económicas, impulsadas por modelos neoliberales. Ante la precarización social, los contextos comunitarios reaccionan de varias formas, entre una de ellas, impulsan estrategias de salida

educativas. La crisis del 2001 en la región del Río de la Plata, provocó implicaciones entre Argentina y Uruguay y el rescate de saberes populares.

Otras organizaciones con fundación en las décadas de los sesenta y ochenta, tienen significaciones de encuentro, en el foco mesoamericano IMDEC y CEP-Alforja y en el foco Cono Sur, la Multiversidad Franciscana de América Latina. En un impulso diferente aparecen organizaciones definidas desde una acción de cuidado de los cuidadores. Buscan sostener a los referentes sociales, en el foco mesoamericano se identifica con este rol a la Escuela de Educadores Populares en Derechos Humanos y en el foco Cono Sur, aparecen la Multiversidad Franciscana de América Latina y el Instituto de Profesorado del Sagrado Corazón. Regularidades latinoamericanas con similares sentidos, visionan con perspectiva de género transformadora, formando sus referentes y produciendo materiales bibliográficos. Existe un encuentro entre organizaciones perfiladas como religiosas, en la identificación en ambos focos, como pertenecientes a la corriente del Sagrado Corazón. En el foco mesoamericano, se encuentra la Asociación Civil Iyolosiwa y en el foco Cono Sur, se encuentra el Instituto de Profesorado Sagrado Corazón, la Multiversidad Franciscana de América Latina y el Proyecto Minga.

2.3.2. Análisis de experiencias

2.3.2.1. Análisis por dimensiones

En una apuesta por identificar y analizar los procesos pedagógicos emancipatorios, es necesario abarcar el comportamiento de determinadas categorías para el desarrollo y la vigencia de la perspectiva. A estos efectos, se identifican dimensiones constitutivas de perspectiva de género, apropiaciones tecnológicas y modos de hacer. La identificación de los sentidos en relación a la perspectiva y a estos temas, ofrecerá conocimiento sobre los escenarios (v. Cuadros 8 y 9).

Las unidades de análisis son las experiencias, seleccionadas a partir de las unidades de información (sistematizaciones, testimonios documentales, conversaciones y entrevistas). En ellas se miran los procesos pedagógicos desde tres temas definidos como importantes para el

desarrollo de la perspectiva liberadora. Las dimensiones temáticas presentan escenarios mirados desde la perspectiva de Educación Popular con anclaje en la perspectiva de género, las apropiaciones tecnológicas y los modos de hacer.

Al poseer una mirada emancipadora la perspectiva puede conocer sentidos en relación a la deconstrucción. Cada una de las categorías vinculantes a aspectos del proceso pedagógico se pueden mirar desde las dimensiones mencionadas. Se analiza el comportamiento de las categorías (recogida de datos) en focalización de las significaciones con Perspectiva de Género, Mirada tecnológica y Modos de hacer o Apropiaciones emancipatorias (dimensiones). Esta intersección alimenta el análisis, en dirección a la descripción de los procesos pedagógicos (v. Cuadros 8 y 9, Anexo II).

En la búsqueda de la identificación del comportamiento de las dimensiones de análisis, se formularon para cada una, algunas preguntas guía (v. Cuadro 8). En los párrafos siguientes aparecen cada una de ellas, el análisis y su interpretación. En un primer análisis según la definición del sujeto de cada experiencia, se realizan algunas aproximaciones en relación a la dimensión Género. Desde la mirada de la perspectiva implícita, los relatos se acercan a una mirada del género tradicional, sujeta al sistema binario. En algunos de sus relatos aparecen expresiones vinculadas a la deconstrucción del relato tradicional, con miras a procesos de investigación al respecto.

En un primer análisis, se mira la perspectiva de género, los sentidos vinculados a ella, producto de las interseccionalidades intervinientes. Existen experiencias en los dos focos, de la corriente Sagrado Corazón con perspectiva de Educación Popular: en el foco mesoamericano, la Asociación Civil Iyolosiwa, en el foco Cono Sur, el Instituto Sagrado Corazón y la Multiversidad Franciscana de América Latina. La interseccionalidad de experiencias en educación popular con mirada de género, vinculada a prácticas religiosas aparece como una continuidad histórica.

Foco mesoamericano. La Escuela de Educadores Populares recoge la diversidad de sentidos y de género en la amplitud de los referentes sociales que reúne. La relación de poder aparece como un aspecto trabajado, detección producto de las miradas de los participantes. En otros relatos de las experiencias no se encontraron indicios concretos sobre la perspectiva de género (v. figura 14). El acceso a los relatos de los/as niños/as estuvo restringido en algunas experiencias por la protección de los derechos del niño y de la niña.

Foco Cono Sur. Las experiencias aparecen en su mayoría con propuestas formativas de nivel terciario y/o universitario. Se destinan a personas con una formación preuniversitaria o con acreditación de experiencia en ámbitos socioeducativos y/o comunitarios. El 90% de las experiencias aparecen situados geográficamente en el Río de la Plata (v. figuras 11 y 12), en las ciudades capitales de cada país.

En un segundo análisis en relación a la tecnología, los relatos en las sistematizaciones o en los testimonios documentales versan en tres enfoques o estadios, según la criticidad. En un estadio los recursos y habilidades impulsadas aparecen de forma incipiente, desde una mirada crítica, por ejemplo, en el foco cono sur, la Multiversidad y el Instituto de Profesorado del Sagrado Corazón. En otro estadio se visualizan comportamientos en un trazado de la gramática tradicional, desde una reproducción involuntaria (Hernández, 2020). En un tercer estadio la elección de las didácticas aparece en las formaciones más estructuradas dirigidas a perfiles de educadoras y educadores populares. Se refuerza su composición técnica, elaborada y dirigida por los docentes o educadoras/es o profesoras/es a cargo de las propuestas pedagógicas (Multiversidad, Instituto Profesorado Sagrado Corazón, Escuela de Educadores Populares en Derechos Humanos, Maestría Intercultural). Estas visibilizaciones se basan en las miradas de los participantes, a partir de la deconstrucción del relato dominante (Hernández, 2019a).

En pocas experiencias, como en el foco cono sur, el Instituto El Abrojo (2017) de Uruguay, se evidencia una sustanciación de la evaluación de los aprendizajes cotidiano por parte de las educandas/os. Las apropiaciones tecnológicas se miran como medios y no como fines en sí mismos, a partir de la elaboración de significaciones propias. Aparece en el relato una búsqueda de la horizontalidad entre los/as saberes de los/as educandos/as y los/as educadores/as, con algunas significaciones relativamente reproductivistas, propias de la modernidad, se sustancian o significan las nuevas tecnologías como herramientas o instrumentos, sin identificar el extrañamiento.

En un tercer análisis en relación a la incidencia emancipadora de los procesos pedagógicos, se visibilizan relatos de inserción socioeducativa y de formación de educadoras y educadores populares. La necesidad de autoformarse se vincula en constituirse como formadores y acompañar procesos socioeducativos futuros. En un contexto local vacío para

ellos de ofertas educativas que atiendan sus demandas, emprenden este desafío. Las/os educadoras/es enriquecen sus saberes por medio de talleres y encuentros, expresan su crecimiento en la profesión. Saberes adquiridos en su apariencia con una mayor concretización en las propuestas educativas impulsadas. Una profesionalización donde son consideradas sus opiniones. El respeto por el diagnóstico contextual, mejora su autoestima y favorece la pertenencia a la experiencia y a la organización.

Las metodologías se mueven en vinculación con un objeto central, la necesidad de profesionalizar a los educadores y a las educadoras para ser más asertivos en su accionar. En lo que respecta a la formación del educador o la educadora como profesional comunitario, se identifica en el foco mesoamericano a la Escuela de Educadores Populares de Cerezo México y en el foco cono sur, la Especialización Superior del Instituto de Sagrado Corazón, la Maestría de Educación Popular en la Multiversidad Franciscana y la propuesta de actualización de la Asociación Civil Solidaridad.

En relación a la participación del diagnóstico contextual, como proceso colectivo, está centrado en experiencias con fuerte anclaje territorial, en este lugar se ubica en el foco mesoamericano: Iyolosiwa, CEP-Alforja y Escuela Miravalles; en el foco cono sur: Bachilleratos populares, Asociación Civil Solidaridad, Proyecto Minga y La Pascua. La participación con respecto a sus opiniones tiene consonancia con la participación en el diagnóstico. Se observa con mayor participación a los/as educando/as en el foco mesoamericano, en Iyolosiwa, donde crean la propuesta pedagógica como estudiantes misioneros. Su “objetivo de trabajo” es el tener un mayor alcance a través de colaboración y convenios con otras instituciones gubernamentales, eclesiales, ONGs.” (Iyolosiwa, 2018d).

Los sentires de los participantes en relación al relato pedagógico y a la práctica en sí, se vincula al compromiso vertido. Un aporte significativo es el obtenido por una de las participantes del Instituto de Profesorado Sagrado Corazón en Argentina, desempeño tres roles. Primero como estudiante de la propuesta pedagógica, luego docente, según la conversación obtenida con ella como informante clave y calificada, Alba Pereyra (v. Anexo VIII). Actualmente se desempeña como coordinadora del Instituto de Profesorado Sagrado Corazón y de la Especialización Superior de Educación Popular (foco cono sur). Rescata como sus principales aprendizajes significativos:

parto de una premisa que es el reconocimiento de las dimensiones ético-políticas de la educación, que en la Educación Popular se manifiesta de manera más clara por explicitarse el posicionamiento. La valoración de lo colectivo por sobre lo individual; superar conceptos como “conocimientos previos” por el de “saberes construidos”; la mirada de Sujeto socio histórico; la importancia de la noción de PRAXIS, la sistematización de experiencias, el análisis de contexto y coyuntura; la formación permanente que implica ingresar en otros ámbitos político pedagógicos y aprehender de sus propuestas. La escucha, la noción del otro/la otra, la Educación Popular en torno a problemáticas del pasado reciente y también de la actualidad: feminismo-antipatriarcado, anti-imperialismo, anticolonial (Conversación Alba Pereyra, en CD, Anexo VIII).

En cuarto análisis al contrastar las experiencias con la coherencia de su relato y con el de la perspectiva, se visibiliza que aquellas impulsadas desde organizaciones sociales comunitarias tienen una mayor adecuación al relato que les dio su razón de ser y vinculación con la perspectiva. La mirada sobre unirse a otros, vincularse, aparece como un relato frecuente, acuden a la formación a distancia como una alternativa eficaz para lograr reunirlos. En esta interacción comunitaria de las experiencias con acumulación de aprendizajes de educandas/os y educadoras/es, se fortalece la vigencia de la propuesta en ese contexto.

En un quinto análisis se evidencian tres conceptualizaciones de los sentidos, una la presentada anteriormente por Alba Pereyra, informante clave y calificada, otra la formulada por la informante calificada Pilar Ubilla, coordinadora de la Maestría en Educación Popular en la Multiversidad Franciscana de América Latina (Miembro CEAAL). Una tercera conceptualización producto de las aproximaciones construidas en esta investigación, a partir

de las expresiones de otros y otras participantes contenidos en los Cuadros 5, 6 y 7 del Anexo II. Se trata de Ubilla (2019)⁸⁸ define los sentidos de Educación Popular:

los sentidos varían según el contexto y la coyuntura. En el contexto de la dictadura, tuvieron un sentido contestatario sobre todo, luego en el contexto de la democratización tuvieron un sentido más vinculado a la formación para la democracia, digamos. La formación en ciudadanía, el trabajo con aquellos sectores...después vino en el 2002, digamos que fue un momento muy jorobado desde el punto de vista económico. Ahí surgieron muchas propuestas vinculadas a la vida, este, las ollas populares, el trabajo en huertas, y ahora te diría que hay tres grandes sentidos, uno tiene que ver con el medio ambiente, yo creo que el tema agroecológico, ecología, huertas y perspectivas de que el mundo no se acabe, tiene una fuerza muy grande, digamos, un sentido que trasciende el Uruguay pero que en el Uruguay también. Otro sentido tiene que ver mucho con las mujeres, o sea las mujeres se han empoderado, como dicen, pero han logrado ponerse al frente, poner el cuerpo, pelearla, en algunos casos ganarla y en otros no, pero me parece que ahí hay otro sentido que es acabar con el patriarcado. Y un tercer elemento que acá en Uruguay no es muy fuerte pero que está teniendo un poco más de fuerza que tiene que ver con el reconocimiento de los pueblos originarios. Todo lo que hemos tratado de olvidar pero que está, existe y en la medida que estamos insertos en América Latina no hay más remedio que abrirse a eso no. Esos tres sentidos me parecen

⁸⁸ Entrevista realizada a Pilar Ubilla, Anexo VIII, v. CD.

que, en Uruguay, los dos primeros tienen más fuerza pero que los tres nos unen en términos de la Educación Popular en América Latina.

Los sentidos presentados por participantes de las experiencias y detectados en esta investigación reúnen en la interacción y evaluación constante de los contextos nacionales, locales, regionales y globales, sus saberes. Las experiencias surgen como reacción a las demandas sociales no sostenidas por el aparato estatal. Contextos ligados a improntas colonialistas, patriarcales y neoliberales atentan cotidianamente y en el proceso de reacción se producen experiencias educativas. Se hacen cargo de las demandas, desarrollan los sentidos vinculados a ellas, adquieren saberes y empoderan comunidades.

2.3.2.2. Análisis con dimensiones por atributos

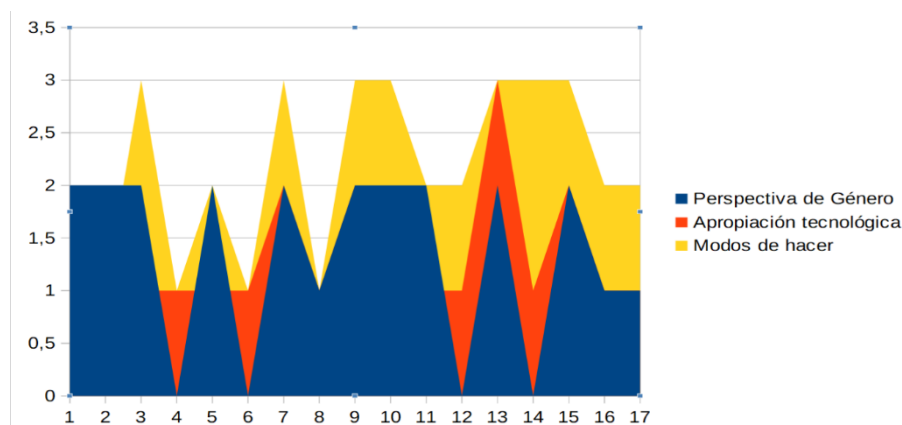
Al realizar una comparación se hace necesario otorgarles atributos a los diferentes estadios en cada dimensión, pudiendo elaborar estadísticas sobre estos resultados. Se confeccionan diferentes estadios según el tema como una línea procesal, de forma de captar el proceso en el que se encuentra cada experiencia en ese tema específico. Un ejercicio que permite visibilizar interseccionalidades, emergencias y vacíos. Los estadios de Género emergen de la conceptualización de género de Scott (1996) y Lugones (2008), en relación a las apropiaciones tecnológicas se toman las categorías de García Canclini (1995) consumidores a ciudadanos, de ciudadanía en tránsito (Midaglia, 2001) y la ciudadanía activa (Lechner, 2000, p. 7). La última dimensión a analizar la componen los modos de hacer desde la conceptualización de Villasante (2002) en estadios de configuración colectiva.

El objetivo general en la búsqueda de los sentidos se centra en las experiencias seleccionadas como objeto de estudio (v. Cuadro 10, Anexo II) y a partir de los datos vertidos, se analizan aquellas con nominación homónima a la perspectiva liberadora. En una antesala

para presentar los estadios de las dimensiones, se visualiza el objeto de estudio de esta investigación y el enclave (v. Cuadro 11, Anexo II), para hilvanar un hilo conductor de cada parte del análisis con el conjunto de universo analizado.

Desde un análisis comparativo de las dimensiones seleccionadas tomándolas como variables, y dándoles un tratamiento cuantitativo, como variable continua (v. tabla 6), y posteriormente haciendo su conversión de categorización nominal a ordinal a fin de elaborar estadios en cada una de las dimensiones (tratadas como variables) y analizar las diferencias de los procesos y su carácter más o menos liberador (v. Cuadro 12). De esta manera cada estadio da cuenta de un momento en ese proceso, y de las significaciones detectadas en relación a la caracterización liberadora para su finalidad emancipatoria, como finalidad del proceso de la educación popular. Por otro lado, y a fin de tratar la complejidad de este proceso se le adjudica a cada uno de esos estadios, atributos. Estos son mirados de acuerdo a los intervalos (v. figura 13). Esta agrupación en intervalos permite desarrollar este pretendido análisis comparativo para con él establecer las diferencias claves de cada experiencia formativa y hacer el posterior ejercicio crítico respecto a sus praxis emancipatorias.

Figura 13 Gráfica de Atributos



Fuente: Elaboración propia.

A partir de las significaciones detectadas en los relatos de cada una de las experiencias y del análisis de contrastes en cada estadio, en este gráfico observamos las significaciones que adquiere cada atributo dados los diferentes intervalos. Así las significaciones detectadas en la variable perspectiva de género en las experiencias formativas, se revelan en el estadio según sean o no tratadas desde una interpretación binaria⁸⁹, con un predominio de una constante mirada de reproducción de patriarcados dominantes, sobre todo en el foco del cono sur, dada la lectura de sus frecuencias acumuladas. De acuerdo a esta adjudicación de estadios, podemos atribuir en las significatividades detectadas, que pesa una importante referencia cultural tomando en cuenta el análisis de los trabajos documentales y el relato de las investigaciones, así como sus resultados.

Podemos valorar así, como la connivencia del mundo del saber popular y los conocimientos científicos tocan las fronteras (Duschatzky, 1999) de estos mundos que se entrecruzan sin dejar una imagen nítida. En este sentido, en el estudio, es clave la relación entre la continuidad o discontinuidad de las dimensiones, a fin de sostener la identificación de los estadios, como mediación por parte de la investigadora para avanzar en la comprensión del análisis, sin traicionar su complejidad, al reducirlo a cuantificaciones simplificadoras. (v. Cuadro 12, Anexo II).

Desde esta perspectiva, en el primer estadio, sólo aparece tres experiencias en espacios de México y Uruguay, donde el análisis de la perspectiva de género se hace con representaciones binarias. En el segundo estadio donde se inicia un proceso de deconstrucción a partir de la visibilización de las relaciones de poder, aparecen experiencias en espacios de los cuatro países. En el tercer estadio donde se visibilizan interseccionalidades como mujer pobre e indígena, no aparece ninguna experiencia con estas capacidades. Es así como en esta dimensión de perspectiva de género, y su tratamiento como variable, contó con algunas limitaciones, para detectar su comportamiento en cuatro experiencias del conjunto analizado.

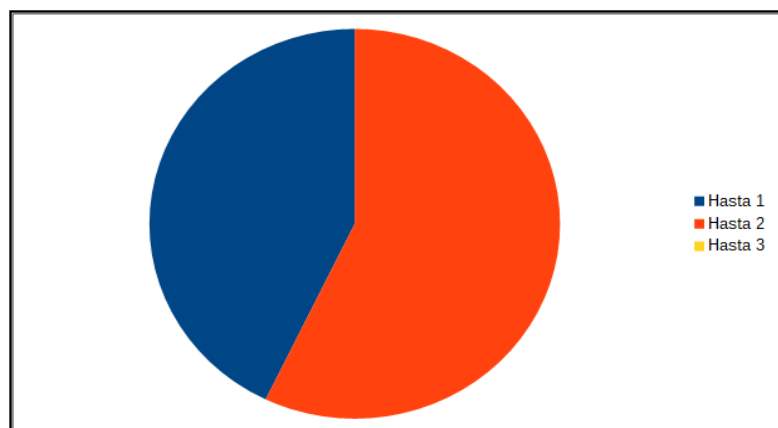
Las significaciones expresadas por los participantes en las sistematizaciones colectivas sustentan procesos pedagógicos, en los que no se activan desarrollo de capacidades críticas en las dimensiones seleccionadas. Por otro lado, al adjudicarle atributo a cada estadio de

⁸⁹ Dado que se codifica (0,1) según sea esta perspectiva binaria o no para tratar el género en las experiencias formativos.

comportamiento en cada dimensión y permitir la comparación, y así distinguir en cada momento de una el correlato en las demás, el tratamiento de este estudio cuantitativo, permite ver cómo se comporta cada una en el conjunto y en cada foco que se plantea en esta investigación. De esta manera podemos observar una mirada global al análisis desarrollado en las dimensiones de género (v. figuras 14 y 15), de apropiaciones Tecnológicas (v. figuras 16 y 17) y de Modos de hacer (v. figuras 18 y 19).

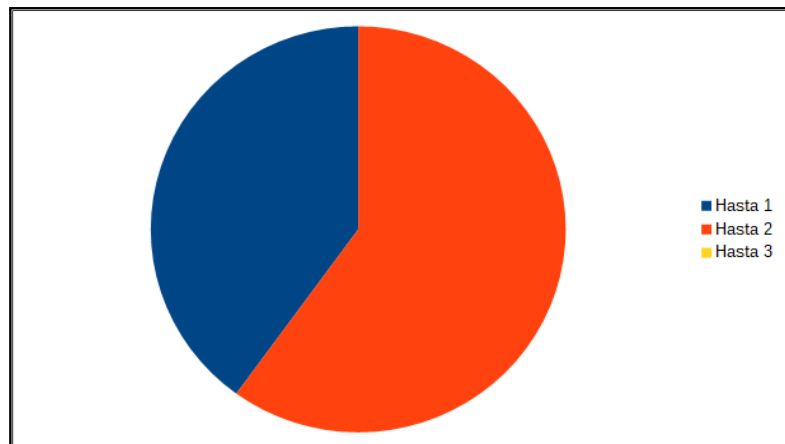
Desde esta visión global, evidenciamos que en la dimensión de género el estadio con mayor frecuencia, es el otorgado a la significación de la visibilización de las relaciones de poder, y su proceso de desarrollo crítico en relación a la deconstrucción patriarcal. Esto podría implicar que las experiencias seleccionadas están en un camino de deconstrucción, en ambos focos, como podemos ver en las gráficas que se recogen en las figuras que se presentan a continuación (v. figuras 14 y 15)

Figura 14 Gráfica Género en Foco Mesoamericano: Frecuencia por estadio



Fuente: Elaboración propia.

Figura 15 Gráfica Género en Foco Cono Sur: Frecuencia por estadio

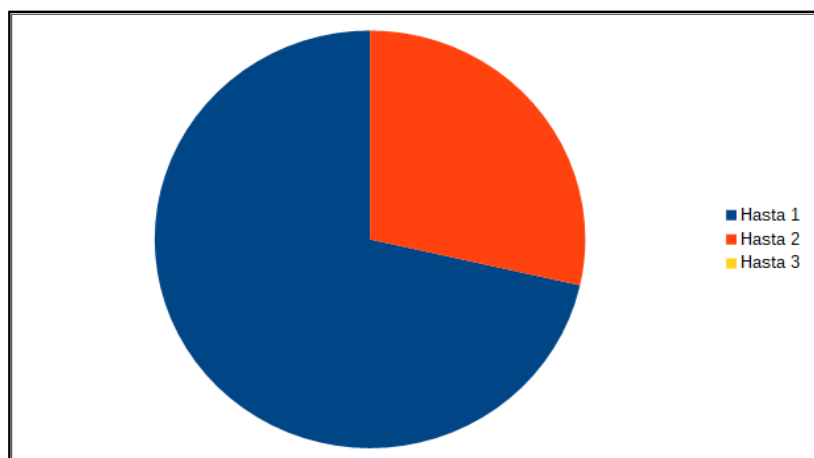


Fuente: Elaboración propia.

En relación a la apropiación tecnológica, doce de las experiencias tienen una mirada que enfatiza la orientación consumidora, frente a la orientación productora⁹⁰. Podemos observar como en los espacios formativos de México, Argentina y Uruguay, si aparecen procesos de construcción-deconstrucción- transformación de este uso de tecnologías ligados al desarrollo de una ciudadanía crítica y creativa.

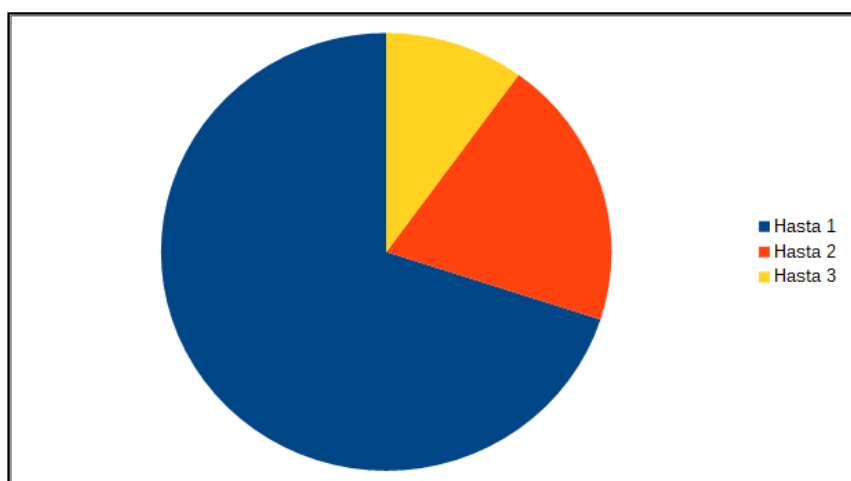
⁹⁰ Otorgando la codificación 0 para la tendencia consumista frente 1 a la tendencia más productora creativa

Figura 16 Gráfica Apropiaciones Tecnológicas Foco Mesoamericano: Frecuencia por estadio



Fuente: Elaboración propia.

Figura 17 Gráfica Apropiaciones Tecnológicas Foco Cono Sur: Frecuencia por estadio

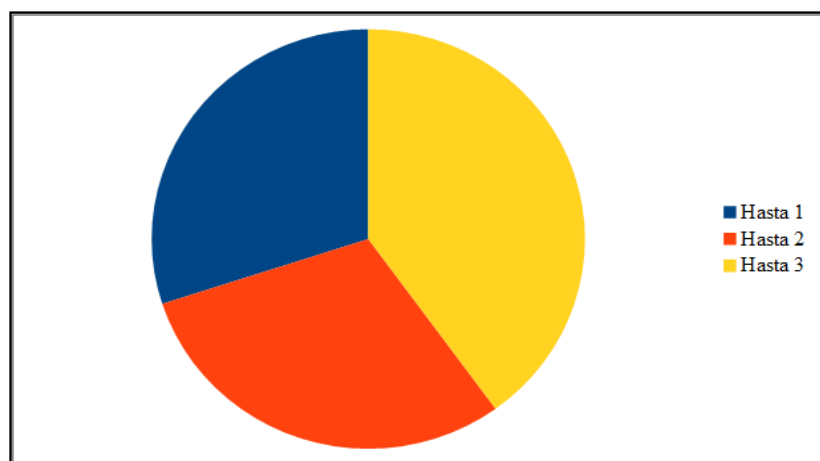


Fuente: Elaboración propia.

Los procesos de análisis entre focos nos aproximan como tendencia que en relación a la forma de apropiación tecnológica, es el foco mesoamericano, donde menos acontece un desarrollo de constructor crítico, y su predominancia es más consumidoras acrítica, así se refleja en las gráficas recogidas en las figuras 16 y 17 (v. figuras 16 y 17).

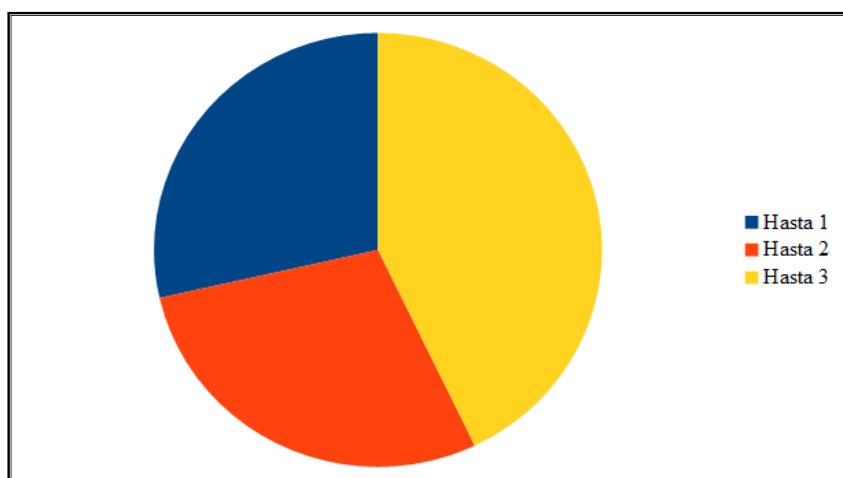
Con respecto a los modos de hacer, su comportamiento por focos y el análisis según los estadios propuestos para contrastar su gradiente diferencial respecto al vínculo con un carácter más emancipatorio, nos delata que son los dos, foco mesoamericano y cono sur, presentan un comportamiento similar (v figura 18 y figura 19), como también podíamos ver en el Cuadro 13.

Figura 18 Gráfica Modos de hacer Foco Mesoamericano: Frecuencia por estadio



Fuente: Elaboración propia.

Figura 19 Gráfica Modos de hacer Foco Cono Sur: Frecuencia por estadio



Fuente: Elaboración propia.

Con estos análisis hemos podido realizar aproximaciones al comportamiento de las dimensiones, al ser tomadas como variables y hacer estos contrastes cuantitativos. De conjunto de ellos podemos destacar de modo sintético, que:

1.- El comportamiento de la dimensión, denominada modos de hacer, tiene comportamiento similar en ambos focos.

2.- El estadio de mayor emancipación (intervalo tres) involucra a experiencias, en espacios de Argentina, México y Uruguay.

3.- En el segundo estadio o intervalo existen dos experiencias con esas significaciones en espacios de Argentina, Costa Rica y Uruguay y en el intervalo de menor concentración emancipatoria, se identifican experiencias de espacios de Argentina y México (v. Cuadro 13).

4.- En relación a la inclusión, en el marco de las continuidades históricas, la evolución de la perspectiva de género y de las maneras de hacer más emancipatoria, se observa una tendencia creciente a tomar en cuenta una mirada de corresponsabilidades, que supone profundizar en una óptica liberadora de manera más decidida.

5.- Desde esta evolución lenta, pero en la orientación emancipatoria valoramos que las tendencias que se recogen se recogen los distintos gráficos (v. figuras 14, 15, 18 y 19) nos permiten ver como tendencia el desarrollo de escenarios educativos positivos en cuanto a dar

tratamiento a las dimensiones de las perspectivas de género y su conceptualización más liberadora y el modo, más emancipatorio, del hacer pedagógico.

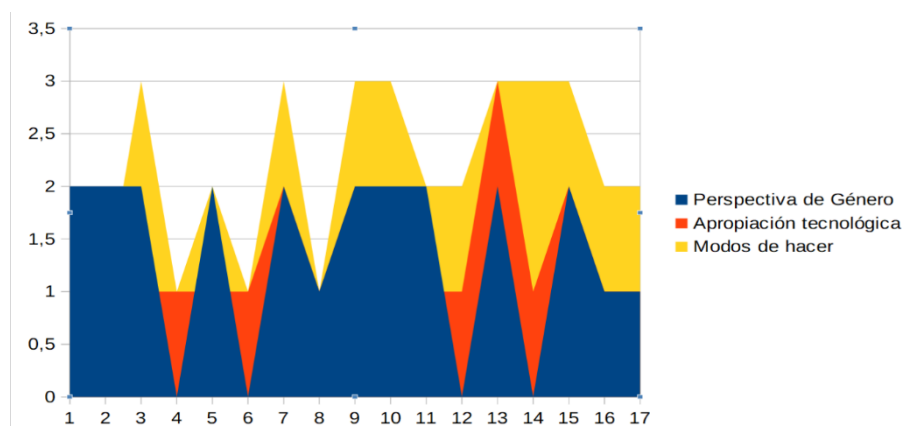
2.3.2.3. Cruces y Potencialidades

Tomando en cuenta, los análisis realizados en el punto anterior, y con ellos, las diferentes significaciones que se presentan en las distintas dimensiones, pero sin olvidar las dificultades de detección en algunas experiencias, en este punto tratamos de considerar la complejidad de los procesos educativos emancipatorios que pretende cristalizan en experiencias formativas liberadoras.

De esta manera, tomamos en cuenta los matices y los desarrollos contextuales de los diversos procesos sociohistóricas a fin destacar los vacíos que emergen de manera significativa en relación a los tratamientos de la perspectiva de género y de apropiación tecnológica, en el universo de las experiencias formativas analizadas esta investigación.

Por ello es un análisis comparativo basado en el estudio de los comportamientos de las variables o dimensiones seleccionadas en forma cuantitativa continua (v. tabla 6). Estas variables cualitativas, pasan de nominales a ordinales, al confeccionar estadios del proceso liberador en cada una de las dimensiones o variables (v. Cuadro 12). El estadio da cuenta de un momento en ese proceso, según surge de las significaciones detectadas. En una segunda complejización se le adjudica a cada uno de esos estadios, atributos con capacidades de mirarse como intervalos (v. figura 13). Esta agrupación en intervalos permite la comparación entre un punto intermedio de cada variable con otro de otra variable.

Figura 13 Gráfica de Atributos



Fuente: Elaboración propia.

A partir de las significaciones detectadas en los relatos de cada una de las experiencias y del análisis y contrastación sobre que estadio es el que se vincula con esas significaciones, se le adjudica el atributo correspondiente al intervalo. Por ejemplo, si las significaciones detectadas en la variable perspectiva de género en alguna experiencia, se identifican con el estadio basado en interpretaciones binarias, se le adjudicará el número uno. Si el modo de frecuencia en las experiencias foco como sur se sitúa en este número, se desprende que la mirada en este foco sobre la perspectiva de género está en un momento de mirada patriarcal.

En esta adjudicación de un estadio a las significaciones detectadas, juega un rol importante la traducción cultural de la mirada investigativa, a partir de ella se establecen los relatos y por tanto, los resultados. La convivencia del mundo popular y científico tocan estos mundos, las fronteras (Duschatzky, 1999) se vuelven indiscernibles. Es el relato el que muestra la continuidad o discontinuidad de las dimensiones y es en él que se intenta sostener la identificación de los estadios por parte de la investigadora (v. Cuadro 12, Anexo II).

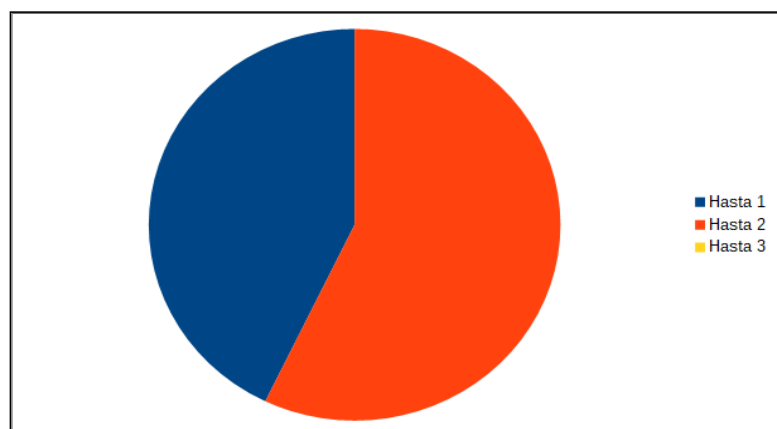
En el primer estadio con representaciones binarias de perspectiva de género aparecen solo tres experiencias en espacios de México y Uruguay. En el segundo estadio donde se inicia un proceso de deconstrucción a partir de la visibilización de las relaciones de poder, aparecen experiencias en espacios de los cuatro países. En el tercer estadio donde se visibilizan interseccionalidades como mujer pobre e indígena, no aparece ninguna experiencia

con estas capacidades. En esta variable o dimensión de perspectiva de género, contó con algunas limitaciones para la detección en cuatro experiencias.

Las significaciones expresadas por los participantes en las sistematizaciones colectivas sustentan procesos pedagógicos, pasibles de individualizar en ellos, las dimensiones o variable seleccionadas. Al adjudicarle atributo a cada estadio de comportamiento de cada variable permite la comparación, distinguir en cada momento de una el correlato en las demás. La aplicación de medidas estadísticas aproxima a un análisis mayor, por ejemplo cual es el estadio con mayor frecuencia en cada variable y como se comportan las demás variables en ese momento. La mirada del comportamiento por dimensión en cada foco se puede visualizar por género (v. figuras 14 y 15), por apropiaciones Tecnológicas (v. figuras 16 y 17) y por Modos de hacer (v. figuras 18 y 19).

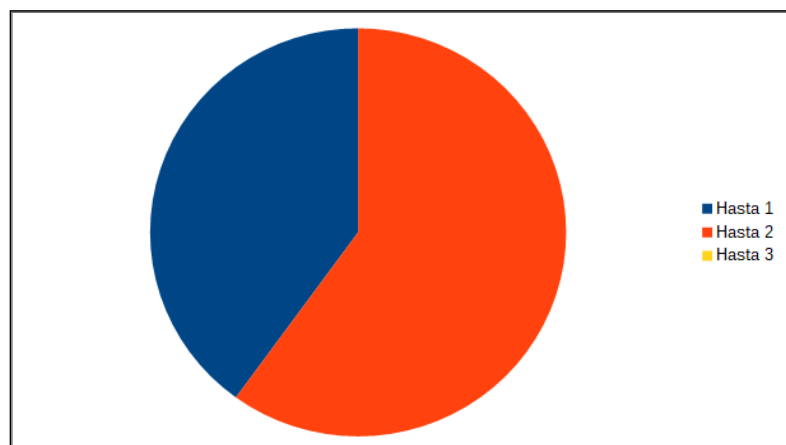
El estadio con mayor frecuencia en la dimensión género, es el de la visibilización de las relaciones de poder, peldaño de deconstrucción patriarcal. Esto podría implicar que las experiencias seleccionadas están en un camino de deconstrucción, en ambos focos (v. figuras 14 y 15).

Figura 14 Gráfica Género en Foco Mesoamericano: Frecuencia por estadio



Fuente: Elaboración propia.

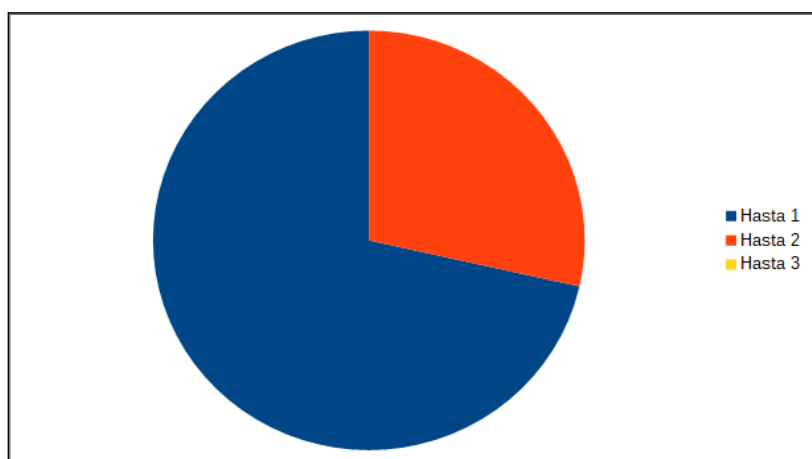
Figura 15 Gráfica Género en Foco Cono Sur: Frecuencia por estadio



Fuente: Elaboración propia.

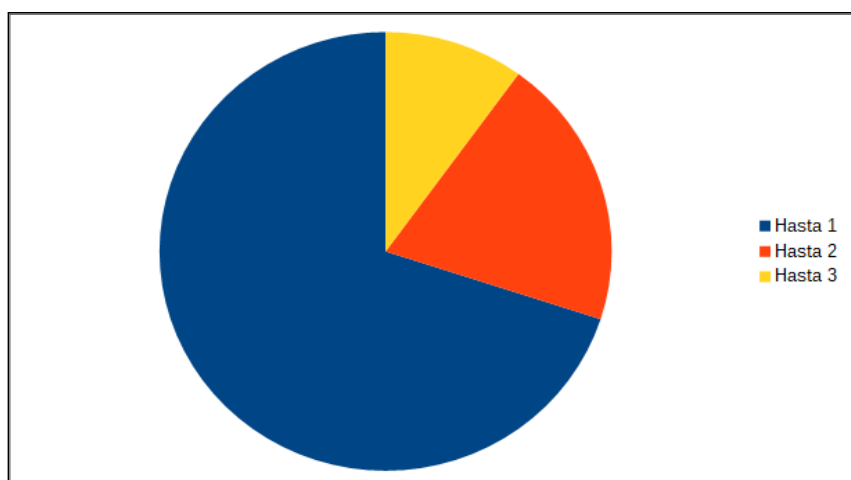
En relación a la apropiación tecnológica doce de las experiencias tienen una mirada consumidora, en el primer estadio del proceso, intervalo uno. A la vez, se identifican procesos deconstructivos ligados a una mirada de ciudadanía en tránsito —intervalo dos— en espacios de México, Argentina y Uruguay.

Figura 16 Gráfica Apropiaciones Tecnológicas Foco Mesoamericano: Frecuencia por estadio



Fuente: Elaboración propia.

Figura 17 Gráfica Apropiaciones Tecnológicas Foco Cono Sur: Frecuencia por estadio

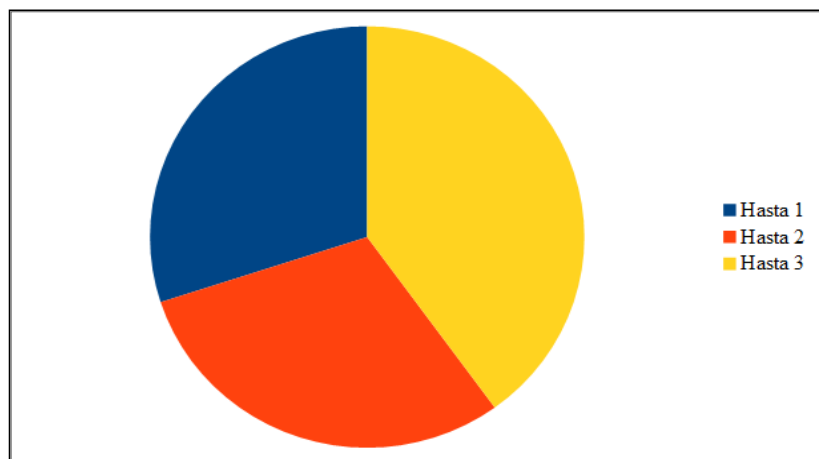


Fuente: Elaboración propia.

Los desencuentros entre focos se esbozan con respecto a la apropiación tecnológica, en el foco mesoamericano no aparece una aproximación deconstructiva sobre ella, la mayor concentración se da en el intervalo uno, donde la mirada tiene características consumidoras (v. figuras 16 y 17).

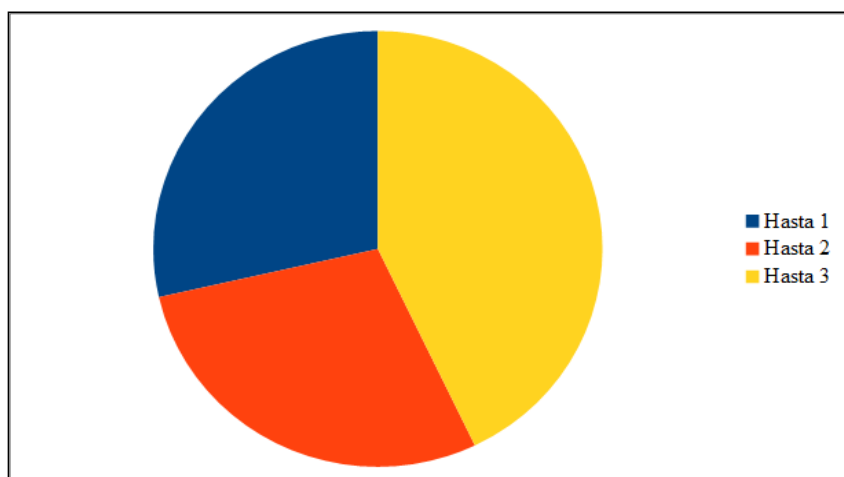
Con respecto a los modos de hacer ambos focos tienen un comportamiento idéntico gráficamente, la misma frecuencia en los tres estadios (v. Cuadro 13). Si bien se podría suponer que en los dos focos estuviera el componente emancipatorio, no se podría avizorar que el comportamiento fuera el mismo (v figura 18 y figura 19)..

Figura 18 Gráfica Modos de hacer Foco Mesoamericano: Frecuencia por estadio



Fuente: Elaboración propia.

Figura 19 Gráfica Modos de hacer Foco Cono Sur: Frecuencia por estadio



Fuente: Elaboración propia.

En este análisis se pueden realizar aproximaciones al comportamiento de las dimensiones. El comportamiento de la dimensión modos de hacer en ambos focos tiene comportamiento similar, los intervalos tienen la misma frecuencia. El estadio de mayor emancipación (intervalo tres) involucra a experiencias, en espacios de Argentina, México y Uruguay. En el segundo estadio o intervalo dos existen experiencias con esas significaciones

en espacios de Argentina, Costa Rica y Uruguay y en el intervalo de menor concentración emancipatoria, se identifican experiencias de espacios de Argentina y México (v. Cuadro 13).

Similar es el comportamiento que irrumpe en las continuidades históricas de género y modos de hacer escolares. Atento a las aproximaciones de corresponsabilidad que se conciben entre la dimensión género y los modos de hacer se visualiza un escenario propositivo entre ambas categorías. (v. figuras 14, 15, 18 y 19).

2.3.2.3. Cruces y Potencialidades

El mundo de significancia de cada dimensión presenta dificultades de detección en algunas experiencias. Las representaciones en apariencia versan sobre otros temas, no ofrecen información suficiente, por lo que no se puede realizar una aproximación, vacíos concentrados en significaciones de perspectiva de género y de apropiación tecnológica.

La emancipación es el relato más frecuente, materializándose en la significación de sujeto como en el sentido a la interacción comunitaria. En el comportamiento de las dimensiones se podría encontrar una relación entre emancipación e indicios de perspectiva de género transformadora. Las interseccionalidades indagadas en la perspectiva de género de las experiencias, se centralizan en la necesidad de la interculturalidad, en contextos de etnias distintas. Esta centralización se da en algunas propuestas del foco mesoamericano.

En el foco cono sur la interseccionalidad trabajada se encausa hacia clase social. Las miradas se abocan a luchar contra las desigualdades que provocan la pobreza, la marginación, el clasicismo y la violencia de género. No es lo mismo en estos contextos ser mujer en contextos de pobreza que ser mujer con mayor libertad económica. La lucha contra la violencia de género es un relato común en esa interseccionalidad de mujer-pobre.

En el proceso de detección de significaciones vinculadas a la dimensión perspectiva de género se encontraron limitaciones de detección. Sí se pudo visibilizar lenguaje inclusivo explícito con perspectiva transformadora en algunas de las experiencias. Podría existir una continuidad histórica en lo que respecta a la perspectiva de género tradicional, se obtuvieron datos sobre la mirada implícita o explícita solo de siete de las experiencias seleccionadas. En

lo que respecta a la apropiación tecnológica se aproxima a una mirada consumidora y algún impulso hacia una mirada con mayor criticidad.

Una aproximación liberadora sobre las experiencias se adquiere de la contrastación de los relatos con la perspectiva de Educación Popular. Al ser el estadio más frecuente el tres –en la dimensión emancipación– los relatos en su mayoría guardan una relación con la perspectiva. Sus estrategias demuestran un proceso pensado, planificado con objetivos visibilizadores de la opresión, se significan como procesos pedagógicos.

Los sentidos en espacios de tres de los cuatro países, aparecen ponderando el componente técnico como el ético, vinculados al diagnóstico de las demandas. La profesionalización de los/as educadores/as se sustenta en una mirada ética de educar, comprometida y liberadora con los menos privilegiados. Este encuadre se sustenta en modos de hacer singulares. Algunas organizaciones en sus acciones pedagógicas conforman una plataforma posibilitadora de desarrollo y crecimiento de sus participantes, tanto para educadoras/es como educandas/os. El desarrollo de la perspectiva en apariencia desarrolla pedagogías singulares con aspiraciones de saberes críticos.

A partir de una línea de tiempo entre el nacimiento de las experiencias tanto por foco como por país se visualiza una tendencia liberadora con mayor fuerza en algunos momentos y en inflexión en otros.

Foco Mesoamericano

1. IMDEC desde 1962
2. CEP-Alforja desde 1980
3. Organización sindical metropolitana de San José de Costa Rica 2003-2004
4. Escuela de Educadores Populares en Derechos Humanos desde 2010
5. Especialidad y Maestría en Educación Intercultural en 2012
6. Educación Popular en Educación Formal en 2012
7. Escuela Miravalles en 2013
8. Curso “Gestión de proyectos educativos para el desarrollo comunitario” Programa Buenas Prácticas Educativas, año 2013.

Foco Cono Sur

1. Instituto El Abrojo desde 1988
2. Multiversidad Franciscana de América Latina desde 1989
3. Asociación Civil Solidaridad desde 1991
4. La Pascua desde 1991
5. Instituto de Profesorado Sagrado Corazón desde 1996
6. Los bachilleratos populares desde 2004, con mayor proliferación en 2010, 2011 y 2013
7. Seminario de Investigación “Educación Popular y Movimientos Sociales en Argentina y América Latina” desde 2008
8. Proyecto Minga desde 2010
9. ÉPyCA desde 2011

El desarrollo de las organizaciones seleccionadas con sus propuestas pedagógicas, concentra una mayor sensibilidad a la perspectiva de Educación Popular, en el período seleccionado. Aumenta a partir de 2010, sigue el intervalo años 2003 y 2004 y en tercer lugar, se ubican organizaciones con fundación en la década de los ochenta. En el foco mesoamericano aparece un punto de inflexión en la década de noventa, sin fundaciones de experiencias, entre las seleccionadas, en el foco Cono Sur, el relato es continuo.

Foco mesoamericano: IMDEC, CEP-Alforja y *foco cono sur:* Multiversidad Franciscana de América Latina: son organizaciones reconocidas con trayectoria, enraizadas en movimientos sociales de los sesenta y ochenta, tienen miradas y modos similares. Poseen mayor amplitud en lo que respecta a la apropiación tecnológica e incipiente desarrollo en una perspectiva de género transformadora. Pertenecen a una oleada de Educación Popular, arraigada a la necesidad de formar referentes sociales, con fundamentos teóricos coincidentes con la mirada freireana. Sus actividades deambulan entre el acompañamiento a organizaciones, la formación de referentes y la creación de materiales de investigación. La promoción de encuentros como forma de potenciar saberes intraregión e ínter-región

pertenece a un relato frecuente. Modos de hacer reconocidos como emancipadores por sus participantes, visibilizan la implicancia entre acciones y sentidos.

Foco cono sur: Asociación Civil Solidaridad y Proyecto Minga se ubican geográficamente en la misma localidad, Ciudad de Las Piedras, perteneciente al departamento de Canelones de Uruguay. Estas organizaciones comienzan su desarrollo en la década de los noventa, momento en el cual Uruguay desmantela el aparato estatal. Con el cambio de gobierno, la llegada del Frente Amplio al Poder Ejecutivo, se comienzan a consolidar articulaciones con el aparato estatal. Acuerda con el Ministerio de Desarrollo Social, determinadas funciones imperantes para sostener el tejido social de ese momento.

El acompañamiento pedagógico en programas dirigidos a jóvenes y adultos,⁹¹ se transforma en la única salida, donde los primeros obtienen apoyo escolar y los segundos, capacitación laboral. El sentido de sus acciones se orienta a la integración socioeducativa de jóvenes con derechos vulnerados ponderando la concreción como mirada metodológica. Una aplicabilidad corporizada en la gran articulación comunitaria con otras organizaciones sociales afines a su propuesta.

Esta interacción se convierte en soporte de la propuesta, en el entendido de recursos obtenidos con el trabajo con otros. Reconocimiento social adquirido al visualizarse la llegada de sus propuestas pedagógicas, se materializa en la difusión de sus materiales. En un análisis posterior sobre lo sucedido en los talleres y los alcances de significaciones, se disparan interrogantes. En el objetivo de lograr deconstrucciones sobre una perspectiva de género tradicional, impulsan acciones a partir del desarrollo de talleres sobre el tema y de la elaboración de materiales.

La Asociación Civil Solidaridad es una organización fundada en 1991, según su fundador y director Julio Vallarino en 2016 “se piensa a gestar tres años antes, hay tres años de pienso y reflexión” (ACS, 2016). Inician concentrándose en los niños y niñas considerándolos en toda su amplitud integral de niñez, como “seres pensantes” (*Ibid.*) dice su fundadora Ana María Robinson en 2016. Son convocados a un barrio por su deterioro del tejido social, la pérdida de un comedor comunitario, en el tránsito descubren la necesidad de participar voluntariamente de los vecinos y de referentes. Esta modalidad se traslada a todas

91 Uno de estos programas es Uruguay Trabaja.

sus actividades, donde según las actividades son las que participan los vecinos y así también, los referentes educativos. Las niñas y niños concurren actividades socioeducativas, donde reciben el afecto de las personas que los rodean, la aceptación de su ser integral.

La trayectoria de algunas experiencias sostiene la acumulación de aprendizajes sistematizada e investigada y en otras, el alcance se verifica en acciones por reacción al contexto de opresión. En ambas las miradas inician procesos de deconstrucción desde la Educación Popular, autoevaluándose de forma periódica o constante, en el plano individual y comunitario.

3. Discusión de Resultados, Tensiones y contradicciones, Consideración de debates regionales

3.1. Discusión de resultados

El objetivo general de la investigación es identificar la línea liberadora que, en relación a los saberes comunitarios, tiene lugar en América Latina, observados desde la perspectiva de Educación Popular. La identificación de las experiencias se pautó en base a la selección de espacios en dos focos, uno mesoamericano, compuesto por experiencias en México y Costa Rica; otro foco Cono Sur, compuesto por experiencias de Argentina y Uruguay. Cada foco mantiene internamente relaciones de cooperación educativa, el CEAAL con sede en Costa Rica, funciona como motor promotor de la Educación Popular e integra organizaciones mexicanas. Similar comportamiento sucede en el foco Cono Sur, CEAAL se integra a los encuentros regionales, participando de algunos de ellos, como el del 2013. Esta interacción de aprendizajes entre norte-sur o sur-norte, potencia la red de aprendizajes en torno a la perspectiva de Educación Popular.

En el cumplimiento de los objetivos específicos de analizar y explicitar el proceso pedagógico se identifican claramente dos modalidades pedagógicas distintas: acompañamiento socioeducativo con formación continua y el trabajo en red. La primera implica una modalidad de acercamiento a las organizaciones y a sus participantes con un ir

haciendo de ida y vuelta entre unos y otros. La segunda modalidad advierte la necesidad de trascender a la experiencia concreta, a alimentarse de otros saberes, de articular más allá de lo cercano. El trabajo en redes está principalmente centrado en el CEAAL, REPEN, JASS en Latinoamérica y la red PEN92 entre universidades y funcionarios miembros de estas entre Inglaterra, Barcelona y Sudáfrica.

Una liberación de la cercanía para caminar hacia nuevas deconstrucciones, implica una mirada de la participación más amplia. Algunas experiencias deambulan entre las dos modalidades, como la educación superior de la Maestría en Educación Popular de Uruguay y la Especialización en Educación Popular de Argentina.

Las significaciones esgrimidas en las experiencias del foco cono sur presentan una caracterización problematizadora sobre el uso de las palabras. Plantean la existencia de “reproducción involuntaria o de una intencionalidad política” (Hernández, 2020) en la elección de una conceptualización. La búsqueda por el sentido en las palabras, de evitar la reproducción se convierten en el dispositivo de desarrollo de los aprendizajes, una necesidad de comprender su uso en los modos de hacer rioplatenses.⁹³

Las experiencias seleccionadas del foco cono sur, aparecen ligadas a una deconstrucción descolonizada. Resignifican el uso de la palabra de forma consciente, como proceso pedagógico. Se rescatan potencialidades de estas experiencias, como forma de continuar en otros ámbitos, la reflexión.

La ideología dominante siempre involucra siempre metodologías bancarias. Cuanto más tu castres la capacidad de pensar cierto que implica capturar la esencia de los hechos que se dan, cuanto más tu sugieras a las personas que la realidad es un puro dado, un puro dado, dado, tanto más tu domesticas (Freire *cit.* en Orozco, Arana y Esquivel, 2000).⁹⁴

92 Popular Education Network.

93 Rioplatenses hace mención al estar limítrofe al Río de la Plata.

94 Orozco et al. confeccionan un documental titulado “Constructor de Sueños” y la locución citada de Freire se ubica a los 11m 28s.

Las experiencias indagadas presentan algunas representaciones de encuentro en la metodología utilizada para el desarrollo de sus prácticas. El uso de la palabra de forma verbal o escrita o en su selección se plantean como construcciones conscientes de procesos de aprendizaje. La educación formal no presenta un desarrollo reflexivo sobre el uso de la palabra, su modo es reproductivista. Estructuras de poder ligadas se materializan en el uso de determinadas palabras y no otras, la reflexión se presenta como una necesidad. La comprensión lectora si se toma los informes PISA da cuenta a la vez de un deterioro de esa capacidad también. En el desarrollo de esta tesis tuve que aprender a redactar, concientizando cada una de las palabras (Hernández, 2020), un proceso reflexivo que profundiza el interés por ver este aspecto en las experiencias.

En una reflexión producto de un cruce de miradas entre la perspectiva investigadora, la de Freire (1970a), las construcciones mentales de Piaget (1980) y Vygotsky (1978) y el nombre de las cosas en Foucault (1997) se desprenden algunas apreciaciones. Existe un punto de encuentro entre ellas que permite dar luz sobre la palabra como estructura de aprendizaje y poder. Desde el cristianismo se encuentra un inicio en el génesis sobre el uso de dar nombre a las cosas, utilizar una palabra en lugar de otra. “Porque cuando Dios dijo nombrarás las cosas, esto es, darás nombres a las cosas...solo es posible dar nombre después que se hacen las cosas (Freire *cit.* en Orozco et al., 2000). La acción precede al dar nombre, para ello se necesita aprender para luego identificar qué es y utilizar una palabra adecuada (Hernández, 2020).

La reproducción de procesos no genera aprendizajes nuevos, los seres humanos se convierten en objetos. Esta reproducción escolar es la educación bancaria de Freire y la reproducción social de Bourdieu (2013). En contextos de inmediatez los/as educadores/as y los/as educandos/as no reflexionan sobre su mundo, toman el nombre de las cosas dado. Aceptan esas denominaciones en un proceso de reproducción involuntaria (Hernández, 2020), donde su rol de sujetos de aprendizaje no es ejercido. La inacción representa una cultura “inmovilizante” (Freire *cit.* en Orozco et al., 2000)⁹⁵ adquirida, aprendida.

⁹⁵ Esta locución se ubica a los 9m 37s.

Las exigencias de la justicia social y las necesidades económicas de la sociedad pueden imponernos una extensión de las formas de la enseñanza y una creciente movilidad de los alumnos en su seno; pero también hace falta que los maestros acepten la considerable responsabilidad de las orientaciones individuales y comprendan suficientemente la complejidad de los problemas para asegurarse las colaboraciones útiles (Piaget, 1980, p. 72).

Esta extensión de acciones y ámbitos con compromiso de los participantes, se identifica con las experiencias de Argentina y Uruguay, principalmente aquellas con desarrollo comunitario. Otras ligadas a procesos formativos concretos de educación superior acumulan los saberes de las primeras experiencias mencionadas y dan forma a un tipo de educador o educadora. Se asientan ambas en una pedagogía de liberación, en conciencia de lo que implica la reproducción de una pedagogía de la dependencia (Nassif, 1981) o bancaria (Freire, 1970a). El educador como constructor de nuevos aprendizajes, se hace responsable de la realidad que le toca vivir, reconoce la importancia de una justicia social y el impacto que sus palabras tienen en el otro.

La palabra como acción ante el mundo opresor, donde las habilidades y capacidades adquiridas son insuficientes. En Argentina, la terminología es común en los diferentes espacios como una organización socioeducativa, los bachilleratos populares, un centro de educación popular, una formación docente, un seminario universitario, dos diplomas universitarios de Educación Popular y una especialización en Educación Popular.

En Uruguay, los relatos sostienen terminologías de encuentro y desencuentro, concientizan el uso de la palabra, estudian su uso. En una coherencia entre acción y terminología se enraiza un debate público, donde los sectores partidistas toman terminología para expresarse, aunque sus acciones no guardan coherencia con ella. Un país con fuerte impronta de discusión política, las personas y las organizaciones debaten sobre este meollo. La organización socioeducativa de objeto de estudio no es ajena a este debate.

3.2. Tensiones y contradicciones, consideración de debates regionales

La fuerza emancipatoria de las experiencias colabora en la desnaturalización de las condiciones opresoras. Dirigir la educación en esta dirección, posibilita acumular aprendizajes que en algunos casos proyectan en sistematizaciones o testimonios documentales. La inexistencia de investigación sobre sus acciones formativas, hace difícil desde fuera, vincular acciones a emancipación. Una emancipación enraizada a sentidos de liberación como salida a condiciones opresoras, en los dos focos tiene un comportamiento similar (v. figuras 18 y 19) y alienta un comportamiento transformador de la perspectiva de género similar en los dos focos (v. figuras 14 y 15), no así en las apropiaciones tecnológicas (v. figuras 16 y 17).

La perspectiva de género transformadora es una categoría reciente y al aplicarla a experiencias anteriores a ella, se produce un juicio de la historia. Involucra ciertas subalternidades e interseccionalidades, capaces de producir una carga social del ser mujer, de grupos LGBTI, de una clase o de una etnia. En menor intensidad involucra apropiaciones tecnológicas y de emancipación. Dimensiones necesarias para la transformación esgrimida en la nueva conceptualización de Género. Las experiencias estudiadas avanzan en la deconstrucción de la tecnología como avance tecnológico e interseccionalizan el Género en apropiaciones emancipatorias concretas.

La tensión necesaria permanente entre las culturas en la multiculturalidad es de otra naturaleza. Es la tensión a la cual se exponen por ser diferentes en las relaciones democráticas en que se vinculan. Es la tensión de la cual no pueden huir por estar construyendo, creando, produciendo a cada paso la propia multiculturalidad, que jamás estará lista y acabada. La tensión, por lo tanto, en este caso es la del inacabamiento que se reconoce como razón de ser de la propia búsqueda, y la de conflictos no antagónicos; no la creada por el miedo, por la prepotencia, por el "cansancio existencial", por la "anestesia histórica" o

por la venganza que estalla por la desesperación frente a la injusticia que parece perpetuarse (Freire, 1992, pp. 188-189).

Esta tensión entre culturas es una configuración histórica que, en la búsqueda por la comunión, tiende a relaciones de poder horizontales, perfilando aprendizajes y acciones liberadoras. La clase surge como una categoría ligada a la cultura y en escenarios colonizados la primera determina la segunda, las clases colonizadoras buscan perpetuarse, anestesiar a los otros. La educación formal u oficial sirve de instrumento para continuar esta vigencia, en cambio, en propuestas de educación popular, la búsqueda se liga a identidades y saberes comunitarios.

En las experiencias educativas de nuestro país,⁹⁶ no aparecen proyectos de tipo “autonomista” que sostengan que el cambio radical se produce de manera independiente de las estructuras del Estado; todas las experiencias pretenden reconocimiento oficial a la vez que autonomía organizativa, lo que les plantea una tensión constitutiva entre su proyecto político y la inserción en una esfera altamente regulada como lo es el sistema escolar” (Gluz, 2013, p. 84).

La internalización reproductivista merece problematizarse en relación a la historia de las clases versus educación con proyección hacia las propuestas liberadoras surgidas en momentos de conflictos o de despertares. En esta apuesta por contestar la pregunta principal de investigación, es menester desagregarla para su comprensión, en otra más específica. Un recorte discursivo que tiene su costo en una nueva configuración del relato (Foucault, 2011, p. 242) prescindiendo del discurso original. “¿Las actividades de apropiación de la práctica corresponden con el modelo pedagógico declarado?” (Bazdresch, 1993, p. 164). Al evaluar la correlación entre prácticas y modelo, es una pregunta guía, pasible de aproximación a su respuesta.

96 Argentina.

Surge la categoría interculturalidad ligada a las experiencias como puente entre culturas y en su éxito, se centran un campo nuevo de significaciones. Singularidades arraigadas a las experiencias donde algunas partes de la visibilización de la diferenciación cultural y otras no. Una interculturalidad a identificar y analizar al ser propuestas pedagógicas en algunos casos, con diagnósticos previos del contexto sin dirimir la diversidad. Esta “impronunciabilidad” (De Sousa, 2010, p. 82) pone en riesgo el diálogo cultural, un puente puede ser reproductivista y no emancipador. Desde un reconocimiento de la incompletud de su cultura, las actoras y los actores buscan salidas, nuevos caminos, amplían horizontes.

Una significación del otro, progresa, con mayor reciprocidad (*Ibíd.*, p. 85) donde se inicia un reconocimiento de la diversidad cultural. El reconocimiento de un otro diverso opera en el diálogo intercultural como forma de deconstruir el patrón dominante de un deber ser. Las actoras y actores se unen para satisfacer necesidades y entablan diálogos con otras culturas; populares, religiosas e institucionales entre otras. Esta interacción adopta diferentes modalidades, de acuerdo a esas necesidades y ralentiza procesos institucionales en momentos de reflexión. La visibilización de la cultura opresora institucional y social posibilita la conciencia reflexiva.

La reversibilidad del diálogo es de hecho crucial para evitar que se pervierta hacia una clausura cultural recíproca no meditada o hacia una conquista cultural unilateral. La posibilidad de la reversión es lo que hace que el diálogo intercultural sea un proceso político abierto y explícito (De Sousa, 2010, p. 86).

La información obtenida y analizada arroja indicios empíricos sobre: (a) procesos pedagógicos diversos y asertivos, en coherencia con la perspectiva de Educación Popular, (b) significaciones en coherencia con la perspectiva de Educación Popular en sus dimensiones, (c) limitaciones de acceso al currículo. En este último aspecto, el explicitación del proceso pedagógico encontró dificultades, debido al difícil acceso a la información. El discurso

institucional explicitado en apariencia es colectivo y el de los participantes tiene apariencia individual.

La formación en Educación Popular presenta como beneficiarios principales a las/os educadoras/es, referentes sociales y organizaciones y ubica como formadores/as a las redes. Su acción formativa y cultural basada en el acompañamiento de procesos pedagógicos de organizaciones afiliadas, obtiene el reconocimiento de los participantes. Un trabajo colaborativo desarrollado por medio de actividades puntuales de formación, como encuentros y jornadas. Actúan como dispositivos motores de la perspectiva, acompañando procesos de las organizaciones, potenciando los saberes en las actividades y difundiendo información.

La evaluación sobre el proceso pedagógico se concentra en la significación acompañamiento, dirigiendo su trabajo hacia un ir haciendo. La estructuración de encuentros presenciales como modalidad de enriquecimiento de los participantes y de sus experiencias, se basa en la discusión. La contrastación de ideas posibilita la deconstrucción del relato dominante, forma a los referentes sociales. La incidencia en políticas públicas regionales como nacionales, se piensa desde la educación liberadora, donde los dispositivos de aprendizajes surgen de la problematización de los contextos regionales y globales.

Este proceso (Wolf, 2008) mismo de la investigación ha permitido desnaturalizar prejuicios, y en la identificación de sentidos a partir de la observación participante, de las sistematizaciones y de las entrevistas, apoyado en las técnicas utilizadas, ha permitido un análisis interpretativo, que con el que se tiene una base para seguir profundizando y ampliando contrastes que permitan amplificar los sentidos y seguir favoreciendo la identificación de las singularidades de las perspectivas, con este mismo enfoque socio crítico.

Como en la Educación Popular, en el transcurso de esta investigación, se identifica constantemente la necesidad de continuar aprendiendo, contrastando con otros diferentes. Así la proyección de estas discusiones se darán continuidad tanto en los espacios de investigación que se abren tanto como miembro del Grupo de Investigación Salud, Inclusiones, Equidad y Pedagogía como en la participación como docente en el Seminario de Cultura Popular de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, que dirige la Dra Mercedes Gagnetten. Al igual que en el seminario Equipo de Producción y Construcción Alternativa/Alterativa (ÉPyCA) del que dicha profesora es responsable y se interviene como “constructora”

En este recorrido de discusión de los resultados, destacamos el intercambio tuvo lugar el catorce de marzo de dos mil diecinueve, donde se expuso “Deconstrucción y liberación: nuevos relatos educativos con proyección liberadora” (Hernández, 2019c). Desde la organización del seminario se interpeló a los expositores sobre: (a) definiciones de Cultura Popular y Sistematización, problematizando en forma grupal luego, (b) cual es la pregunta que desean hacer al grupo, posibilitando el debate. En este último punto, dada la necesidad de resolver el dilema hasta donde visualizan los participantes que sus modos son liberadores en las prácticas comunitarias, se les hizo la pregunta con una breve antesala. “En un contexto donde tanto el Educador popular como el trabajador social caen en un territorio con su mundo profesional y universitario, ¿cómo evitan dirigir a las personas de las comunidades desde la mirada propia, para acompañarlos a la desnaturalización de su mundo?” (*Ibíd.*). Debate instaló la significación del rol estudiante universitario en las comunidades, poniendo en discusión la calidad de liberación en los modos de hacer utilizados.

Por otro lado, en Uruguay se participa en las Jornadas de Investigación en Educación Superior organizadas por la Universidad de la República de Uruguay, las que tuvieron lugar en Montevideo. Al finalizar la presentación “Educación liberadora. Emancipación, coeducación y sostenibilidad de un desarrollo con equidad: No hay desarrollo sostenible sin Educación Liberadora. Educación como Coeducación” (Vitón y Hernández, 2017) se genera un intercambio. Un encuentro de saberes sobre la decisión de los países seleccionados como referencia para esta investigación y sobre la conceptualización de *política*. Miradas sobre un concepto desde diferentes aristas permean los relatos investigativos, unos desde la institucionalidad universitaria y otros desde la acción investigativa.

Junto a ello en Argentina se participa en las Jornadas Internacionales organizadas por la Universidad de Entre Ríos, que tuvieron lugar en Concepción del Uruguay, Provincia de Entre Ríos. Se obtiene información sobre la necesidad de manejar la perspectiva de Educación Popular para el entendimiento y consecución de algunas prácticas socioeducativas. Uno de los disertantes, miembro de la Universidad Nacional de Entre Ríos describe la singularidad de la Educación Popular como método para sus prácticas educativas. Otros disertantes plantean articulaciones entre el aparato estatal o academia y organizaciones

sociales, poniendo énfasis en la falta de entendimiento entre las diferentes culturas. La necesidad de una perspectiva intercultural se hace evidente donde los pobres, excluidos tienen saberes potenciales a considerar en el diálogo.

Y por último, en España, se da una oportunidad de comunicar el avance del plan de investigación en las Jornadas de Doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid. Durante la presentación de la comunicación se propició el intercambio entre asistente y exponentes, donde hubo un reconocimiento sobre la perspectiva de Educación Popular. Esto reforzó mi autoestima y mi trabajo de investigación. Otros doctorandos y doctorandas impulsan perspectivas de pedagogía crítica entendiendo la necesidad de esta mirada para actuar en los escenarios actuales, como se pudo considerar durante la participación en el Congreso de Derechos Humanos convocado por la Universidad de Coimbra de Portugal en Octubre de 2019, al redimensionar el vínculo entre derechos humanos y educación popular. Todas estas oportunidades de desarrollo académico, alrededor del proceso de estudio de doctorado, han significado en la línea reflexiva de la tesis, un aprendizaje de enorme validez, pues han redundado en profundizar desde la perspectiva crítica, en miradas que dan sentido a la continuidad de un desarrollo formativo que cuestione el mundo y indague en desarrollo emancipatorios pendientes (Hernández, 2019a), requeridos en la ciudadanía del Siglo XXI.

PARTE IV CONCLUSIONES, DECONSTRUCCIONES Y PROYECCIONES LIBERADORAS

1. Presentación

Al formular los objetivos de esta investigación se traza una correspondencia entre los alcances de los objetivos específicos con respecto al objetivo general. Al analizar y explicitar los procesos pedagógicos de las experiencias seleccionadas, previamente miradas por su caracterización en perspectiva de Educación Popular, apuestan a identificar en una línea de tiempo cual es la coherencia con la perspectiva emancipadora. Al realizar los análisis de datos se amplían las dimensiones de estudio a la perspectiva de género y a la apropiación

tecnológica, como necesarias para ubicar en el contexto actual, el comportamiento que tienen estas, en las experiencias.

En un entramado de experiencias dignificadoras de la perspectiva de Educación Popular, se sustentan acciones transformadoras, basadas en un diagnóstico sociopolítico del contexto, implícito o explícito. Se identifican entre los años 2003 a 2013, aterrizajes de diagnósticos participativos, vinculados a demandas globales sociales o comunitarias.

Las categorías ofrecen significaciones sobre un movimiento afincado en la construcción de la palabra y del saber. La movilización aparece como una herramienta recurrente para luchar por sus reivindicaciones, tanto en el logro de la oficialización como en la búsqueda de cualquier incidencia. Se concibe a la palabra como producto de un proceso de aprendizajes, sus significaciones presentan el estadio al que recurren con mayor frecuencia.

Los procesos pedagógicos son mirados como fuente de crecimiento del ser liberador, de sí mismo y de su colectivo, participantes y multiplicadores. El compromiso con el saber aparece en construcción, sus significaciones tienen correspondencia a la propuesta pedagógica y al diagnóstico de demanda social implícito. Se realizan varias conferencias al respecto, productoras de insumos decolonizados sobre educación, al servicio de propuestas educativas contextualizadas, innovadoras y críticas. La fundación de organizaciones socioeducativas, sociopolíticas impulsan cambios en las políticas educativas de sus países y de la región. Impulsan políticas educativas críticas de la cultura dominante, despertando otras miradas y sentires de lo humano (Maturana, 1996).

En un contexto educativo de exigibilidad, proyectar formas y gramáticas escolares deconstructivas al respecto, surge como demanda educativa. Los procesos pedagógicos analizados presentan performatividad emancipatoria, se asientan en el respeto por la codificación cultural y su problematización. En relación al comportamiento de las perspectivas colaborativas y modos emancipatorios, el perfil de los egresados al que aspiran estas experiencias, es un ser interpelado. Respecto a las significaciones en relación a la perspectiva de género transformadora, en apariencia se está frente al desarrollo de deconstrucciones.

Momentos pedagógicos vinculados a una mirada procesal, en un sistema aprendiente (Vitón, 2012a) en movimiento, interactuando con su contexto, no solo a partir de la

interacción comunitaria. La interiorización contextual contenida en sus sentires y pensares, es insumo para la reflexión pedagógica de las experiencias. Un entramado casi indiscernible en su constitución y estructuración, observado a partir de su mundo significativo y del análisis histórico nos acercan a él.

Habitan singularidades en algunas experiencias, vinculadas a una deconstrucción con perspectiva transformadora y emancipatoria. Respecto a una mirada crítica de las tecnologías, en apariencia no existen deconstrucciones significativas. Existen sí aportes significativos de autores dentro de la Corriente de la Pedagogía de Liberación, tanto en Género como en Apropiación Tecnológica.

1.2. Parciales

El acceso a sistematizaciones y documentos elaborados por las/os estudiantes y egresados/as de las experiencias configuró una dificultad para identificar las miradas de los participantes. El acceso se obtuvo por medio de materiales bibliográficos publicados lo que conlleva en su creación, un nivel de formación académica para hacerlo, quedando fuera los restantes participantes de las experiencias. Esta investigación se convierte un aporte para la sistematización de las prácticas, un desafío de la perspectiva liberadora para lograr trascender.

En algunas proyecciones se accedió a una valoración de la sistematización de la experiencia como una de las debilidades de su propuesta pedagógica (Diploma de Educación Popular). “Como debilidad creo que falta una buena sistematización del recorrido, hay fragmentos, cosas documentadas, aprendizajes que van reconfigurando los contenidos pero falta juntar todo” (Conversación Daniel Montenegro en CD, Anexo VIII). Una significación de sistematización vinculada a la sistematización de datos, diferente de la metodología sistematización como propuesta pedagógica de ÉPyCA y CEAAL.

Visibilizan el poder creador de metodologías diversas emancipatorias para sus prácticas: foco mesoamericano: CEP Alforja y foco cono sur: Multiversidad Franciscana de América Latina, Asociación Civil Solidaridad, el Proyecto Minga, el Instituto El Abrojo y el Instituto Sagrado Corazón. En apariencia guardan una correlación significativa, organizaciones con amplia experiencia en Educación Popular concretizan sus prácticas en esa

perspectiva. Una coherencia entre relato discursivo institucional y el relato de las prácticas de las experiencias se afina en la aplicabilidad.

La deconstrucción tiene algunas singularidades en sus modos de hacer, referente a la tecnología entendida desde una construcción de poder, de técnicas, tácticas y recursos, adoptan pedagogías propias. El hecho de tener puertas abiertas en una de estas organizaciones, posibilita el acceso de jóvenes en situación de calle. Este cambio fue producto de la reflexión cotidiana para acercar a los jóvenes, posibilita la continuidad educativa. Algunos de los participantes identifican la necesidad de profesionalizarse en Educación Popular por ser una perspectiva aplicable a diversos contextos.

Articulaciones facilitadoras de procesos liberadores se vinculan a la problematización de la antinomia Estado-pueblo, donde la propuesta es dirigida por las organizaciones y el aparato estatal es el financiador. Estas experiencias surgen como un movimiento posibilitador de educación para poblaciones sumergidas a consecuencia de los modelos neoliberales de los noventa. La acumulación de aprendizajes, sistematizados en algunas oportunidades, libera fronteras y es evidencia de la extensión de la tendencia emancipatoria.

A partir de las dimensiones seleccionadas se identifica una correspondencia entre perspectiva emancipatoria y de género. El análisis de los estadios revela un comportamiento similar en ambos focos. Surgen nuevas interrogantes sobre como mirar para saber que condiciones producen esa similaridad. En algunas experiencias, la perspectiva de género se visibiliza, en otras no se detectan relatos referentes al tema o con significaciones que ofrezcan información. Esto se podría deberse a una limitación de detección propia de la investigación, de la inexistencia del tratamiento del tema o de la elaboración de sistematizaciones.

1.3. Específicas

Las redes aparecen con dinámicas de representación diferentes, con rescate de las personas en alguna experiencia y en otra, con el de las organizaciones. CEAAL tiene una característica singular, un consejo directivo organizado por regiones de Latinoamérica, donde existen mujeres ocupando sus cargos. El referente reconocido a nivel latinoamericano es Oscar Jara. El reconocimiento de la labor de CEAAL surge como consenso latinoamericano

en Educación Popular. REPEM aparece con una jerarquización incipiente, abocada a la perspectiva de género en apariencia su circunscripción dentro de la Educación Popular es menor a la de CEAAL. Tiene una constitución centrada en personas, sus referentes en cada país, se los conoce por su nombre, no por la organización que representan.

En una necesidad de habituarse a los medios tecnológicos reproducen una relación de poder donde ellos desarrollan el rol operativo, consumidor, no crítica. Al mirar sus modos de hacer aparecen las nuevas tecnologías con hábitos tradicionales, como novedad. Un comportamiento en lo que respecta a las apropiaciones tecnológicas sin mirada crítica sobre el impacto de las nuevas tecnologías. Podría entenderse por la resistencia a las nuevas tecnologías, no se visualiza en general como una necesidad a desnaturalizar.

Los regímenes de invisibilización de pueblos originarios, indígenas, afrodescendientes, grupos LGBTI, como de cualquier otra alteridad de minorías de periferia, tienen continuidad histórica. Una salida de integración es la perspectiva intercultural, donde se visibilizan para convivir diversas culturas. En contextos como el de México, las condiciones de los indígenas cambian luego de la revolución zapatista. Pasan a ser visibilizados y a formularse su propia educación. Este foco mesoamericano tiende puentes entre los países de centroamérica, entre ellos, Costa Rica. IMDEC, CEAAL, JASS, REPEM, Red Alforja y otras organizaciones asociadas, impulsan el desarrollo de un entramado de educación intercultural popular, concretizado en propuestas internacionales de educación.

En el foco mesoamericano, la Escuela Miravalles y en el foco cono sur, Asociación Civil Solidaridad, el Proyecto Minga y el Instituto El Abrojo son organizaciones dirigidas a la atención de niñas/os y jóvenes con relatos similares. Los equipos educadores se caracterizan por un compromiso basado en la empatía, generada a partir de sus prácticas. Una profesionalización en Educación Popular inspirada en el sentido que cobra para sus vidas, inscribe nuevas capacidades.

El encuentro de pares o de referentes de las organizaciones aparece jerarquizado por sus participantes, conocen y aprenden de otras experiencias. Un mundo enriquecido por la problematización del mismo. En la mediación pedagógica (Gutiérrez y Prieto, 2009) de las experiencias se visibiliza la aceptación de las personas con sus valores culturales como un requisito básico para el inicio de un proceso pedagógico emancipatorio. Los relatos de los

participantes dan cuenta de este hecho, al sentirse integrados, de una forma que en otros lugares no han podido encontrar.

Un camino hacia la mejora de la autoestima se convierte en la sustanciación de la mediación, en contextos desfavorecidos o en otros privilegiados. En una apuesta hacia una formación en educación popular como profesionalización de las/os educadoras/es o en la intermediación para niñas/os y jóvenes desatendidos, los beneficiarios no son exclusivamente los que provienen de contextos críticos. Se instala la demanda de una educación liberadora para todos, más allá de la significación popular de educación para *pobres*,⁹⁷ con la cual se vincula a la educación popular.

1.4. Generales

Los objetivos de esta investigación al intentar identificar la línea pedagógica emancipatoria en procesos formativos de Educación Popular, se acotaron a experiencias concretas de formación. Los relatos de los procesos pedagógicos de las experiencias expresan en apariencia coherencia entre el discurso institucional emancipatorio y las prácticas, en diferentes estadios de flexibilidad o de liberación de fronteras. Consideran las inercias sistémicas de cada una de las instituciones como un corsé, similar a la mirada de cascarón (Giddens, 1999) que les impide crecer. Se debaten entre satisfacer la emergencia y la flexibilidad de los procesos impulsados por los/as participantes, poniendo en eje esas restricciones institucionales. Emergen salidas a estas limitaciones, entre ellas, la perspectiva de Educación Popular, visibilizan potencialidades y adaptabilidades a sus contextos.

Los contextos sociohistóricos de los países referencia denotan dos focos bien diferenciados, uno mesoamericano con necesidad educativa indigenista y otro en cono sur, con necesidad de formación en atención socioafectiva. En el primero, generar referentes populares para la extensión de la cobertura en amplios espacios, superando las distancias geográficas. En el segundo foco, un contexto sociohistórico común, tanto relativo a los modelos de gobierno, dictaduras y la lucha por los desaparecidos, se convierte en una

⁹⁷ Pobres es una significación generalizada para una población con bajos recursos en principio, luego al profundizar no existe consenso sobre su uso, por eso aparece en cursivas.

sustanciación de la demanda social. Uruguay crea un capital cultural sobre el valor de la democracia que colabora en una transición pacífica de la dictadura a la democracia. Argentina genera saberes históricos sobre el valor de la movilización, apuesta a ella como herramienta para incidir en el poder.

Estos alcances y aproximaciones pretender estar al servicio del análisis, discusión y comprensión de los sentidos de la Educación Popular, en un momento histórico.

Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época (Freire, 1970b, p. 119).

En una época, la necesidad estaba basada en la adquisición de aprendizajes para la lectoescritura, en otra, con procesos de globalización e imperialismo, se bifurcan los intereses. Unos impulsan el desarrollo de competencias universales y otros, la investigación de la singularidad para la atención en diversidad, modelos educativos contrapuestos.

Los sentidos de los procesos pedagógicos toman significación en base al relato institucional de las organizaciones impulsoras, corporizándose en prácticas educativas decoloniales o en proceso. Sentidos abocados al ámbito comunitario, social, gubernamental, escolar, ofrecen las razones educativas (Vitón, 2006) explicativas de su orientación emancipatoria.

La búsqueda de sentido es propio de esta actualidad, significando la necesidad de ir a las fuentes de la educación, desnaturalizando las fronteras disciplinarias (Duschatzky, 1999) e imaginando otros sentidos (Del Viso, 2017, pp. 813-825). La tendencia emancipatoria latinoamericana vincula experiencias en relación a la búsqueda de adecuación con un diagnóstico del contexto liberador, otorgando espacios para el ejercicio de derechos. Estos espacios significativos para sus actoras y actores guardan “lo social” como “lo educativo” en sistemas aprendientes (Vitón, 2012a) o en zonas de desarrollo proximal (Vygotsky, 1978), asintiendo a la lógica dominante o impulsando desarrollos deconstructivos complejos.

Al tipificar por atributos, se configura un orden potencial para el análisis, permite la identificación de corresponsabilidad entre emancipación y género en algunas de las experiencias. Al poderse nominar pedagógicas por su concentración en estadios de mayor emancipación, se avanza hacia la identificación de la tendencia liberadora. Los modos de hacer de las experiencias sostienen acciones similares en contextos similares, continuidades de proceso pedagógico.

El inicio ecosaludable a partir del análisis sobre los sentidos de las prácticas, permite distinguir sensiblemente una caracterización común liberadora y diversa contextual. Las modalidades toman significación al entender el relato contextual y se visibiliza en la comparación con relatos similares de otros espacio-país, el encuentro de modalidad. Comprender la historia como un “laboratorio en actividad” (Rosanvallon, 2007, p. 41) ofrece nuevas miradas. Este ejercicio genera innumerables significaciones, más allá del relato consensuado en la academia o en el movimiento de Educación Popular.

Esta investigación se centró en el análisis histórico desde la Educación Popular, donde conceptualizaciones y significaciones son fuentes de distintos relatos. Estas últimas como elaboraciones con mayor énfasis por ser forjadoras de movimiento (Villasante, 2002). Los sujetos⁹⁸ se reconocen como tales, con derechos, rompiendo con la figura del sujeto dormido de Locke y Rousseau (Rosanvallon, *ob.cit.*, p. 49) y encuentran en las salidas comunitarias el camino para alcanzarlos.

Las comunidades evolucionan culturalmente, la perspectiva educación popular aparece en algunas problematizando sus prácticas. En oportunidad de los procesos de construcción de la nación, surge la necesidad de una identidad nacional y de un modelo de ciudadano, la educación oficial toma ese lugar como facilitadora. Producto de este modelo escolar, la educación tiene como objetivo desactivar las culturas no dominantes, sometiéndolas a su desaparición. Las reacciones culturales e intelectuales se materializan en movimientos sociales, deconstructores del modelo de ciudadano único. Las leyes de educación reformistas, ofrecen pluralidad sobre esa mirada original aunque no logran sostener la inclusión de

⁹⁸ Lenguaje patriarcal, no hay inclusión a la diversidad de género.

poblaciones de origen no dominantes. En este contexto surge la educación popular con un modelo en construcción de la educación para todos y todas.

En una vorágine de cambios y resignificaciones nuestro mundo educativo crítico intenta plasmar el poder de la palabra en sus textos (Freire *cit.*⁹⁹en Orozco et al., 2000). Cuestionamientos que llevan a concientizar el uso de la palabra como un fin en sí mismo (Hernández, 2020), rescatando algunas y desechan otras (Piaget, 1980; Vygotsky, 1978). Estas condiciones conscientes deambulan en procesos pedagógicos desnaturalizados, como es el caso de la Educación Popular. Existen distintas educaciones y formaciones que en forma de reproducción involuntaria (Hernández, 2020) tienden a confirmar un relato histórico sobre qué es educar y qué es formar, construcciones propias de sus contextos (Saussure, 1945).

Determinadas expresiones utilizadas en ámbitos educativos conforman nuestra mente y por tanto, dirigen nuestras prácticas educativas. Las palabras son expresiones de nuestra construcción mental (Piaget, 1980), logradas a partir de un proceso de aprendizajes, donde el poner nombre a las cosas (Foucault, 1997) está ligado al contexto vivido (Vygotsky, 1978). El uso de la palabra representa una jerarquización entre unas y otras, vinculadas a los contextos, a las relaciones de poder, una decodificación del mundo para reproducirlo o para transformarlo. En la Educación Popular se aboga por el uso de la palabra generadora como un método dialoguista, posibilitador de la resignificación. Una reeducación situada donde se toma conciencia de la palabra, “educaciones o formaciones, miradas similares de conceptualizaciones distintas” (Hernández, 2020).

2. Deconstrucción y liberación

El relato oficial dominante se desmonta a partir de su desnaturalización, surgen nuevos relatos, propios de la relación contexto-proceso pedagógico y análisis histórico. La deconstrucción surge como un proceso de descolonización, ligado a la corriente de liberación, (Hernández, 2019a) instrumenta salidas para que las comunidades repiensen sus imaginarios. Desde esta mirada la perspectiva de Educación Popular acumula saberes que permiten repensar procesos pedagógicos decolonizados, en una devolución de la humanización (Freire,

⁹⁹ No es específicamente citado, pues es una entrevista grabada realizada a Freire.

1970a) arrebatada. La recorrida por los sentidos de las experiencias en estos relatos presenta escenarios teóricos ricos en esta perspectiva, trae a la reflexión sus investigaciones. Ambos focos, desafían sus contextos con investigaciones innovadoras, con el objetivo de resarcir a los pueblos, los derechos vulnerados.

La palabra cobra importancia, pues es esta la que cotidianamente es instrumento de discriminación de los derechos de las humanas. En un contexto actual de alta velocidad tecnológica, la inmediatez desencadena la proliferación de los medios y vulnera a los no conectados/as. Existe un reconocimiento por los saberes de la educación popular en estos contextos, conocerlos a partir de un diálogo entre la academia y la cultura popular.

La metodología de evaluación de las fuentes da validez al relato de los participantes en los diversos procesos pedagógicos y a sus expresiones, dignificándolas. Cada uno de los testimonios se considera en su tiempo histórico, el ejercicio de la rememoración no es significativo por darse en el presente mirando hacia el pasado (diacronía). Las sistematizaciones ofrecen información sobre el momento histórico seleccionado y reflexionado por los participantes (sincronía).

La metodología de investigación se centró en identificar procesos de deconstrucción, descolonización y desnaturalización de los imaginarios colectivos, poniendo en eje la caracterización de los modos de hacer liberadores. Los relatos históricos dominantes asentados en los imaginarios colectivos de cada uno de los espacios, se presentan en las estructuras institucionales como en las conceptualizaciones utilizadas. Cada una de las prácticas seleccionadas tiene proyectada la deconstrucción del relato oficial para construir un relato propio. En el acierto o desacierto, se identifica un accionar en el relato decolonizado común o similar.

El campo de las posibilidades surge como una de las características de estos escenarios, al crear condiciones para la desnaturalización de mandatos sociohistóricos. Un proceso de mediación pedagógica (Gutiérrez, y Prieto, 2009) latente habilita la transformación del rol educador/a, surge una nueva significación. La triada educador/a o docente, contenidos socioafectivo-metodológicos y el análisis del contexto sociohistórico, forjaron perfiles educador/a diversos. La figura del *educador/a* aparece como parte de la mediación, desdibujado de su persona, fundiéndose en el proyecto comunitario. Convoca a la producción

de quehaceres comunitarios en un entramado específico, con campos de posibilidades disímiles entre un contexto y otro.

Una desnaturalización de relatos sociohistóricos aparece de forma frecuente en los nuevos relatos. Los dos focos tienen encuentros de historias comunes, de colaboración, identidad y arraigo. Las prácticas pedagógicas visibilizan los contextos sociohistóricos opresores, cultivando en el foco mesoamericano, la interculturalidad y en el foco cono sur, la recomposición social. En el foco mesoamericano, la diversidad de culturas ofrecen relatos basados en el acceso a la educación de poblaciones originarias, como una necesidad. En el foco cono sur, con dictaduras compartidas en tiempo y espacio, de coordinación extrema (Plan Cóndor) contienen en los relatos, la necesidad de recomponer la sociedad. Elaboran propuestas pedagógicas para los referentes sociales de formación en educación popular, de atención ciudadana y acompañamiento socioeducativo.

Relatos con raíces sociohistóricas en América Latina desencadenan moldeados de las formas de ver el mundo y con ello, dirigen acciones. Algunas experiencias impulsan procesos de deconstrucción o desnaturalización de ellos. Decodifican el relato dominante como proceso pedagógico, reflexionan y formulan acciones concretas en sus comunidades. El mundo de significancia se reeduca, las miradas sobre la historia se pluralizan. La convivencia entre dos relatos antagónicos producen luchas por su predominancia, donde cada uno con sus estrategias y herramientas se alimentan.

En cada uno de los focos, si bien existen diversos diagnósticos de los contextos, aparece una regionalidad con procesos comunes, propios de la historia compartida. Una Centroamérica invadida con alta injerencia de Estados Unidos, sufre el desmantelamiento del control del aparato estatal. En el Río de la Plata el asedio estuvo por parte de los bancos internacionales con capacidades atroces de hipotecar generaciones. Las estrategias reactivas dieron lugar a dos procesos opuestos –en ambos focos– por un lado, precarizar desmantelando el Estado y por otro, liberar a las comunidades de las condiciones opresoras.

La precarización ciudadana aparece en ambos focos, las experiencias intentan deconstruir la historia oficial. Una historia que no deja de hacerse presente pero que lucha constantemente contra su olvido. incluso en las miradas de los memoriosos. El relato dominante invade constantemente la significación histórica.

Al conocer sus modos de hacer, tanto en sus quehaceres como en sus relatos se visualizan finalidades comunes dirigidas a definir una perspectiva y modalidad educativa. La búsqueda de coherencia entre quehacer y relato se presentan en la formación de educadoras/es populares, en el acompañamiento socioeducativo y en la ayuda colaborativa con perspectiva de género. La decolonización surge como un proceso de acceso al conocimiento, decolonización epistemológica¹⁰⁰(Knobloch, 2020).

Revertir los procesos de mirar colonizados necesita de una práctica pedagógica emancipadora con participación de los/as educandos/as y de los/as educadores/as. Revisan la participación desde la definición de espacios hasta la estructuración de la práctica como fuentes del diagnóstico contextual. La filosofía de la práctica es la teoría en sí misma, reflexionada por la acción. El acceso al conocimiento es fuente de poder, democratizarlo es solo una parte de la decolonización.

3. Una propuesta alfabetizadora en Educación Popular para Uruguay

Como parte de este estudio de tesis, la propuesta desarrolla una proyección educativa sistémica educativa, para poder ser implementada como programa de alfabetización liberadora. La reflexividad imaginada se sustenta en los alcances de esta investigación y en el contexto actual uruguayo. Se recrea una alternativa pedagógica, como mundo significativo para el desarrollo comunitario por medio de las organizaciones institucionalizadas. Cualquiera de ellas puede tomar la propuesta en su totalidad o considerarla como insumo reflexivo, posibilitador de resignificaciones. A la vez, será un insumo para aquellos investigadores y/o profesionales de la educación interesados en profundizar por una educación liberadora e inclusiva.

Si bien, el gobierno uruguayo realizó grandes reformas en los últimos quince años de gobierno de izquierda, se sigue retando al cambio liberador de la educación. El debate de reformar el sistema educativo, sigue abriendo las interrogantes de ¿educar para qué?, ¿cuál es

¹⁰⁰ Título original “Epistemological decolonization”.

la educación que queremos? Este contexto, produce una apertura para repensar las prácticas pedagógicas y principalmente aquellas vinculadas a la formación pedagógica.

El sistema educativo uruguayo recoge propuestas formativas de diversos orígenes, pero cada uno de ellos necesita de apoyos políticos e institucionales para implementarse. Se identifican como posibles instituciones públicas estatales, el Instituto de Perfeccionamiento Docente en Educación Secundaria, el Instituto de Educadores Sociales y la futura Universidad de Educación. En una posible presentación como propuesta pedagógica enlazada a las características formativas de los procesos analizados, se aspira al respeto por la consideración de la figura Educador/a Popular como plataforma comunitaria.

De acuerdo a los objetivos de esta investigación, a lo largo de ella, se han reconocido críticamente los procesos pedagógicos de las experiencias analizadas y se ha logrado aproximar con cierta coherencia la relación entre el relato emancipador y la práctica. Principalmente en lo que respecta a los modos de hacer, no sucediendo lo mismo, en las demás dimensiones, de Perspectiva de Género y Apropiación Tecnológica. Solo una de las experiencias (EU3), tiene un relato liberador en todas las dimensiones, consiguiendo con ello, obtener la atención.

En lo que respecta a la descripción de los procesos pedagógicos como en el comportamiento de las dimensiones, se detectan limitaciones en el acceso de sistematizaciones, a testimonios documentales y a la formulación de las potencialidades por parte de los participantes. Surge como una necesidad formativa el atender la formación en metodología de sistematización y en comunicación educativa, dado que, de existir trabajos, los mismos no se han difundido. Este aspecto es significativo para promover el enriquecimiento educativo del trabajo en red, modalidad extendida en las experiencias estudiadas.

La aspiración crítica de la propuesta se inspira en los insumos provistos por este estudio de investigación, en los análisis realizados en función de sus reflexividades. En cuanto a la significación de sujeto se aspira a reforzar la imagen de un sujeto en proceso, sinérgico. Estos tipos de conceptualizaciones de reflexividad o de explotación de Villasante (2002, p. 89) merecen mirarse desde su interacción comunitaria y alcance en las miradas de sus participantes. En el reconocimiento de un sujeto diverso en alteridad constante, se

presentan las experiencias codificadas como EA3, EA7, EM4, EM5, EC2, EU1, EU3, EU4 y EU5 (v. Cuadro 4).

En lo respecta a la interacción comunitaria, es mayor cuando se trabaja en red, en aquellas experiencias con un trabajo en red débil, las sinergias apuntan a articulaciones puntuales. La horizontalidad aparece presente con mayor fuerza en las que tienen mayor implicación comunitaria, las que aparecen como iniciativas populares.

Como perspectiva, en esta propuesta se proyecta la configuración de una plataforma, donde las interacciones se identifiquen y resignifiquen desde el lugar y rol de preferencia de cada una. La concientización de la red, permite visualizar nuevas interacciones y mejorar las existentes. Consideraciones que apuntan a potenciar la experiencia pedagógica en sí misma y como parte de un ecosistema, tomando posiciones de incidencia política. Esta reflexividad ligada al ecosistema (Villasante, 2002, p. 89) junto con la identificación de los roles en la red y la reflexión del sujeto sinérgico, pertenecen a la dimensión reflexiva de la perspectiva de Educación Popular. Tomando estas conceptualizaciones sobre “programaciones integrales”...“plataforma cívica” (*Ibíd.*, pp. 142-143) se resitúa la experiencia misma. Cada experiencia pedagógica se confecciona a sí misma con un estilo y esto debe ser flexible para readecuarse constantemente, manteniendo así su performatividad instituyente. Esta característica de programación complementada a la visión mira a la experiencia en un entramado comunitario, ofrece sujetos sinérgicos o sujetos en proceso. Las experiencias estudiadas tienen potencialidades sinérgicas (Asociación Civil Solidaridad, el Proyecto Minga, la Universidad de Quintana Roo y las redes).

La imagen de plataforma auspicia en la configuración mental de un entramado donde todos forman parte, cada uno con su rol, con sinergias distintas, procesos distintos según las vinculaciones. Una mariposa (Villasante, 2002) podrían ser la metáfora existente adecuada. En cada una de las experiencias se impulsa estrategias de reflexión por medio de encuentros, talleres y foros de discusión. Llegando a acuerdos que impulsan las siguientes acciones, “una implicación y negociación con los sujetos en proceso, a partir de sus propios analizadores y conjuntos de acción” (*Ibíd.*, p. 85).

Con este desarrollo y de la reconstrucción histórica de diversas etapas vividas en distintos contextos, se podría ampliar la participación de iniciativas que surgen en diferentes

lugares periféricos, profundizando en las continuidades o discontinuidades que representen y enriqueciendo, desde su diversidad, la nueva alfabetización y potenciando el avance del conjunto en la línea del análisis de las experiencias estudiadas. Y haciendo de este conjunto de análisis compartido el desarrollo de una alfabetización crítica básica de todo ciudadano y base de toda ciudadanía

En este sentido esta propuesta se orienta hacia una conceptualización de escucha de la demanda social educativa, principalmente respecto a otras capacidades y habilidades. Tanto en lo que respecta a una alfabetización crítica de la apropiación tecnológica como en lo que respecta a la despatriarcalización del modelo dominante de género. En la que un modo de hacer en proceso liberador se define por hacer de las problematizaciones socioeducativas de interés, algo interesante para todos y para todas.

Se trata de un modo de hacer vinculado al contexto uruguayo con concretizaciones en acompañamiento socioeducativo y en formación en Educación Popular, permiten desarrollar esta propuesta en un contexto de desarrollo de la perspectiva. Es necesario apuntar a la integración existente en Uruguay, alimentándose del desarrollo rioplatense de otras experiencias. Resignifica las potencialidades del foco Cono Sur en las experiencias, como el compromiso de organizaciones sociales y populares para sostenerse y sostener a otros.

Se entiende una figura de Educador o Educadora Popular perteneciente a una plataforma posibilitadora y no a la búsqueda de un rol profesional. Intenta romper con la estructura de la formación descriptiva de una carrera, con un perfil de egresado, proyecta la diversidad de perfiles de egresados, tanto como personas y actividades socioeducativas que desarrollen. Mantiene así las potencialidades significativas de sus contextos y los saberes adquiridos, colabora en el replanteo y en la reformulación de las prácticas hacia una mirada liberadora. Contener la propuesta pedagógica en perspectiva liberadora pasa a ser un objetivo en contextos institucionales formados por estructuras tradicionales.

En esta propuesta pedagógica se define como eje o dimensión articuladora de la perspectiva liberadora, por tanto, los modos de hacer. En esta investigación se identificó un relato emancipador común en las experiencias, con una apuesta a la desnaturalización o deconstrucción de los relatos colonialistas. La Emancipación o modo de hacer es el eje que permite integrar a los otros dos, es fundamental para interrogar los mundos dominantes patriarcales y tecnológicos. Desde esta mirada se desnaturalizan los imaginarios

socioculturales, tomando las conceptualizaciones propias de cada área, significando y resignificando para entender el entramado jerárquico que limita la emancipación. Es una liberación, no por su contenido liberal, sino por su esencia reivindicadora de libertades y transformadora de las opresiones sentidas. Sus presencias trazan singularidades, afincadas en “la responsabilidad ética del modo en que me muevo en el mundo” (Freire, 2002, p. 20).

Con un antecedente en el “Decálogo del educador popular” (Vigil, 1989, p. 166-168) personalista, identifica una caracterización de elementos necesarios en la figura de la persona que desarrolla el rol. Dado el análisis de esta investigación, las estructuras tradicionales de formación alientan la definición de un perfil de egresado, en este proceso, se configura una determinación y responsabilidad del mismo. Si se alimenta esta mirada desde la extensión de la figura ligada a la metáfora de red (Dabas, 1998, p. 29), el entramado puede ser el educador popular.

Las potencialidades de las experiencias en sus modos de hacer, en la coherencia del relato emancipador y con interpelaciones tecnológicas, alientan o dinamizan estructuras. Una infraestructura entendida en un sentido amplio, significaciones, miradas e interacción del proceso pedagógico, aparecen con un perfil de Educador/a Popular distinto, ligado a sinergias comunitarias.

Desde esta impronta fruto de la investigación, merece mirarse al perfil educador/a popular como una plataforma de acciones e intersubjetividades posibilitadoras de procesos de desnaturalización y deconstrucción. De lo contrario, al personificarse en un rol para una persona, las potencialidades de las experiencias, se desaprovechan y se pone el centro en el poder del educador/a o docente. Al mirar algunas de las experiencias, como la Especialidad y Maestría en educación intercultural en México (EM2), el CEP-Alforja en Costa Rica (EC2) y la Asociación Civil Solidaridad en Uruguay (EU3), aparecen con significaciones en las tres dimensiones. En un proyecto de deconstrucción se visibilizan las propuestas de México (EM2) y la de Uruguay (EU1). En este entramado de desnaturalización en los tres ejes o dimensiones, se convierten en un insumo comparativo significativo para esta propuesta pedagógica de Educación Popular. La creación de una plataforma posibilitadora de pedagogía liberadora surge como concretización de las acciones impulsadas.

En el reconocimiento de las miradas de los participantes se detecta desarrollo de la autoestima y gran afecto por lo que la organización les ofrece, tanto en la propuesta pedagógica específica como fuera de ella. En esta propuesta pedagógica superior se entiende que la emancipación va de la mano de lazos de afecto, se convierten en una Sustentabilidad social necesaria y pedagógica. Los procesos de afectividad y creatividad que alientan una mirada pedagógica crítica sobre la historia (conciencia crítica) tienden a corresponderse con la dinámica institucional de las organizaciones formadoras. Las acciones de las organizaciones son los dispositivos y el soporte de mediación entre la mirada tradicional y la crítica. Este afecto vinculado a la labor de enseñar en pedagogía de la autonomía de Freire (2002) vuelve a poner en vigencia su trabajo.

Se entiende desde los sentidos de los participantes de las experiencias de la Escuela Miravalles, los Bachilleratos Populares, Asociación Civil Solidaridad, La Pascua y El Proyecto Minga, una apuesta a la contención afectiva y al acompañamiento. Este soporte se convierte en el posibilitador de aprendizajes socioemocionales, cognitivos y liberadores. Algunas de sus acciones al respecto tanto comunitarias como pedagógicas van en esta dirección.

Las diferentes pedagogías en los procesos estudiados, se significan según la intensidad de coherencia con la perspectiva de Educación Popular. Deambulan entre procesos anidados a la pedagogía bancaria, con valores tecnoeducativos y procesos con indicios emancipadores propios. Existe un primer sentido vinculado a la necesidad de entender y comprender la razón de ser de las organizaciones, ligada a la aspiración de coherencia entre el discurso y la práctica.

La visualización de esta relación implica la problematización del relato histórico. Anudado a la necesidad de formar para crecer en determinada dirección política se proyectan objetivos revisables constantemente. Los objetivos de las propuestas pedagógicas centran el reconocimiento de la diversidad cultural como un primer paso hacia una ética liberadora. La desnaturalización de sus prácticas y visualizar inscripciones, desde la discusión en algunas propuestas y del diagnóstico participativo consensuado previo en otras.

Desde el aparato estatal se impulsan algunas propuestas pedagógicas y otras son desde la sociedad civil. Los relatos discursivos apuestan en diferentes direcciones sociopolíticas, desde la postergación de la restitución de derechos de los pueblos originarios. Estas

identidades se ratifican en un modo de hacer cognoscible el mundo, a partir de las visibilizaciones dadas por esos relatos. Anudadas a sus contextos, son expresiones propias de él, su análisis así lo confirma. Se impulsan con diferentes modalidades de llegada a los beneficiarios, según la distribución geográfica de sus participantes. Como en toda propuesta pedagógica, la política ¹⁰¹implícita en ella, generará adeptos y resistencia, por eso es importante, explicitar metodológicamente el interés Emancipación para toda la ciudadanía.

De esta manera, la modalidad de esta propuesta pedagógica se dimensiona para dar alcance al acceso de la formación en Educación Popular, en todo el Uruguay, dado la potencial organización de trabajo en red realizado y la posibilidad de conjunción de experiencias estudiadas con las que estima poder dar el seguimiento, acompañamiento socioeducativo y afectivo y formación en Educación Popular, tomando en cuenta los encuentros periódicos, la programación a distancia y organización participativa de los procesos formativos a partir de las lecciones aprendidas y el análisis de buenas prácticas, generando una comunidad de aprendizaje interactiva, en la que cada una desarrollo sinergias con las demás. Se trata de fortalecer en un modelo colaborativo el trabajo de algunas las organizaciones sociales con trabajo en red (CEAAL, REPEM, JASS), pues ellas ya ven en los encuentros una forma de dar a conocer las prácticas y aprender de ellas. Son, estos saberes adquiridos los que permiten diseñar iniciativas con las que ir desarrollando procesos de mayor institucionalización y pudiendo incidir en las transformaciones necesarias en la ciudadanía.

El seguimiento y/o una programación a distancia es una apuesta por la llegada a personas alejadas en sentido geográfico y temporal, tanto educandas/os como educadoras/es. Este es uno de los instrumentos pedagógicos utilizados por las experiencias liberadoras como la Asociación Civil Solidaridad y “Gestión de Proyectos Educativos para el Desarrollo Comunitario.” Las apropiaciones tecnológicas acompañadas del discernimiento y desnaturalización de los procesos pedagógicos, permite el encuentro de saberes y la jerarquización de ellos. Un instrumento abocado a la mejora de llegada con la suficiente desnaturalización y deconstrucción por medio de lecturas y video conferencias en tiempo real.

101 Pero sin confundir con posiciones partidistas que se apropien de significación de emancipación.

Si la propuesta es solo a distancia cabe la posibilidad de que los educando/as o educadores/as pongan a realizar sus trabajos a otras personas, coartando la llegada.

Otro instrumento pedagógico fundamental es la problematización permanente de la propuesta por parte de sus participantes, desde un diagnóstico previo sobre el contexto hasta que objetivos son los que hay que perseguir. Donde la plataforma Educadora Popular actúa como soporte posibilitador, guía hacia la liberación y acompañamiento socioafectivo. Los destinatarios de la formación son todos aquellos participantes donde se impulse la propuesta pedagógica, en ámbitos oficiales y/o comunitarios. Debido a que las/os educadoras/es de esta propuesta están distanciados geográficamente, es muy difícil reunirlos. La modalidad a distancia se convierte en una oportunidad de encuentro y de desarrollo y ponderación de saberes de estos profesionales, además de los futuros adquiridos por las/os educandas/os.

En función de esta articulación de experiencias, la organización de los contenidos formativos en educación Popular, se plantea para el desarrollo de sus aprendizajes sobre cinco líneas de trabajo: (a) adquirir habilidades para conocer el entramado de interacción e impulsar acciones fortalecedoras y facilitadoras de la propuesta pedagógica, (b) habilitar espacios de encuentro para la deconstrucción y desnaturalización, tanto en lo que respecta a tecnología como en perspectiva de género, (c) desarrollar capacidades para el desarrollo de apropiaciones emancipatorias, (d) conocer y problematizar la Educación Popular: contextos pasado, presente y futuro y (e) reconocer la importancia de la participación de todas/os las/os actoras/res en el diseño de la propuesta.

Estas líneas de trabajo invitan a desafiar las significaciones que habitan en la definición de los sujetos, de las interacciones y de las autoimágenes. El encuentro de saberes técnico como popular y el popular como técnico aporta en la misma dirección de trabajo de las experiencias estudiadas, donde el saber de cada uno, es inconcluso e incompleto. Ampliando la capacidad de la dimensión productora de la Educación Popular, lo que redundará en el desarrollo de las demás.

La evaluación tendría como criterios básicos y de acuerdo análisis de las experiencias, configurar un sistema de autoevaluación crítica sobre los procesos acontecidos en las prácticas en relación a las metas planteadas. Se plantea como ejercicio constante y reforzado por la mediación de referentes populares, a lo largo del proceso formativo. La evaluación se concreta en los encuentros y talleres, como potenciador de la confrontación de los planos

individuales y comunitarios, a fin de posibilitar un proceso dinámico de ajustes. Y así se integra en el proceso emancipatorio como aspecto esencial para abrirse a la realidad viva de los participantes y sus necesidades, lejos de las metas y parámetros preestablecidos.

PARTE V BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

1. Referencias Bibliográficas y testimonios documentales

El Abrojo (2017). *Habilidades*. Recuperado de <https://www.elabrojo.org.uy/habilidades/> [consulta 21 de noviembre 2018].

El Abrojo (2018). *30 años 30 historias: El Abrojo, 1988-2018*. Recuperado de <https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2018/10/Libro-El-Abrojo-30-a%C3%B1os-30-historias.pdf> [consulta 21 de noviembre 2018].

Abritta, A. (2013). Jornadas de Educación Popular, Alternativas y Prospectivas Pedagógicas en América Latina en el siglo XXI. Universidad de Buenos Aires, 7, 8 y 9 de agosto 2013. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317537599_Jornadas_Educacion_Popular_Alternativas_y_Prospectivas_Pedagogicas_en_America_Latina_en_el_siglo_XXI_Realizadas_los_dias_7_8_y_9_de_Agosto_de_2013_en_la_Facultad_de_Filosofia_y_Letras_de_la_Universidad/link/5a8ecda30f7e9ba429670518/download [consulta 8 de abril 2020].

Acosta, A. (2010). *Solo imaginando otros mundos, se cambiará éste: Reflexiones sobre el Buen Vivir*. Recuperado de <http://www.plataformabuenvivir.com/wp-content/uploads/2012/07/AcostaReflexionesBuenVivir.pdf>

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación* (pp.115-127). Madrid: Morata.

- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. 3ªed. México DF: El Manual Moderno. Recuperado de https://psicologia.iztacala.unam.mx/ManualTitulacionPSI/20nov_Libro_ManualdePublicacionesAPA.pdf
- Ampudia, M. (2006). Movimientos sociales y Educación Popular: Reflexiones sobre la experiencia educativa de los bachilleratos populares. *OSERA*, 6. Recuperado de http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ampudia.pdf [consulta 8 de abril 2020].
- Anderson, B. (1993). Comunidades Imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. *Colección Popular*, 498. México, DF.: Fondo de Cultura Económica.
- Ansaldi, W. (2004). ¿Clase social o categoría política?: Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina. Recuperado de https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/3270/1/anales_7-8_ansaldi.pdf [consulta 8 de abril 2020].
- Ardao, A. (1910). Prólogo. En *Obras Pedagógicas la Educación del Pueblo de José Pedro Varela* (pp. VII-XXXVI). Recuperado de [http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/Arturo_Ardao/lib/exe/fetch.php?media=ardao a. - prologo a jose pedro varela. obras pedagogicas.pdf](http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/Arturo_Ardao/lib/exe/fetch.php?media=ardao_a._prologo_a_jose_pedro_varela._obras_pedagogicas.pdf)
- Arias, T. (2014). Las Repúblicas de México y Costa Rica durante la Revolución Mexicana (1910-1920). *Revista Estudios*, 29, 1-34. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/17815>

Asociación Civil Solidaridad (2016). *Asociación Civil Solidaridad 25 años*. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=UY7HvsIXXNM> [consulta 25 de julio 2019]

Ayuda en Acción (2005). *Cómo incidir en política públicas educativas: Lecciones aprendidas desde la sistematización de las experiencias de campaña educativa en América Latina y el Caribe (2002-2003)*. Recuperado de

http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/como_incidir_en_politicas_publicas_educativas.pdf [consulta 10 de agosto 2018].

Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos* (pp. 1-22). Recuperado de

http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/MARIACRISTINASOLER_METODOSDEESTUDIOLITERARIO_1/BARTHES_ROLAND_-_

[Introduccion Al Analisis Estructural De Los Relatos.pdf](#) [consulta 30 de mayo 2020].

Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía* (pp.146-147), Barcelona: Paidós. *Colec. Paidós Comunicación, 43*. Recuperado de

<https://librosgeniales.com/ebooks/la-camara-lucida-roland-barthes/> [consulta 10 de agosto 2019].

Bazdresch, M. (1993). Análisis de la sistematización de los ejes. En Núñez et al. (Coord.), *Nuestras prácticas.... Perfil y perspectivas de la Formación de Educadores Populares en Latinoamérica* (pp. 144-166). Guadalajara: IMDEC.

Belting, H. (1994). *Likeness and Presence: A History of the Image before the Era of Art* (pp. 1-17, pp. 404-409). Chicago: The University of Chicago Press. Recuperado de

[https://www.academia.edu/15220374/LIKENESS AND PRESENCE. HANS BELTING](https://www.academia.edu/15220374/LIKENESS_AND_PRESENCE_HANS_BELTING) [consulta 13 de abril 2020].

Benjamín, W. (1971). *La tarea del traductor*. Barcelona: Edhasa. Recuperado de <https://programadssrr.files.wordpress.com/2013/05/la-tarea-del-traductor-walter-benjamin.pdf> [consulta 16 de agosto 2018].

Benjamín, W. (1989). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires: Taurus. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-06-Textos%20Pardo_Benjamin_La%20obra%20de%20arte.pdf [consulta 8 de abril 2020].

Berger P. , y Luckmann, T. (1996). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: La orientación del hombre moderno* (pp. 43-57). Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Berger%20%26%20Luckmann%20-%20Modernidad%2C%20pluralismo%20y%20crisis%20de%20sentido.pdf>

Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bralich, J. (1994). *Educación popular: historia y conceptualización*. Montevideo: EPPAL.

Brecht, B. (2009). *El analfabeto político*. Recuperado de <https://poetas-comunistas.blogspot.com/2009/08/bertolt-brecht-el-analfabeto-politico.html> [consulta 13 de abril 2020].

Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En CLACSO (Ed.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720021738/3Brito.pdf>

- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación Popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: Una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), enero-julio 2016, 429-451. doi:
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.021>
- Cabrera, O. (1989). *El perfil del Educador Popular*. Michoacán: Biblioteca Digital CREFAL.
Recuperado de <https://studylib.es/doc/5687517/perfil-del-educador-popular-nina-del-carmen> [consulta 8 de abril 2020].
- Camargo, A. , Guáqueta, F. , y Ramírez, J. (2010). Estados Fallidos: ¿Amenaza Global o Regional?. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 5(2), 73-108.
Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-30632010000200004 [consulta 8 de abril 2020].
- Cardeillac, J. , Mascheroni, P. , y Vitelli, R. (2016). *Investigación sobre definición operativa de la población rural con fines estadísticos en Uruguay*. Recuperado de <http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/15091/1/investigacion-sobre-definicion-operativa-de-la-poblacion-rural-con-fines-estadisticos-en-uruguay.pdf> .
[consulta 15 de julio 2020].
- Cardozo, F. , y Faletto, E. (2005). *Dependencia y desarrollo en América Latina: Ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carr, W. , y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

- Castro, J. (1966). *El Banco Fijo y La Mesa Colectiva. Libros y Revistas de Educación*, Ficha 7. Montevideo: Gega.
- Central América Photo (2020). México Costa Rica [mapa geográfico]. Recuperado de http://es.centralamerica-photo.com/images/map-central_america_it.gif. [consulta 15 de septiembre 2020].
- Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (2018a). *Introducción*. Recuperado de <http://www.cepalforja.org/> [consulta 20 de noviembre 2018].
- Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (2018b). *¿Qué es y qué hace el CEP?*. Recuperado de <http://www.cepalforja.org/index.php/sobre-nosotros> [consulta 20 de noviembre 2018].
- Cerillo, L. (2015). *Los pilares de la Educación Popular*. Colección Más allá del Asfalto: Nuestra identidad desde la Educación Popular. Recuperado de https://www.feyalegria.org/sites/default/files/5_Los%20pilares%20de%20la%20educación%20popular_Más%20allá%20del%20Asfalto%20%283%29.pdf [consulta 11 de diciembre 2018].
- Céspedes, N. (2009). Incidencias en Políticas Educativas: Programa de Formación de Incidencia en Políticas Educativas. Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 28(1), 77-90. Recuperado de <http://ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto27.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018a). *La ineficiencia de la desigualdad: 2018 Trigésimo séptimo período de sesiones de la CEPAL*. La Habana:

Autor. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43566-la-ineficiencia-la-desigualdad-sintesis> [consulta 10 de agosto 2018].

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018b). *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://oig.cepal.org/es/indicadores/muerte-mujeres-ocasionada-su-pareja-o-ex-pareja-intima> [consulta 10 de agosto 2018].

Comité Cerezo México (2011). *Segunda Convocatoria 2011*. Recuperado de <https://www.comitecerezo.org/spip.php?article972> [consulta 8 de julio 2019].

Comité Cerezo México (2018). *Escuela de Educadores Populares*. Recuperado de <https://www.comitecerezo.org/spip.php?rubrique78> [consulta 11 de diciembre 2018].

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2000). Educación Popular: Nuevos Horizontes y Renovación de compromisos. *La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política*, II (18). Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto16.pdf>

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2007). Memoria preliminar: Taller Latinoamericano del Grupo de Trabajo de Incidencia Política en Educación, “Construyendo la incidencia en las Políticas Públicas desde la Educación Popular.” Recuperado de [http://www.ceaal.org/v2/archivos/ginci/memoriapreliminarceaalantigua\[2\].pdf](http://www.ceaal.org/v2/archivos/ginci/memoriapreliminarceaalantigua[2].pdf) [consulta 10 de agosto 2018].

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2009). Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y*

Política, 28(1). Recuperado de

<http://ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto27.pdf>

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2011). Entrevista realizada al Secretario General del CEAAL, Raúl Leis, 11 abril 2011. Recuperado de:

<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/02/Entrevista-Digital-Raul-Leis.pdf> [consulta 22 de mayo 2019].

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2012). *Comité Directivo*.

Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/ccomitedir.php> [consulta 1 de junio 2019].

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2013). *Giulio Girardi y la refundación de la esperanza. Desafíos de una Educación Popular Liberadora frente a la Globalización Neoliberal*. Corregimiento de San Francisco Panamá: CEAAL.

Recuperado de

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjTqevXoozsAhXyH7kGHfZtBVoQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fformaciontecnicabolivia.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fpublicaciones%2Fgiuliogirardi.pdf&usg=AOvVaw080gZuqZ1Q3cdoHiFOfq6z>

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2017). *Acerca del CEAAL*.

Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/cacerca.php> [consulta 19 de septiembre 2017].

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe El Salvador (2016). [Noticias Recientes]. *Diplomado “Centros Educativos promueven una educación no sexista y transformadora mediante la incorporación del Enfoque de Género en la Cultura Educativa.”* Recuperado de <http://ceaalelsalvador.org/> [consulta 18 de junio 2018].

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2013). *Grupos de trabajo seleccionados para el período 2016-2019*. Recuperado de

https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=1292&s=5&idioma

[consulta 11 de diciembre 2018].

Corporación Latinobarómetro (2014). *Las religiones en tiempos del Papa Francisco*.

Recuperado de <http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp?Idioma=724&ID=135>

[consulta 11 de diciembre 2018].

Crowther, J. (2013). La Red Internacional de Educación Popular: su propuesta y contribución.

Rizoma, 14. Recuperado de [http://www.rizoma-freireano.org/la-red-internacional-de-](http://www.rizoma-freireano.org/la-red-internacional-de-educacion-popular)

[educacion-popular](http://www.rizoma-freireano.org/la-red-internacional-de-educacion-popular) [consulta 11 de diciembre 2018].

Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana: Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT. Recuperado de

<http://www.ifejant.org.pe/revistas/pdternura%20final.pdf> [consulta 11 de agosto 2018].

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Demarchi, M., y Rodríguez, H. (1999). José Pedro Varela: 1845-1879. [Texto original

publicado en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23 (3-4), 808-

821. París, Oficina Internacional de Educación]. Recuperado de

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/varel](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/varela.as.PDF)

[as.PDF](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/varela.as.PDF) [consulta 1 de diciembre 2014].

Dewey, J. (1953). *Democracia y Educación: Una introducción a la Filosofía de la Educación*.

2ª ed. Buenos Aires: Losada.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Eco, U. (2012). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Debolsillo.

Encuentro de Educadores Populares (2010). *Taller Latinoamericano de Educación Popular*

“La formación de educadores populares como aporte a la construcción de poder popular.”

Recuperado de

https://www.voltairenet.org/article167209.html?_cf_chl_jschl_tk_=f0c0ab0adb5c76b265b93ffc019f0dae9d5ec9ad-1581438874-0-Acn9WokgrSiCzIjOEr-u1eJsvq9gFkPtWzTSMVkhRiXw5SGz_QcyR9swvZd4YrsCCTm5WAWr1NFcpPPur0Ln3-xhK4TVqs9yIz9eW69LSi_7vzHS-XmVZlZL6o-tUOkL8_fwqQlZvPUvIhSIwk5qYA-RymLytVOGPr_XtLjLCiemZMDQLNeYf9OG6MKNzm6mRuima6VawA2I6ryfWvDuhpIR-Fg3zqGUVhtoDWfeA_xKLhyJjbuUacmOug_NRnemZyKuRdCPfzE8n2fWVDYspjUq4n6jNUZcc8u-cGnuoTw .

Encuentro Latinoamericano entre Docentes y Educadorxs Populares (2017). *Cátedra libre en Educación Popular*. Recuperado de <https://www.endyep.com.ar/2017/06/una-experiencia.html> [consulta 16 de junio 2020].

Encuentro sobre Formación Política y Educación Popular (2010). *Encuentro sobre Formación Política y Educación Popular*. Fundación Rosa Luxemburgo-Red Alforja. 27-30 septiembre 2010.

- Encuentro sobre Soberanía Alimentaria y Economía Feminista (2010). *Encuentro sobre Soberanía Alimentaria y Economía Feminista, 23-25 noviembre 2010*, Guatemala. Escuela Mesoamericana en Movimiento. Organizado Red Alforja. Julio 2010. Recuperado de <http://www.redalforja.net/wp-content/uploads/2017/04/Memoria-SA-y-Ecofem-2010.pdf> [consulta 25 de octubre 2018].
- ÉPyCA (2018a). *Entramados*. Recuperado de http://www.epyca.org.ar/?page_id=18 [consulta 19 de noviembre 2018].
- ÉPyCA (2018b). *Campamentos de trabajo productivo*. Recuperado de http://www.epyca.org.ar/?page_id=20 [consulta 19 de noviembre 2018].
- Espinoza, J. (2017). Apuntes sobre la secularización (y la desecularización) del Estado costarricense entre 1884 y 2016. *Dossier: Religión y Política en el mundo antiguo y contemporáneo. Revista Estudios, 35*. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/31613/31396> [consulta 11 de diciembre 2018].
- Estrada, J. A. (2001). *Razones y sinrazones de la creencia religiosa*. Colección Estructuras y Procesos, Serie Religión. Madrid: Trotta.
- Fain, R. (2009). *¿Cuándo es fallido un Estado?* BBC, 27-2-2009. Recuperado de http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_7915000/7915266.stm [consulta 24 de noviembre 2018].
- Fernández, B. (1998). *Los Desafíos Ético-Políticos de la Educación Popular en la transición al Siglo XXI: Un encuentro con Giulio Girardi*. Movimiento de Educadores Populares de Bolivia CENPROTAC Instituto de Investigación y Capacitación Pedagógica y Social

PRODIS YANAPAKUNA. Serie Biblioteca del Educador Popular, 7. La Paz: Mario Quintanilla A.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. 2ªed. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* 26ªed. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2011). *La arqueología del saber*. 2ªed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Franco, R. (1996). Los Paradigmas de la Política Social en América Latina. CEPAL.

LC/R.1625, 20 de febrero de 1996. Recuperado de

http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/politica_social/documentos/Paradigmas.pdf

[consulta 19 de septiembre 2017].

Freire, P. (1970a). *La educación como práctica de la libertad*. Coed. Buenos Aires: Siglo XXI, Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1970b). *Pedagogía del oprimido*. México D.F: Siglo XXI.

Freire, P. (1981). *La importancia de leer*. Congreso Brasileño de Lectura, Campinas,

Sao Paulo, 1981. Recuperado de

http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importancia_del_acto_de_leer.pdf

[consulta 4 de agosto 2018].

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de

<http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf> [consulta 4 de agosto

2018].

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*.

2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fundación Esperanza Joven (2018). *El Proyecto Minga*. Recuperado de

<https://fundacionesperanzajoven.org/el-proyecto-minga/> [consulta 16 de noviembre 2018].

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México DF: Grijalbo.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de

<https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>

García Canclini, N. (2008). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.

Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf> [consulta 30 de octubre 2018].

Gómez, M. , Cadena, B. , y Franco, M. (2013). Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México. En L. Rodríguez (Dir.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 41-81). Buenos Aires: APPEAL. Recuperado de

<http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf> [consulta 11 de diciembre 2018].

González, L. , y García Conde, L. (2000). *Monseñor Jerónimo Podestá: la revolución en la Iglesia*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.

González Hernández, H. (2013). *Impacto del Educador Popular en el ámbito de la Educación Secundaria* (Tesina, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/29772.pdf> [consulta 21 de julio 2018].

Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible: Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <https://csnaturales.files.wordpress.com/2008/07/begona.pdf> [consulta 26 de junio 2018].

Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (2015). Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos: *Informe 2015*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B9WAERYqfZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view> [consulta 14 de noviembre 2018].

Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (2016a). *Inscripción al Seminario de Investigación “Educación Popular y Movimientos Sociales en Argentina y América Latina.” Facultad de Ciencias Sociales - UBA*. Recuperado de <http://gemsep.blogspot.com/2016/07/inscripcion-al-seminario-de.html> [consulta 14 de noviembre 2018].

Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (2016b). *Programa Seminario de Investigación “Educación Popular y Movimientos Sociales en América*

Latina”, 2do. Cuatrimestre 2016, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias

Sociales-UBA. Recuperado de

<https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfZ5Umhyb0JrNVlqWE0/view> [consulta

14 de noviembre 2018].

Gutiérrez, F., y Prieto, D. (2009). La mediación pedagógica. *Mediaciones sociales*, 5(II), 175-

180. Recuperado de

<https://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/MESO0909220175A/21194>

[consulta 30 de agosto 2020].

Hernández, A. (2019a). *Educación versus Emancipación ¿Un relato educativo liberador es*

posible? Videoponencia en Simposio Internacional de Educación RIDECTEI -

Ampliando fronteras de la pedagogía, 23 y 24-5-2019. Universidad Autónoma de

Madrid-Universidad Complutense de Madrid-REDIPE. Recuperado de

<https://redipe.org/eventos/simposio-madrid-2019/> [consulta 11 de diciembre 2019].

Hernández, A. (2019b). *Perspectiva ética de la Educación Popular y su concreción en el*

ejercicio de los derechos humanos de la ciudadanía del siglo XXI. Simpósio 41

Inclusões, Equidade e Reflexões Pedagógicas. Cenários Vulneráveis e Direitos

Humanos – Perspetiva Interculturalidade e Análise Género. Congreso Internacional de

Direitos Humanos de Coimbra: una visión transdisciplinaria, del 16 a 18-10-2019,

Coimbra (Portugal), *Ius Gentium Conimbrigae (Centro de Direitos Humanos) de la*

Universidad de Coimbra y el Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos

Humanos de Brasil, 1(4). Recuperado de [https://152fe815-3c89-4d82-ac2d-](https://152fe815-3c89-4d82-ac2d-8d755e680c6d.filesusr.com/ugd/8f3de9_82b6e790f875492898ee44fb0f8e5504.pdf)

[8d755e680c6d.filesusr.com/ugd/8f3de9_82b6e790f875492898ee44fb0f8e5504.pdf](https://152fe815-3c89-4d82-ac2d-8d755e680c6d.filesusr.com/ugd/8f3de9_82b6e790f875492898ee44fb0f8e5504.pdf)

[consulta 8 de abril 2020].

- Hernández, A. (2019c). *Deconstrucción y liberación: nuevos relatos educativos con proyección liberadora*, Ponencia en Seminario de Cultura Popular, Carrera de Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires, 14-3-2019.
- Hernández, A. (2020). *Educaciones o formaciones, miradas similares de conceptualizaciones distintas entre sí y en sí mismas. ¿Reproducción involuntaria o intencionalidad política?*. VII Congreso Internacional de Educación RIDECTEI Educar para el desarrollo humano y de la vida, 7 a 9-5-2020. Universidad Complutense de Madrid, REDIPE y Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1Bc3eQDAUV9BKbnbtoJzm2JtzdAbmjEQG/view>
- Herrera Ulloa, M. (25/6/2000) "*Combo*" detonó la frustración, En La Nación, 25-6-2000, San José de Costa Rica. Recuperado de http://www.nacion.com/ln_ee/2000/junio/25/pais1.html [consulta 8 de abril 2020].
- Hobbes, T. (2004). *Leviatán*. Buenos Aires: Libertador.
- Huergo, J. (2011). Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado. En E. Da Porta (Comp.). *Comunicación y Educación: Debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 15-39). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2014/02/da-porta-eva-comunicacion-y-educacion-libro.pdf> [consulta 9 de julio 2018].
- Infante, M., y Letelier, M. (2013). *Alfabetización y Educación: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Sociedad de Profesionales Ancora. Santiago:

OREALC/UNESCO. Recuperado de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219157> [consulta 18 de julio 2019].

Inmujeres (2018). *Indicadores territoriales de Género para la elaboración de políticas de equidad*. Ministerio de Desarrollo Social. Sistema de Información de Género.

Recuperado de

http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/18536/1/indicadores_territoriales_de_genero_para_la_elaboracion_de_politicas_de_equidad.pdf [consulta 17 de octubre 2018].

Instituto Centroamericano de Estudios Políticos (2002). (Comp). Educación Popular y los Formadores políticos. *Cuadernos de Formación para la Práctica Democrática*, 3.

Recuperado de

http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/metodologia_de_la_eduacion_popular.pdf?revision%5Fid=80144&package%5Fid=80083 [consulta 23 de julio 2018].

Instituto de Formación y Capacitación Municipal y de Desarrollo Municipal (2011).

Ideario sobre la Descentralización en Costa Rica. San José, C.R.: UNED IFAM.

Recuperado de

<https://www.uned.ac.cr/extension/images/ifcmdl/198/Ideario%20final%202012.pdf> [consulta 22 de julio 2019].

Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (2018a). *Oferta Educativa*. Recuperado de

<http://www.imdec.net/oferta-educativa/cape/> [consulta 14 de junio 2018].

Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (2018b). *Áreas de Trabajo*. Recuperado de

<http://www.imdec.net/areas-de-trabajo/> .

Instituto Sagrado Corazón (2018). *Instituto Sagrado Corazón. Especialización de*

Educación Popular a distancia. Recuperado de

http://www.sagrado.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=545&Itemid=298 [consulta 16 de junio 2019].

Instituto Sagrado Corazón (2019). *Fundamentos: Especialización Docente de Nivel*

Superior en Educación Popular. Recuperado de

http://www.sagrado.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=213 [consulta 22 de julio 2019].

Instituto Social del Mercosur (2020). *Escuela de Gobierno*. Recuperado de

<http://www.ismercosur.org/es/programas-ism/escuela/> [consulta 11 de septiembre 2020].

Iyolosiwa A.C. (2012a). *Oferta Educativa*. Recuperado de

https://docs.wixstatic.com/ugd/05d9ff_893bc11106eb41e5a362a1b19a1ace63.pdf
[consulta 12 de noviembre 2018].

Iyolosiwa A.C. (2012b). *Líneas estratégicas*. Recuperado de [https://c3a4a8f8-c5b4-4bc3-](https://c3a4a8f8-c5b4-4bc3-b208-0392af6a35a1.filesusr.com/ugd/05d9ff_893bc11106eb41e5a362a1b19a1ace63.pdf)

[b208-0392af6a35a1.filesusr.com/ugd/05d9ff_893bc11106eb41e5a362a1b19a1ace63.pdf](https://c3a4a8f8-c5b4-4bc3-b208-0392af6a35a1.filesusr.com/ugd/05d9ff_893bc11106eb41e5a362a1b19a1ace63.pdf)
[consulta 25 de noviembre 2019].

Iyolosiwa A.C. (2017). *Misión Educativa 2017*. Recuperado de

https://docs.wixstatic.com/ugd/05d9ff_7a843e36c1504daa8f34b3e917044810.pdf
[consulta 12 de noviembre 2018].

Iyolosiwa A.C. (2018a). *Ejes de intervención*. Recuperado de

<https://www.iyolosiwa.org/nosotros> [consulta 12 de noviembre 2018].

Iyolosiwa A.C. (2018b). *Folleto Voluntariado*. Recuperado de

https://docs.wixstatic.com/ugd/05d9ff_5354c23c38e34fc890e1febeb03d2894.pdf

[consulta 12 de noviembre 2018].

Iyolosiwa A.C. (2018c). *Presentación del Voluntariado*. Recuperado de

https://docs.wixstatic.com/ugd/05d9ff_ caaa2526af944d2a90fcca86f58208d.pdf

[consulta 12 de noviembre 2018].

Iyolosiwa A.C. (2018d). *Mirar lejos. Iyolosiwa A.C. Educación Popular*. Recuperado de

<https://c3a4a8f8-c5b4-4bc3-b208->

0392af6a35a1.filesusr.com/ugd/05d9ff_1e73359ce8ab4104af55b24bd4f3fae2.pdf

[consulta 12 de noviembre 2018].

Jara, O. (1994). *Para Sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica* (pp.73-

123). San José-Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Recuperado de

<http://www.fahce.unlp.edu.ar/extension/Documentos%20y%20Ponencias/para->

<sistematizar-experiencias-una-propuesta-teorica-y-practica> [consulta 3 de agosto

2018].

Jara, O. (2018). *I.C.M.D. Concepción Metodológica Dialéctica*. Recuperado de

<http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/CMD.pdf?revision%5Fid=80138&p>

<ackage%5Fid=80061> [consulta 23 de julio 2018].

Jara, O., Torres, T., Abarca, F., y Pentzke, C. (1993). Relación con el Movimiento Popular.

Sistematización y redacción. En Núñez et al. (Coord.), *Nuestras prácticas.... Perfil y*

perspectivas de la Formación de Educadores Populares en Latinoamérica (pp. 75-89).

Guadalajara: IMDEC.

- Juntas Asociadas (2018). *Qué hacemos*. Recuperado de <https://justassociates.org/es/que-hacemos> [consulta 23 de julio 2018].
- Klein, N. (2008). *La doctrina del shock: El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://katari.org/pdf/shock.pdf> [consulta 11 de diciembre 2018].
- Knobloch, P. D. T. (2020). Epistemological Decolonization and Education. *International Perspectives. Foro de Educación*, 18(1), 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.797> [consulta 8 de abril 2020].
- Laginder, A., Nordwall, H., & Crowther, J. (Eds.) (2013). *Popular Education, Power and Democracy: Swedish Experiences and Contributions*. Leicester: NIACE (National Institute of Adult Continuing Education). Recuperado de https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=https%3A%2F%2Fwww.learningandwork.org.uk%2Fsites%2Fniace_en%2Ffiles%2Fresources%2FPopular-Education-Power-Democracy-WEB.pdf [7 agosto 2020].
- Laura, C. , Sosa, E. , y Almanza, L. (2014). *Evaluación del Impacto del Programa OLPC sobre los procesos de mejoramiento de la educación pública*. Congreso Iberoamericano 12, 13 y 14 noviembre 2014: Buenos Aires. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/135.pdf> [consulta 11 de diciembre 2018].
- Lawson, M. (1999). *NFS Grundtvig*. Paris: UNESCO [Publicación original en 1993, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(3/4), 651-662. París: UNESCO, Oficina Internacional de Educación,]. Recuperado de

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjLpLTc__frAhWVJrkGHWjQBBMQFjAAegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Fwww.i-be.unesco.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fgrundtvs.pdf&usg=AOvVaw0xceJWk6QO3qr4YOtF021H

Lechner, N. (2000). Nuevas Ciudadanías. *Revista Estudios Sociales*, 5, 25-32. Bogotá:

Universidad de los Andes. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=81500504

Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006), Argentina. Recuperado de

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

[consulta 11 de diciembre 2018].

Ley Descentralización Política y Participación Ciudadana N° 18567 (2009), Uruguay.

Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp5265237.htm>

[consulta 11 de diciembre 2018].

López Guerra, S., y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en

Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/155/15508106.pdf> [consulta 11 de diciembre 2018].

Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. Bogotá: *Revista Tabula Rasa*, 9. Recuperado de

<http://dev.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf> [consulta 11 de diciembre

2018].

Liotard, J. F. (1998). *Lo inhumano: Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Manantial.

Maffesoli, M. (2002). El reencantamiento del mundo. *Sociológica*, 17(48), enero-abril, 213-

241. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026561009.pdf> [consulta 11

de diciembre 2018].

- Mancinelli, G. (2018). Pueblos Indígenas y Educación Superior en el marco de las políticas de extensión/transferencia del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En D. Mato (Coord). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* (pp. 93-108). Buenos Aires: EDUNTREF. Recuperado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Educaci%C3%B3n-Superior-IV.pdf> [consulta 14 de diciembre 2018].
- Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Planeta-Agostini. Recuperado de <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=marcuse+el+hombre+unidimensional&sa=X&ved=2ahUKEwiR79fA04zsAhWUA9QKHUiLDpMQ1QIoAHoECDAQAQ&biw=1278&bih=686>
- Martí, J. (1891). *Nuestra América*. Recuperado de <http://bdigital.bnjm.cu/docs/libros/PROCE11914/Nuestra%20America.pdf> [consulta 20 de julio 2018].
- Martínez, H. (2017). López Portillo y Carazo Odio: El apoyo al sandinismo 1976-1979. *Número extraordinario 2017*. Recuperado de www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/download/10023/12088 [consulta 11 de diciembre 2019].
- Marx, K. (1845). *Acerca del suicidio*. Ed. y Trad. Abduca. *Colección Antropografías*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

- Marx, K. (1867). *El Capital, I*. 2ª ed. Recuperado de <http://www.ataun.eus/bibliotecagratis/Clásicos%20en%20Español/Karl%20Marx/El%20capital%20I.pdf> [15 de abril 2020]
- Mato, D. (Coord.). (2018). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Buenos Aires: EDUNTREF. Recuperado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Educaci%C3%B3n-Superior-IV.pdf> [consulta 14 de diciembre 2018].
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. 8va.ed. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones. Recuperado de <http://escuelainternacionaldecoaching.com/downloads/BibliotecaEIC/Humberto%20Maturana%20-%20El%20Sentido%20de%20lo%20Humano.pdf> [consulta 30 de agosto 2020].
- Mc Luhan, M. y Fiore, Q. (1964). *El medio es el mensaje*. New York: Paidós Studio. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/360939910/mcluhan-marshall-el-medio-es-el-mensaje-pdf> [consulta 26 de julio 2018].
- Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde abajo.
- Melecio Martínez, A. (2015). *Modificaciones en sistemas educativos en la Educación Popular: Perspectivas de los maestros de la escuela de agricultura ecológica U YITS KA 'AN en Yucatán*, México (tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43392>

- Mena-Araya, Aáron (2017). Integración de recursos audiovisuales y multimedia como objetos de aprendizaje en escuelas públicas de Costa Rica con acceso a computadoras XO. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 483-513.
<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27454> [consulta 11 de diciembre 2018].
- Meza Oaxaca, N. C. (2003). *Diseño de un Perfil del Educador Popular desde el enfoque de Competencias Básicas e Integrales* (Tesis profesional, Universidad de las Américas Puebla). Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/led/meza_o_nc/ [consulta 30 de agosto 2020].
- Midaglia, C. (2001). *La ciudadanía social en debate. Ciudadanía en tránsito: Perfiles para el debate*, 165-188. Colección Política Viva. Montevideo: Banda Oriental.
- Mills, C.W. (2000). *La imaginación sociológica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, V. (2016). Origen de las Universidades Populares. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 215-236. Estudios e investigaciones. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/download/15546/14422> [consulta 11 de diciembre 2018].
- Morin, E. (1991). *El paradigma de la complejidad*. México DF: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Recuperado de http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf [consulta 25 de octubre 2020].

- Multiversidad Franciscana de América Latina (2006). *Cursos y talleres 2006*. Recuperado de <http://ruben.pangea.org/upac/docs/multiversidadCursos%20y%20talleres%202006.pdf> [consulta 9 de mayo 2020].
- Multiversidad Franciscana de América Latina (2010). *Curso-Taller “Narrar experiencias a través del documental.”* Recuperado de <https://www.sociedaduruguay.org/2010/08/curso-taller-%E2%80%9Cnarrar-experiencias-a-traves-del-documental%E2%80%9D.html> [consulta 9 de mayo 2020].
- Multiversidad Franciscana de América Latina (2011). *Curso Latinoamericano a distancia “Educación Popular: Procesos psicopedagógicos en la nueva cultura del aprendizaje.”* Recuperado de <https://sites.google.com/site/filosofianicolasmoreira/home/instituto-de-profesores-artigas/novedades/cursoadistanciasobreeducacionpopular-multiversidadfranciscana-novdic2011> .
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Col. Sin fronteras. 2ª ed. Buenos Aires: Biblos.
- Nassif, R. (1981). *Tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)*. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/207803787/Las-Tendencias-Pedagogicas-en-America-Latina-nassif> [consulta 6 de abril 2020].
- Negroponte, N. (2006). *Nicholas Negroponte habla sobre Una Laptop por Niño*. TED 2006. Recuperado de https://www.ted.com/talks/nicholas_negroponte_on_one_laptop_per_child?language=es
- Núñez, C. (Coord.), Osorio, J. , Ormeño, E. , Jara, O. , Cadima, E. , Caruso, A. ,... Bazdresch, M. (1993). *Nuestras prácticas... Perfil y perspectivas de la Formación de Educadores Populares en Latinoamérica*. Guadalajara: IMDEC.

- Núñez, D. (2014). *Capacidades resilientes en adolescentes en contextos de vulnerabilidad* (Tesis de grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1349/ttraso%20423.pdf>
- Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P., Price, F. (2016). Pensar y hacer: el oficio de “El Instructor Popular” en la educación argentina de fines del Siglo XIX. Mendoza: Qellqasqa. Recuperado de https://www.academia.edu/36443422/Pensar_y_hacer._El_oficio_del_Instructor_popular.pdf
- Orozco, E., Arana, L. F., y Esquivel, J. J. (Productor). (2000). *Paulo Freire Constructor de Sueños* [DVD]. IMDEC. Recuperado <https://diarioeducacion.com/diccionario-paulo-freire/> [consulta 6 de febrero 2020].
- Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Revista Sophia*, (10)2, 219-232. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163699> [consulta 30 de agosto 2020].
- Ortega y Gasset, J. (1984). *La rebelión de las masas*. Obras maestras del Pensamiento Contemporáneo, 7. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Orwell, G. (1980). *1984*. Utopía. Recuperado de <http://www.laorquestafilosofica.com/wp-content/uploads/2018/01/1984.pdf> [consulta 8 de junio 2017].
- El País (2017). *Préstamo del BID para potenciar el Plan Ceibal, 15-9-2017*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/informacion/prestamo-bid-potenciar-plan-ceibal.html> [consulta 21 de diciembre 2018].

- Pagano, A. (2000). Los desafíos de la Educación Popular en el Siglo XXI: Elementos para pensar la teorización, la acción cultural y los sentidos de las prácticas. *Educación Popular: Nuevos Horizontes y Renovación de compromisos. La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 18 (II), 34-36. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/n5069.htm>
- Paoli, A. (20/1/2014). Francisco se reunió con uno de los padres de la Teología de la Liberación. *Tiempo*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20150402153629/http://tiempo.infonews.com/nota/28542/francisco-se-reunio-con-uno-de-los-padres-de-la-teologia-de-la-liberacion> [consulta 20 de mayo 2019].
- La Pascua (11 de diciembre de 2018). Asociación Civil La Pascua. [Comentario en un foro en línea]. Recuperado de <https://es-es.facebook.com/notes/donaciones-x-sonrisas/asociaci%C3%B3n-civil-la-pascua/135683439971290/>
- Popular Education Network (2018). *8th International Conference of the Popular Education Network (PEN) [8va. Conferencia Internacional de la Red Educación Popular]*. Recuperado de <http://transgressivelearning.org/2018/01/15/8th-international-conference-popular-education-network-pen/> [consulta 30 de agosto 2020].
- Piaget, J. (1980). *Psicología y Pedagogía*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF>
- Piketty, T. (2014). *El capital en el Siglo XXI*. Trad. Cazenave. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P. (1994). El concepto de “Educación Popular”: Un rastreo histórico comparativo en la Argentina. *Revista de Educación*, 305. Recuperado de

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=493> [consulta 11 de diciembre 2018].

Plan Ceibal (2017). *10 años Plan Ceibal: Hicimos historia haciendo Futuro*. Recuperado de <https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf> [consulta 20 de diciembre 2018].

Presidencia República Oriental del Uruguay (2017). *Uruguay es el único país en el mundo que logró que cada niño de la educación pública tuviera una computadora*. Recuperado de <https://presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/nicholas-negroponte-ceibal-exito> [consulta 1 de diciembre 2018].

Puiggrós, A. (1983). Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana. *Nueva Antropología*, 6 (21), 15-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15962103> [consulta 11 de diciembre 2018].

Puiggrós, A. (1988). Alternativas Educativas: Hacia la Pluralización del Sujeto. *Cuadernos de Marcha*, III(27). Montevideo: Brecha.

Puiggrós, A. (2013). Introducción: La trama del trabajo. En L. Rodríguez (Dir.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 19-24). Buenos Aires: APPEAL. Recuperado de <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf> [consulta 11 de diciembre 2018].

Quesada, M. Á. (Cartógrafo). (2014). División dialectal del español de América según sus hablantes Análisis dialectológico perceptua. *Boletín de filología*, 49(2), 257-309. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032014000200012>

Quintar, E. , Cappellacci, I. , Guelman, A. , Loyola, C. , Palumbo, M. M. , Said , S. ... Jara, O. |

(2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe:*

Corrientes Emancipatorias para la Educación Pública del Siglo XXI. Colección Grupos

de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.3 en línea].

Recuperado de <https://dle.rae.es>

Rebellato, J. (2000). *Ética de la Liberación*. Montevideo: Nordan Comunidad.

Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (2020). Somos.

Recuperado de <http://www.repem.org/index.php/somos>

Red de Prácticas Sistematizadas (11 de septiembre de 2020). REPRASIS. [Presentación].

[Comentario en un foro en línea]. Recuperado de

http://www.epyca.org.ar/?page_id=202

Rodó, J. E. (1953). *Motivos de Proteo: Estudios críticos de Ruben Darío y Gómez Restrepo*.

Buenos Aires: Albatros.

Rodó, J. E. (1971). *Ariel*. Colección Austral, 7. Barcelona: Espasa-Calpe.

Rodó, J. E. (2000). La grandeza de Artigas. [publicado por primera vez en *El Siglo*, 23 julio

de 1915]. *Revista De La Facultad De Derecho*, 18, 245-246. Recuperado de

<https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/277>

Rodríguez, A., Villareal, J., Valdez, M. C., y Alves, A. (2018). La experiencia del Centro de

Educación Popular e Intercultural. Obstáculos, desafíos y propuestas a casi veinte años

de trayectoria. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y*

Afrodescendientes en América Latina: Políticas y experiencias de inclusión y

colaboración intercultural (pp. 77-92). Buenos Aires: EDUNTREF. Recuperado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Educaci%C3%B3n-Superior-IV.pdf> [consulta 14 de diciembre 2018].

Rodríguez, L. (2013). (Dir.). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: APPEAL. Recuperado de <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf> [consulta 11 de diciembre 2018].

Rodríguez Campomanes, P. (1775). Discurso sobre la Educación Popular de los artesanos, y su fomento. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discursosobre-la-educacion-popular-de-los-artesanos-y-su-fomento--0/html/fee9a17e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html#I_5 [consulta 26 de julio 2017].

Rosado-May, F. J. (2013). Experiencias y visión de futuro de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Aportaciones del modelo intercultural a la sociedad. En Wind (Coord). *Experiencias y visiones para el futuro de las universidades indígenas en el mundo* (pp. 157-172). La Paz Bolivia: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.

Rosado-May, F. J. (2017). Formación universitaria intercultural para indígenas mayas de Yucatán, México. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, 35(39), pp.189-213. Pontificia Universidad Católica del Perú. DOI: <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.009> [consulta 11 de diciembre 2018].

Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.

- Rottier, N. (1986). La Educación del Pueblo. *Revista Acción Crítica*, 19(6), 1-9. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/accioncritica/ac-cr-019-04.pdf> [consulta 11 de diciembre 2018].
- Rydbeck, K. (2013). Popular education and the empowerment of women: A historical perspective. En A. Laginder, H. Nordwall, & J. Crowther (Eds.), *Popular Education, Power and Democracy: Swedish Experiences and Contributions* (pp. 50-71). Leicester: NIACE (National Institute of Adult Continuing Education). Recuperado de https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=https%3A%2F%2Fwww.learningandwork.org.uk%2Fsites%2Fniace_en%2Ffiles%2Fresources%2FPopular-Education-Power-Democracy-WEB.pdf [7 agosto 2020].
- Salinas, B. (2000). Aportes de la Educación Popular al proceso de democratización política. Educación Popular: Nuevos Horizontes y Renovación de compromisos. *La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 18 (II). Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/cpub.php> [consulta 11 de diciembre 2018].
- Sansón, T. (2011). La Iglesia y el proceso de secularización en el Uruguay Moderno (1859-1919). *Revista Hispania Sacra*, 63, 283-303. Recuperado de <http://hispaniasacra.revistas.csic.es/index.php/hispaniasacra/article/download/275/273> [consulta 11 de diciembre 2018].
- Sarmiento, D. (1849). *De la Educación Popular*. Santiago: Imp. de Julio Belin y Cía. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcg16f1>
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. [postmortem] 24ta. ed. Buenos Aires: Losada. Recuperado de http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59

- Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. México DF: PUEG.
Recuperado de http://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El_Genero_Una_Categoria_Util_para_el_Analisis_Historico.pdf
- Sen, A. (1987). *Freedom of Choice: Concept and Content*. [Libertad de elegir: Concepto y Contenido]. Copenague: WIDER. Recuperado de
<https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/WP25.pdf> [consulta 30 de mayo 2020].
- Sennett, R. (2000). *La Corrosión del Carácter: Las consecuencias personales del Trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Suma de Letras. Recuperado de
http://blog.fotoespacio.cl/wp-content/uploads/2013/08/Sontag_Ante_el_dolor_de_los_demas.pdf [consulta 19 de junio 2019].
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Post Grado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf [consulta 16 de agosto 2018].
- De Sousa Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. 2ª ed. La Paz: CLACSO, CIDES - UMSA, Plural editores. Recuperado de
http://www.cides.edu.bo/webcides/images/pdf/conocer_desde_el_sur.pdf [consulta 11 de agosto 2018].

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce-Extensión Universitaria, Universidad de la República. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%3%B3pia.pdf [consulta 10 de enero 2019].
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. Barcelona: CIDOB. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316/44110> [consulta 26 de octubre 2020].
- Tolstói, L. (2003). *La Escuela De Yásnaia Poliana*. 2ª ed. Palma de Mallorca: José J. De Olañeta.
- Torres, A. (2011). *Educación Popular, Trayectoria y Actualidad*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela. Recuperado de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf> [consulta 18 de junio de 2017].
- Torres, R. M. (2005). *Analphabetismo y Alfabetización en el Ecuador. Opciones para la política y para la práctica*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146190> [consulta 11 de diciembre 2018].
- Torres García, J. (1999). *América del Sur*. Montevideo: SECIU. Recuperado de <https://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/torres.htm>
- Ubilla, P. (1996). *Abriendo puertas: en los Procesos Pedagógicos políticos y organizativos*. Montevideo: EPPAL.
- Ubilla, P. (Coord.), Bogliaccini, B. , Cúneo, M. , y Soriano, G. (2005). *Formación de Educadoras y Educadores Populares. Equipo de prácticas*: Recuperado de <http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/bogliaccini-cuneo-soriano->

[formacion de educadoras y educadores populares.pdf](#) [consulta 20 de noviembre 2018].

United Nations Educational, Scientific Cultural Organization (2001). León Nikolaievich Tolstói (1828-1910). Filippovich Egorov, S. [Publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 18(3), Paris: UNESCO Oficina Internacional de Educación]. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/tolstois.pdf [consulta 11 de diciembre 2018].

United Nations Educational, Scientific Cultural Organization (2005). *Educação popular na América Latina: Desafíos e perspectivas*. [Educación popular en América Latina: Desafíos y perspectivas]. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL. *Coleção educação para todos*, 4. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143237por.pdf> [consulta 10 de octubre 2018].

United Nations Educational, Scientific Cultural Organization (2007). *Educación de calidad para todos*. Recuperado de <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Educacion deCalidadparaTodos.pdf> [consulta 10 de octubre 2014].

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (2012). *Plan de Estudios del Programa Integrado de Posgrado en Educación Intercultural*, 10 (2012). Recuperado de <http://www.uimqroo.edu.mx/Documentos/OfertaEducativa/Maestria-Educ-Interc.pdf> [consulta 3 de agosto 2018].

- Universidad Plurinacional de la Patria Grande (2019). *Campus virtual*. Recuperado de <http://campus.universidadplurinacional.lat/course/index.php?categoryid=2> [consulta 29 de julio 2019].
- Del Val, J., y Sánchez, C. (2018). Políticas públicas y Educación Superior para población indígena y afrodescendiente en México. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* (pp.361-376). Buenos Aires: EDUNTREF. Recuperado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Educaci%C3%B3n-Superior-IV.pdf> [consulta 14 de diciembre 2018].
- Varela, J. (1947). *La Educación del Pueblo*. Montevideo: Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal.
- Vargas, V. (1999). Ciudadanías globales y sociedades civiles: Pistas para el análisis. *Nueva Sociedad*, 163, 125-138. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/2800_1.pdf [consulta 8 de junio 2017].
- Vigil, C. (1989). *Educación Popular y Protagonismo Histórico: Una opción para América Latina*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Villasante, T. (2002). *Sujetos en Movimiento: Redes y procesos creativos en la complejidad social. Construyendo Ciudadanía*, 4. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Del Viso, N. (2017). Sentidos y prácticas en torno a “lo comunitario” como imaginario para la convivencia. El caso de un huerto urbano de Madrid. XIV Congreso de Antropología, Valencia, 5-8/9/2017. *Antropologías en transformación: Sentidos, compromisos y utopías*. Recuperado de <http://www.congresoantropologiavalencia.com/wp->

<content/uploads/2017/09/XIV-Congreso-Antropologia-PRE-PRINT.pdf> [consulta 5 de enero 2019].

Vitón, M. J. (2006). Dar Sentido a las Razones Educativas desde el Fenómeno Intercultural. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 55-76. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089361> [consulta 11 de diciembre 2018].

Vitón, M. J. (2012a). *Teoría y política de la educación: Reflexiones para el proceso formativo*. Madrid: Catarata.

Vitón, M. J. (2012b). *Diálogos con Raquel: Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Madrid: Ed. Popular.

Vitón, M. J. (2019). Reflexiones Pedagógicas imprescindibles y el Quehacer Educativo Transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En M. Alfaro, S. Arias, y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030: Claves para la Transformación Sostenible* (pp. 211-232). Madrid: Catarata.

Vitón, M. J., y Hernández, A. (2017). *Educación liberadora. Emancipación, coeducación y sostenibilidad de un desarrollo con equidad: No hay desarrollo sostenible sin Educación Liberadora. Educación como Coeducación*. Jornadas de Investigación en Educación Superior, 25-27 octubre 2017, Montevideo-Uruguay. *Colección la Universidad se investiga*, 7, 296-302. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/42252>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mente en Sociedad*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/187216882/Lev-S-Vygotsky-Mind-in-Society->

the-Development-of-Higher-Psychological-Processes [consulta 11 de septiembre 2015].

Weber, M. (1985). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, 37. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Wienberg, G. (1995). Hacia la educación popular. *Modelos educativos en la historia de América Latina* (pp. 161-186). UNESCO-CEPAL-PNUD. Buenos Aires: AZ editora.

Recuperado de

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjS9YmP7vfrAhWWHbkGHZJRASQQFjABegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fwww.terras.edu.ar%2Fbiblioteca%2F4%2FHEAL_Weinberg_1_Unidad_3.pdf&usg=AOvVaw043Cq6mIK7ZXsiKLfhlQr6

Wolf, V. (2008). *Una habitación propia*. Barcelona: Editorial Seix Barral. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/wilde/habitacion.pdf>

Young, I. (1992). Marxismo y feminismo, más allá del “matrimonio infeliz” (una crítica al sistema dual). *El cielo por asalto*, 2(4). [Material original "Beyond the unhappy marriage: a critique of the dual systems theory" en L. Sargent, (ed), *Women and revolution, a discussion fo the unhappy marriage of marxism and feminism*, Boston, South End Press, 1981, 43-69.] . Recuperado de <http://www.democraciasocialista.org/wp-content/uploads/2014/03/139104361-Young-Marxismo-y-feminismo.pdf> [consulta 25 de julio 2018].

Zernikier, A., Ithuralde, R. E., y Panal, M. (2018). Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad: Espacios de construcción de poder territorial. *Universidad y Sociedad*, 10(4), 169-179. Recuperado de

<https://www.researchgate.net/publication/326250548> Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad espacios de construcción de poder territorial [consulta 29 de julio 2019].

Zibechi, R. (2006a). La emancipación como producción de vínculos. *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp.123-149). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101019090213/5Zibechi.pdf> [consulta 11 de diciembre 2018].

Zibechi, R. (2006b). Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos. *OSAL*, 7(21), 221-230. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/osal/20110411090916/10Zibechi.pdf> [consulta 11 de diciembre 2018].

Zibechi, R. (2008). La educación en los movimientos sociales. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 5(24). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd1/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0ar%2FarZz-033--00-1----0-10-0---0---0direct-10-DS--4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-home-%22Educaci%C3%B3n%22--00-3-1-00-0--4---18-16-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=ar/ar-033&cl=search&d=HASH01c61bbe54d6bdc6eb1a4f3d.2.2> [consulta 11 de diciembre 2018].

2. Anexos

I Listado de Acrónimos

| | |
|----------|---|
| AeA | Ayuda en Acción |
| ANONG | Asociación Nacional de Organizaciones no Gubernamentales |
| CAIF | Centros de Atención a la Infancia y a la Familia |
| CAPE | Comunidad de aprendizajes para una Praxis Emancipatoria |
| CEAAL | Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe |
| CEPAL | Comisión Económica para América Latina y el Caribe |
| CLACSO | Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales |
| CREFAL | Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe |
| DIPREGEP | Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada |
| EP | Educación Popular |
| FCAM | Fondo Centroamericano de Mujeres |
| FIEPI | Federación de Instituciones Privadas de Educación Inicial |
| FORMAS | Formación Metodológica para la Acción Social |
| FUCOT | Federación Uruguaya de Comunidades Terapéuticas |
| IMDEC | Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario |
| INJU | Instituto Nacional de la Juventud |
| JASS | Juntas Asociadas |
| INCEP | Instituto Centroamericano de Estudios Políticos |
| INFORP | Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos - Universidad de El Salvador |
| MEN | Ministerio de Educación Nacional |
| MIDES | Ministerio de Desarrollo Social |
| OEA | Organización de Estados Americanos |
| ONG | Organización No Gubernamental |
| PEN | Popular Education Network |

| | |
|---------|---|
| PISA | Programme for International Student Assessment ¹⁰² |
| RAE | Real Academia Española |
| RUCVDS | Red Uruguay contra la Violencia Doméstica y Sexual |
| ESIAL | Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina |
| REPEM | Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe |
| SOCAT | Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial |
| UPPaG | Universidad Plurinacional de la Patria Grande |
| UIMQRoo | Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo |
| UNED | Universidad Nacional de Educación a Distancia |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ¹⁰³ |

II Listado de Cuadros

Cuadro 1 Proceso pedagógico: categorías, indicadores e instrumentos

| Categoría | Indicador | Instrumentos |
|------------------------------------|--|--|
| Definición de Sujeto | Ponderación de un sujeto diverso y con capacidades | <i>Conversaciones</i> Sistematizaciones Entrevistas en profundidad y semiestructuradas Foro discusión |
| Miradas de los participantes | Capacidad de reflexionar sobre su formación | |
| Mapeo sociopolítico de interacción | Sentido de la interacción | |

Fuente: Elaboración propia.

102 Trad. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

103 Trad. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Cuadro 2 Definición de categorías del proceso pedagógico

| Categoría | Información a recopilar |
|------------------------------------|---|
| Definición de Sujeto | ¿A qué población dirige la propuesta? ¿Cuál es su autodefinición? Caracterización de la perspectiva de género y de tecnología |
| Miradas de Participación | ¿Cuáles son las miradas de sus participantes? Caracterización de la perspectiva de género y de tecnología |
| Mapeo sociopolítico de interacción | ¿Cuáles son los intereses desarrolladores de las vinculaciones comunitarias? Caracterización de la perspectiva de género y de tecnología |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3 Ubicación Global de las experiencias

| País | Localidad | Nombre de la Organización | Nombre del Programa/plan/curso, etc. |
|-------------|----------------------------------|---|---|
| Argentina | Santa Fé | ÉPyCA (Equipo de Producción y Construcción Alternativa/Alterativa) Página institucional http://www.epyca.org.ar/?page_id=200 | Formación en sistematización comunitaria |
| Argentina | Buenos Aires | UBA Facultad de Ciencias Sociales | Seminario de Investigación “Educación Popular y Movimientos Sociales en Argentina y América Latina” |
| Argentina | Buenos Aires, Santa Fé y Mendoza | Coordinadoras de Bachilleratos Populares | Bachilleratos populares |
| Argentina | Buenos Aires | Centro de Educación Popular Desde el Pie. | Curso “Gestión de proyectos educativos para el desarrollo comunitario” Programa Buenas Prácticas Educativas |
| Argentina | Buenos Aires | Universidad Nacional de General Sarmiento. | Curso de Formación Continua “Educación popular, didáctica crítica y movimientos sociales: debates teóricos y experiencias para repensar las prácticas docentes” |

Sentidos en Educación Popular 2003-2013.
Análisis Pedagógico de Género y Prospectivas.

| | | | |
|------------|--------------------|---|---|
| Argentina | Buenos Aires | Universidad de Quilmes y la Universidad Plurinacional Universidad Plurinacional de la Patria Grande (Dos diplomas de Educación Popular con vinculación de equipos y a distancia) Universidad de Quilmes | Diploma en Educación Popular o Diploma de Extensión Universitaria en Educación Popular: Prácticas Educativas y Construcción de Conocimiento en la Patria Grande Diploma de Educación Popular |
| Argentina | Buenos Aires | Instituto de Profesorado del Sagrado Corazón | Postítulo “Especialización Superior en Educación Popular” Desde su inicio hasta 2017 presencial, 2018 agregan la modalidad a distancia para superar limitaciones geográficas del país |
| Argentina | Buenos Aires | Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires y ÉPyCA (Equipo de Producción y Construcción Alternativa/Alterativa) | Seminario de Cultura Popular |
| México | Ciudad de México | Escuela Miravalles | La experiencia de la escuela comunitaria |
| México | Quintana Roo | Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo | Especialidad y Maestría en educación intercultural |
| México | San Luis de Potosí | Iyolosiwa A.C. Asociación Civil | Curso “Educación Popular en Educación Formal” |
| México | Guadalajara | IMDEC (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario) | Tiene diferentes modalidades, formal con programas (CAPE ¹⁰⁴ y FORMAS ¹⁰⁵) regulados y encuentros periódicos para acompañamiento en territorios. |
| México | Distrito Federal | Organización de los Derechos Humanos-Comité Cerezo México | Escuela de Educadores Populares en Derechos Humanos |
| Costa Rica | San José | CEAAL Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe | Red |

104 CAPE Comunidad de Aprendizajes para una Praxis Emancipatoria.

105 FORMAS Formación Metodológica para la Acción Social.

| | | | |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Costa Rica | San José | CEP-Alforja | Formación para la participación |
| Costa Rica | Area Metropolitana de San José | Organización sindical | Intervención de trabajo social |
| Uruguay | Montevideo | Multiversidad Franciscana de América Latina y la Facultad teológica de San Buenaventura | Diploma y Maestría en Educación Popular con el título Magíster en Ciencias opción Educación Popular |
| Uruguay | Ciudad Las Piedras, Departamento Canelones | Esperanza Joven | Proyecto Minga ¹⁰⁶ Incluye varias propuestas alfabetizadoras laborales y socioeducativas de interacción comunitaria: estatal y con otras organizaciones. Recuperado de https://www.imcanelones.gub.uy/es/noticias/jovenes-de-proyecto-minga-trabajan-en-recuperacion-de-contenedores |
| Uruguay | Ciudad Las Piedras, Departamento Canelones | Asociación Civil Solidaridad | Acompañamiento pedagógico a población con derechos vulnerados |
| Uruguay | Montevideo Barrio Cruz de Carrasco | La Pascua | Acompañamiento pedagógico a población con derechos vulnerados |
| Uruguay | Montevideo | Instituto El Abrojo | Acompañamiento pedagógico. Recuperado de https://www.elbrojo.org.uy/ |
| Inglaterra, Barcelona y Sudáfrica | Universidad de Edinburgo en Reino Unido y la Universidad de Barcelona en España | Popular Education Network (Trad. Red de Educación Popular) | Red “informal de investigadores y docentes de universidades inglesas, españolas y sudafricanas) |
| Latinoamérica | | REPEM | Red |
| Continental | | JASS | Red |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se deja espacio en blanco en las experiencias que no corresponde, Sección 5.14 (APA, 2010).

Cuadro 4 Experiencias: propuestas educativas y objetivos

¹⁰⁶ Minga toma su significación etimológica referida a el trabajo colectivo.

| | Código | Nombre del Programa/plan/curso, etc. | Objetivo General |
|---|---------------|---|---|
| 1 | EA1 | Formación en sistematización comunitaria | “es una organización social que a través de la Universidad de la Práctica, desarrolla procesos tendientes a entamar prácticas socioproductivas de Nuestramérica, desde una perspectiva estratégica de transformación-emancipación-liberación”(ÉPyCA, 2018a). ÉPyCA con acento es como se definen. |
| 2 | EA2 | Seminario de Investigación “Educación Popular y Movimientos Sociales en Argentina y América Latina” | “Se abordarán nociones referidas a la tradición de la Educación Popular y a su vez, se aportarán elementos teóricos y conceptuales acerca de las teorías de los Movimientos Sociales, con especial énfasis en las miradas situadas en América Latina, incorporando a los conceptos clásicos de las escuelas norteamericanas y europeas de los movimientos sociales –identidad, latencia y visibilidad, ciclos de protesta, repertorio de acciones– y las dimensiones analíticas de la territorialidad, los “campos de experimentación social”, la acción directa y la autonomía, entre otros conceptos.”(GEMSEP, 2016a) |
| 3 | EA3 | Bachilleratos populares | “Son escuelas con un nuevo proyecto educativo basado en el compromiso social y en la educación popular.” “El desarrollo de bachilleratos populares busca establecer un puente de comunicación de experiencias entre la escuela tradicional y los bachilleratos populares, centros culturales o diversos espacios donde se desarrollan prácticas educativas por fuera de la institucional y |

| | | | |
|---|-----|---|---|
| | | | reconocida por el Estado.” “Desde hace ya más de 10 años funcionan en el país bachilleratos populares, experiencias educativas auto-gestionadas de educación popular, que desde las organizaciones sociales, interpelan al Estado en pos de una educación liberadora que permita a los sectores populares sentar en el presente las bases de la sociedad futura a la que se aspira. En el año 2013 se conformó el Frente de Bachilleratos Populares de CTA-A, herramienta que, en el marco de la lucha y la unidad como clase trabajadora, impulsa el crecimiento y fortalecimiento de las experiencias de Educación Popular dentro de la Central promoviendo el intercambio y el debate con diferentes actrices y actores del sistema educativo, en la construcción de una Escuela Pública Popular.” (GEMSEP, 2016a). |
| 4 | EA4 | Curso “Gestión de proyectos educativos para el desarrollo comunitario” Programa Buenas Prácticas Educativas | “Curso a distancia para agentes multiplicadores” Modalidad virtual con arancel |
| 5 | EA5 | Curso de Formación Continua “Educación popular, didáctica crítica y movimientos sociales: debates teóricos y experiencias para repensar las prácticas docentes” | “Generar un espacio de intercambio y debate colectivo para problematizar las prácticas docentes en los ámbitos de la educación media y superior. Para ello nos valdremos de las nociones teórico-conceptuales de la tradición de la Educación Popular latinoamericana, como parte del campo de las pedagogías críticas.” Modalidad presencial y Gratuito |
| 6 | EA6 | Diploma en Educación Popular o Diploma de Extensión Universitaria en Educación Popular: Prácticas Educativas y Construcción de Conocimiento en la Patria | "La Diplomatura en Educación Popular pretende formar agentes sociales capaces de vincularse con la realidad de las diferentes comunidades territoriales desde la perspectiva y la praxis de la educación popular; que en América |

| | | | |
|----|-----|--|--|
| | | Grande Diploma de Educación Popular | Latina ha representado una tradición intelectual, una praxis concreta y un conjunto de experiencias inéditas, desde y para el desarrollo social de nuestro continente.”(UPPaG, 2019). |
| 7 | EA7 | Postítulo “Especialización Superior en Educación Popular” Desde 2002 hasta 2017 presencial, 2018 agregan la modalidad a distancia para superar limitaciones geográficas del país. | “Nos preguntamos ¿pueden ser la educación popular y su experiencia acumulada en América Latina, el pensamiento de Paulo Freire y su relectura a la luz de los nuevos contextos, una propuesta estratégica para la construcción de “otra educación”?.(Instituto Sagrado Corazón) |
| 8 | EA8 | Seminario de Cultura Popular | “El eje central del curso es reflexionar sistematizando las propias prácticas de los cursantes (estudiantes de la facultad y cursantes externos), las cuales pueden ser comunitarias, territoriales, de militancia, institucionales, religiosas, educativas, productivas, familiares.”(Participante en el Foro discusión). |
| 9 | EM1 | La experiencia de la escuela comunitaria Tesina de Hedilberto González Hernández. Universidad Pedagógica Nacional | “ Análisis sobre el impacto que tiene un educador popular en el aula utilizando sus habilidades básicas de la educación”(González, 2013). |
| 10 | EM2 | Especialidad y Maestría en educación intercultural | Desarrollar competencias para el reconocimiento de lenguas originarias, visibilizar el modelo educativo dominante y comprender las significaciones culturales diversas (UIMQRoo, 2012). |
| 11 | EM3 | Curso “Educación Popular en Educación Formal” | “Contribuir a mejorar la calidad de la educación y disminuir el rezago educativo en nuestro país mediante la capacitación y la formación docente, |

| | | | |
|----|-----|--|--|
| | | | la creación de comunidades educativas en las que cada actor tenga una participación activa y el desarrollo de una cultura de paz para transformar las praxis educativa, asumir la responsabilidad de la educación integral en conjunto y disminuir los niveles de violencia en las comunidades”(Iyolosiwa, 2018a). |
| 12 | EM4 | Tiene diferentes modalidades, formal con programas (CAPE y FORMAS) regulados y encuentros periódicos para acompañamiento en territorios. | “Al inicio de los años ochentas el IMDEC fue impulsor de la Red Nacional de Educación Popular y más adelante, surge la Red Mesoamericana de Educación Popular: Alforja, de la cual es también cofundador. Al seno de esta red, se comienza un proceso de recuperación de la práctica de los centros miembros. A partir de este proceso se constituyó un área especializada para el fortalecimiento de los movimientos populares, tanto a nivel nacional como mesoamericano y de el Caribe. También en 1982 fue constituido el entonces Consejo de Educación de Adultos de América Latina, hoy renombrado Consejo de Educación Popular de América Latina (CEAAL). La práctica del IMDEC se ha nutrido y retroalimentado en estas redes, especialmente de sus áreas de educación y de comunicación popular“(IMDEC, 2018a). |
| 13 | EM5 | Escuela de Educadores Populares en Derechos Humanos | "Por medio de este proyecto buscamos aportar elementos a los educadores populares para adecuar los temas de derechos humanos a los retos y exigencias que se presentan ante el contexto actual."(Comité Cerezo, 2018). |
| 14 | EC1 | -Red | “Promover la convergencia del CEAAL con movimientos sociales y |

| | | | |
|----|-----|--|---|
| | | -Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL: ¹⁰⁷ Responsable Oscar Jara en 2009 | políticos y otros sujetos colectivos que pugnan por proyectos sociopolíticos emancipadores. Propiciar acciones y modos de incidencia en políticas públicas orientadas a la democratización de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, basadas en la educación popular. Desarrollar procesos formativos, de sistematización, investigación y de producción colectiva de conocimientos que nutran los diferentes procesos organizativos y sociopolíticos en los que se involucran las instancias del CEAAL”(CEAAL, Objetivos estratégicos en lo político y Programático). |
| 15 | EC2 | Formación para la participación | “Es un centro dedicado a la Educación Popular que, desde una propuesta integral de formación para la participación, el desarrollo de nuevos liderazgos y la incidencia política, contribuye a la construcción de una nueva cultura política en Costa Rica y otros países latinoamericanos.” (CEP Alforja, 2018a). |
| 16 | EC3 | Intervención de trabajo social relatada por Priscilla Carballo | Acompañar a oprimidos del sector enderezado y automotriz |
| 17 | EU1 | Diploma y Maestría en Educación Popular con el título Magíster en Ciencias opción Educación Popular | “es un espacio para la formación específica y sistemática de educadoras/es populares que se propone la formación crítica, la coherencia metodológica, la sistematización –investigación, la transdisciplinariedad, el diálogo, la participación y la organización como ideas fuerza”(Ubilla, 2005). |

107 Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

| | | | |
|----|-----|---|--|
| 18 | EU2 | Proyecto Minga | “El Proyecto Minga, es una obra desarrollada por la Sociedad San Francisco de Sales (Salesianos) en Las Piedras, Uruguay, con la dirección del Padre Mateo Méndez junto a un equipo de educadores, voluntarios y amigos. Es una propuesta socioeducativa integral de atención a adolescentes y jóvenes de 14 a 18 años de edad, en situación de falta de oportunidades para su inclusión social y cultural.”(Fundación Esperanza Joven, 2018). |
| 19 | EU3 | Acompañamiento pedagógico a población con derechos vulnerados | “Somos una organización que trabaja con personas y grupos vulnerados en sus derechos y su dignidad, residentes en la zona metropolitana del país, a través de diversos programas sociales, culturales, educativos y laborales, tendientes a promover la equidad y cuyo eje de intervención es la ciudadanía. Nuestro marco referencial es la Educación Popular (como la concebía Paulo Freire) y la Intervención en Crisis desde la Psicología Social (como la concibe Alfredo Moffatt).” (ACS, 2016). |
| 20 | EU4 | Acompañamiento pedagógico a población con derechos vulnerados | “Son varios los Proyectos que integran este Programa, y que ejecutados en forma articulada trabajan con el objetivo común de la promoción familiar y el desarrollo social integral, para el logro de una vida más digna. El trabajo está enfocado a las familias más necesitadas.”(La Pascua, 11/12/2018). |
| 21 | EU5 | Acompañamiento pedagógico | “Es una organización orientada al desarrollo de procesos de autonomía creciente y transformaciones creativas en la sociedad.” (El Abrojo, |

| | | | |
|----|-------|--|--|
| | | | 2018). |
| 22 | EIBS1 | Popular Education Network (Trad. Red de Educación Popular) | ‘An international network of university teachers and researchers who share an essentially radical and socialist understanding of what their work is and why it matters’(PEN, 2018). |
| 23 | ELAT | Red | Red con política afirmativa hacia las mujeres |
| 24 | ECON | Red | “JASS apoya y respalda a mujeres activistas y sus movimientos para cambiar instituciones, políticas e ideologías dominantes. Inspiradas por una visión feminista de justicia, ayudamos a construir nuevas formas y prácticas del poder que contribuyan a generar sociedades más igualitarias y democráticas en un planeta más saludable.”(JASS, 2018). |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5 Categoría Sujeto

| | Código | S |
|---|---------------|--|
| 1 | EA1 | Las personas participan del proceso de aprendizaje de las prácticas socioproductivas. Las/os educadoras/es mantienen ese rol. |
| 2 | EA2 | Estudiantes de la carrera de sociología de la Universidad de Buenos Aires |
| 3 | EA3 | “Por que pensamos que la educación popular no se limita solo a un conjunto de herramientas metodológicas y dinámicas de grupo, sino que es un hecho histórico mediante el cual se promueve la auto-organización comunitaria y popular, pensamos que no puede estar escindida del proceso organizativo de la clase trabajadora” “...comprendemos al sujeto como algo “íntegro”, como una totalidad, en términos dialécticos, es decir tampoco podemos dicotomizar totalmente entre objetividad-subjetividad y teoría-práctica, Así nos concebimos como |

| | | |
|----|-----|---|
| | | trabajadores/docentes/militantes” (Documento 2, Anexo VIII). |
| 4 | EA4 | “Agentes multiplicadores” curso online, presentación comercial |
| 5 | EA7 | “Educadores/as que se desempeñan en espacios no formales como centros comunitarios, alfabetización de adultos, formación profesional u otros espacios educativos de fortalecimiento institucional. Aquellos y aquellas que no posean título docente; se les otorgará un certificado de asistencia.” |
| 6 | EM1 | Estudiantes en experimentación en el ámbito de aula |
| 7 | EM2 | “aquellos que tengan una licenciatura terminada en educación (cualquier nivel) o en otra área de conocimiento de las ciencias sociales y de las humanidades, preferentemente haber tenido experiencia práctica o ejerciendo la docencia en cualquier nivel, con una visión de futuro profesional en la docencia en zonas rurales/indígenas o lugares con alta interacción de culturas, con vocación de servicio y alta responsabilidad social, con altos valores éticos y tener buen manejo de una lengua diferente al español”(UIMQRoo, 2012). |
| 8 | EM3 | Una de las justificaciones de la formación es “Frente a la baja calidad educativa en las escuelas de nuestro país vemos la necesidad de atender la formación y capacitación de los docentes” (Iyolosiwa, 2012a, p. 12). Los/as educadoras/es realizan una misión, con tradiciones similares a las religiosas, con retiros. (Iyolosiwa, 2017). |
| 9 | EM4 | Organizaciones y personas con interés de formarse para el desarrollo comunitaria |
| 10 | EM5 | Educadoras/es populares con aspiración en profundizar conocimientos en derechos humanos “Es un proyecto dirigido a aquellas personas que se encuentren interesadas en capacitarse como talleristas para impartir talleres de derechos humanos con objetivo de fortalecer y nutrir los conocimientos, herramientas y experiencias de los que organizaciones sociales para hacer frente al contexto de la criminalización de la defensa de los derechos humanos, la inseguridad en el trabajo y la judicialización de la protesta social.”(v. Comité Cerezo México, 2011 y en CD, Anexo VIII). Requisito: tres talleres del Comité o haber concluido la Escuela de Derechos Humanos: Por la memoria, la verdad y la justicia. |
| 11 | EC2 | “Los principales contenidos, énfasis y ejes de trabajo se han |

| | | |
|----|------|---|
| | | <p>configurado a partir de una apuesta institucional estratégica sobre el desarrollo, la construcción democrática, la equidad de género, la participación informada y crítica, la gestión y el fortalecimiento organizativo, desde experiencias y procesos locales, incluyendo propuestas de alcance nacional y proyecciones regionales.</p> <p>Se trata de una apuesta política y pedagógica, sustentada en principios éticos y metodológicos que hemos venido elaborando y recreando colectivamente con otras y otros actores sociales y políticos, desde nuestros compromisos prácticos en la acción organizada, crítica y propositiva de actores sociales frente a la transformación de la realidad que vivimos.” (CEP Alforja, 2018b).</p> |
| 12 | EC3 | Trabajadores sindicalizados con acompañamiento pedagógico en Educación Popular |
| 13 | EU1 | Educadoras/es, referentes sociales, profesoras/es con formación terciaria y/o universitaria |
| 14 | EU2 | Jóvenes desfavorecidos con proyecto socioeducativo de inserción social y laboral |
| 15 | EFU3 | <p>“Los colectivos con los que hemos trabajado son: niños, niñas y adolescentes, juventud, mujer; abordando las siguientes problemáticas: maltrato infantil, abuso sexual, trabajo infantil, violencia doméstica, desempleo, uso problemático de drogas, clasificadores, entre otros”(ACS, 2016).</p> <p>Dos grupos de beneficiarios directos de la formación en educación popular: niños y educadores. Áreas: Ciudadanía e inclusión social, ciudadanía y equidad de género, ciudadanía e inclusión laboral y ciudadanía y formación.</p> |
| 16 | EU4 | Dirigido a niñas/os, adolescentes y jóvenes Estructura adquirida como: Centro Juvenil, Centro CAIF, Talleres de apoyo escolar, Teatro popular, Taller de video, Artesanía y manualidades, Talleres con temáticas abiertas, salidas educativas, Conocer Uruguay y Conocer Latinoamérica, Iniciativas juveniles del INJU(deporte) y Orientación de estudios. |
| 17 | EU5 | Jóvenes en situación de calle o con otros derechos vulnerados, sin referentes familiares en algunos casos pero si con referentes de afinidad |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6 Categoría Miradas de los participantes

| | Código | MM |
|---|---------------|---|
| 1 | EA1 | Prácticas socioproductivas grupales |
| 2 | EA2 | “Nos proponemos reflexionar sobre las experiencias y prácticas de los Movimientos Sociales, buscando una articulación entre la academia y la militancia...”(GEMSEP, 2016b) |
| 3 | EA3 | <p>No se ha tenido acceso a materiales elaborados por las/os estudiantes. Las actividades se concentran en mejorar el discernimiento crítico de las/os educadoras/es populares</p> <p>“El Bachillerato nació en 2004 con el objetivo de fortalecer nuestro trabajo educativo en el barrio, que se venía realizando con clases de apoyo y distintos talleres para los chicos en La Escuelita desde 1996”.</p> <p>“Este trabajo tiene su eje en la educación popular, en este caso específicamente con jóvenes y adultos. Nos proponemos “fundar una escuela”. Una escuela que sea un Bachillerato para jóvenes y adultos que trabaja en el marco de la educación popular. Por eso es un bachillerato Popular” Bachillerato Simón Rodríguez, Las Tunas, Tigre”(Ampudia, 2006, p. 5).</p> <p>“Desde 2006 construimos un bachillerato popular, que en 2008 tuvo su primer grupo de egresados. El Bachillerato lleva varios años de lucha junto con otras organizaciones que conforman la Coordinadora de Bachilleratos Populares. El logro más importante ha sido el reconocimiento oficial a través de la resolución Núm.3984 de 2007, DIPREGEP N° 7432, lo que nos permite otorgar títulos oficiales de Bachiller con Orientación en Humanidades y Ciencias Sociales, especializado en Artes. Esto nos convierte en la primera y única experiencia de educación secundaria de adultos del barrio. Bachillerato popular del centro cultural de los trabajadores, Las Tunas, Tigre”(Ampudia, 2006, p. 6).</p> |
| 4 | EA4 | Existen miradas de los participantes desde su participación en encuentros en el Centro de Educación Popular de Pie. Es lo mismo que “de pie”perteneiente al Movimiento de Barrios de pie y a la Educación Popular de Pie. |

| | | |
|---|--------------------|--|
| 5 | EA7 ¹⁰⁸ | – |
| 6 | EM1 | – |
| 7 | EM2 | Miembro de la Universidad “comunidades indígenas para alcanzar un desarrollo sostenible pudiesen ser entendidos y atendidos con mayor probabilidad de éxito”(Rosado-May, F., 2017, cap. Introd., párr. 1). |
| 8 | EM3 | <p>Participantes “San Luis Potosí: Educación popular en educación formal”</p> <p>“Aprendizajes: Aprendí que los niños pueden ser muy difíciles pero son divertidos. Aprender a convivir con los niños y sobre todo con las demás comunidades donde se lleva a cabo la misión. Aprendí a trabajar mejor con los niños y con mis compañeras. Esta misión nos unió más. A mejorar, trabajar mejor. Organización, citar mucho antes a los jóvenes, repartir las tareas a cada integrante del equipo. La amistad, la convivencia y a diversión. Aprendí a trabajar en equipo con personas que casi no conozco y que en equipo todo podemos hacer más cosas. El saber ayudarnos unos a otros y convivir. Aprendí hacer responsable con nuestro taller y a tener paciencia con los niños. La importancia de promover la paz y la anticipación para preparar bien la misión”(Iyolosiwa, 2017, p. 26).</p> <p>Agrupar a ocho comunidades en la misión educativa. Tiene un sistema de voluntariado organizado con formación en Educación Popular con acompañamiento en línea.</p> <p>Miradas de los voluntarios</p> <p>“Impulso a comprometernos con los más necesitados. Trabajar por la esperanza y la dignidad de las personas. Corazón abierto a la diferencia. Experimentar la generosidad de Dios. Casa pequeña y abierta. Educarnos en el intercambio con los demás. Ir haciéndonos sujetos con voz propia”(Iyolosiwa, 2018b, Folleto voluntariado, p. 2)</p> <p>Aporte de una voluntaria</p> <p>“Me aporporto muchas ideas de cómo erradicar la violencia mediante</p> |

108 Esta organización solicitó el 24-8-2018 devolución de esta investigación y desearon “buena suerte”. Información sobre fecha de inicio especialización proporcionada por el Vicerrector.

| | | |
|----|-----|--|
| | | juegos cooperativos, el proyecto me hizo darme cuenta de que se pueden lograr muchas cosas con mucho trabajo, me gusto la parte de complementar la biblioteca con una ludoteca y además talleres en verano que dejan además de un aprendizaje un cambio de “chip” en la mentalidad de muchos niños y jóvenes de la zona. Me gustaron mucho los espacios en los que trabaje, me parecieron asombrosos los murales creados por los mismos niños y jóvenes además de ver que el trabajo va por toda una comunidad de familias comprometidas por ver una mejor calidad de vida en la zona. Alicia Meza” (Iyolosiwa, 2018c, Presentación del Voluntariado, p. 5). |
| 9 | EM4 | – |
| 10 | EM5 | Los participantes de organizaciones sociales se los convoca a replicar los talleres en sus espacios y a los que no pertenecen a ninguna organización, “deben apoyar al área de educación del Comité Cerezo México”:Área de educación Comité Cerezo México (v. Segunda Convocatoria 2011, en CD, Anexo VIII) |
| 11 | EC2 | – |
| 12 | EC3 | Miradas traducidas por Priscilla Carballo (participante) |
| 13 | EU1 | Estudiantes participantes “Temas importantes como la “distancia óptima” entre el educador y el grupo, o la diferencia de funciones entre “líder” y “educador” aparecieron en forma confusa durante nuestra práctica (Ficha de Aprendizaje 2). El motivo más posible para esta dualidad puede encontrarse en la forma que pesa en nos otros lo aprendido a través de la militancia social, no pudiendo siempre “traducir” esos procesos personales en aprendizajes útiles para nuestra tarea de educadores populares.” (Ubilla, P., 2005) |
| 14 | EU2 | “Los jóvenes son constructores del cambio. Desde la valoración de sí mismos, se comprometen con alegría en sus estudios y el trabajo, generando un aporte transformador en su entorno, la familia y la sociedad.”(Fundación Esperanza Joven, 2018) |
| 15 | EU3 | “el niño pasaba a ser un ser pensante” “Al inicio se nominaba Arcoiris” A partir del convenio “con MIDES se consolida Solidaridad” “La educación entendida como Educación Popular” “Vine con mi madre cuando niña y bueno...empece primero...a los campamentos. En 2004...inicié en Socat,...luego administrativa. Ahora soy la administradora” “una sola palabra, militancia” |

| | | |
|----|-----|--|
| | | Presentación, historia hablan sus participantes: fundadores y educadores. |
| 16 | EU4 | “en soledad no salen las cosas” “los mozos son los propios adolescentes” “nosotros le cedemos el espacio porque es de ellos” Miradas del coordinador y de algunas/os educadoras/es. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1pbXOwZmJ1E |
| 17 | EU5 | Relatos de jóvenes sobre el proceso pedagógico en El Abrojo Descripción del impacto en la vida cotidiana de cada uno con el solo hecho de tener un lugar a donde recurrir y socializar. Expresiones vinculadas al entablar conversaciones con otros pares y a desarrollar actividades que levantaron su autoestima (v. El Abrojo, 2018). |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se aplica raya en las experiencias que no se obtuvo información, Sección 5.14 (APA, 2010).

Cuadro 7 Categoría Interacción

| Orden | Código | I |
|-------|--------|---|
| 1 | EA1 | <p>“Se trata de ensamblar prácticas (no siempre estables) que configuran determinado campo de fuerza social. Como en la trama de un tejido, una unión de fuerzas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entramados de prácticas (EPrac) -Entramados Territoriales (ET) -Entramados Institucionales (EI) -Entramados Productivos Latinoamericanos (EproL)” <p>(ÉPyCA, 2018a)</p> <p>“Campamentos de Trabajo Productivo Prácticas de trabajo colectivo intergeneracionales para aprender produciendo.</p> |

| | | |
|---|-----|--|
| | | Con los Campamentos nos proponemos superar el solo concepto de servicio al otro. Visualizando otro sentido de vida: buscando caminos alternativos y alterativos de co-sustento construyendo una matriz productiva liberadora” (ÉPyCA, 2018b). |
| 2 | EA2 | Por medio de visitas se teoriza y se elabora un trabajo final de acreditación (GEMSEP, 2016b) |
| 3 | EA3 | <p>“<i>Aislamiento</i>. Además del aspecto señalado anteriormente, otro desafío a enfrentar reside, en que los bachis estrechen vínculos con las organizaciones combativa de la clase. De lo contrario, los bachis estarán destinados a resultar interesantes experiencias pedagógicas, pero sin gravitación (peso) político – social alguno y, aún más, corriendo el riesgo de resultar funcional a los proyectos pedagógicos burgueses, en el sentido de fragmentar y enfrentarnos entre militantes y agrupaciones combativas”</p> <p>“Debemos balancear como un problema la falta de vínculo orgánico entre sindicatos combativos y bachilleratos. Entendemos posible forjar algún tipo de vínculo”.</p> <p>(Documento 2, Anexo VIII).</p> <p>Tienen reivindicaciones con el Estado respecto a la acreditación de los títulos, del pago de salarios y una orientación de la educación, popular y democrática (Ampudia, 2006).</p> <p>Se debaten entre no oficial y popular autogestionado sin recursos estatales u oficial, formal sin participación en la toma de decisiones con recursos estatales. Este pasaje le cuesta la acreditación de títulos.</p> |
| 4 | EA4 | Ámbito privado, impulsada por una persona? Centro de Educación Popular desde el pie o de pie? |
| 5 | EA7 | <p>“En el Art. 104 de la Ley de Educación 26206 se define: “La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal”...</p> <p>“Por otra parte este plan concibe a la formación especializada desde una mirada de la capacitación como derecho y respuesta a las necesidades sociales de inclusión y justicia. Este aspecto, el de la inclusión social y educativa, se menciona en la Res. 32/07 del CFE, como una de las características que ha motivado el crecimiento de la Educación a Distancia en la Argentina.”</p> |

| | | |
|----|-----|---|
| | | Recuperado de http://www.sagrado.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=545&Itemid=298 |
| 6 | EM1 | Instituciones formales “Casarón”?(Giddens, 1999). |
| 7 | EM2 | Miembro de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL) Leyes que enmarcan la necesidad de la interculturalidad como modelo educativo: En 1992 México pluricultural y en 2001 se reforma la constitución al respecto. Se cambiaron las estructuras del Estado. El 39 % de la población de Quintana Roo es indígena según el Censo de 2000. Esta formación surge en 2007 con estudiantes de origen maya. Es una universidad pública estatal. |
| 8 | EM3 | Miembro de la RED Latinoamericana y Caribeña de Educación Popular de las Religiosas del Sd. Corazón. |
| 9 | EM4 | Tiene diferentes modalidades, formal con programas (CAPE y FORMAS) regulados y encuentros periódicos para acompañamiento en territorios. |
| 10 | EM5 | Creación de una Escuela de Educadores Populares Con colaboración de Acción Urgente para Defensores de Derechos Humanos |
| 11 | EC2 | Integra las siguientes redes y conecta con las siguientes organizaciones: Red Mesoamericana de Educación Popular CEAAL Fundación Nuestramérica Red Alforja Caritas Canadá CLACSO Protestas Revista Campesina Agroecóloga |
| 12 | EC3 | Relato individual sobre práctica socioeducativa |
| 13 | EU1 | Con la curia franciscana, CEAAL, organizaciones sociales uruguayas, argentinas y brasileras a partir de los encuentros. Convenio con la Universidad de la República. Recuperado de www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/11250/siteId/1 |

| | | |
|----|-----|---|
| | | Convenio con IPA, Institutos de Formación Docente, sindicatos, cooperativas, asociaciones civiles y a solicitud de apoyo de cualquier otra organización popular. |
| 14 | EU2 | Interacción con organizaciones sociales con similares objetivos y población beneficiaria |
| 15 | EU3 | “promover la articulación público – privado y el trabajo en redes, participando en espacios como la Red de ONGs de atención a la infancia y adolescencia, Federación de Instituciones Privadas de Educación Inicial (FIEPI) , Asociación Nacional de Organizaciones no Gubernamentales (ANONG), ¹⁰⁹ Federación Uruguay de Comunidades Terapéuticas (FUCOT), Red Uruguay contra la Violencia Doméstica y Sexual (RUCVDS), Consejo Latino Americano de Educación Popular (CEAAL).” (ACS, 2016). |
| 16 | EU4 | <p>Interacción con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • SOCAT • centro salud • centros comunales • centro escucha • centros odontológicos • escuelas y liceos comparten <p>En el barrio con integración de las familias: Fiestas de integración: Noche de la nostalgia, haloween¹¹⁰ con identidad folclore, fiesta criolla.</p> <p>Se formulan proyectos y en base a el se definen las actividades con las organizaciones vinculadas a La Pascua.</p> |
| 17 | EU5 | Descripción de un aprendizaje acumulativo sobre como mejorar sus prácticas, profesionalizar el grupo y mejorar la llegada con las/os jóvenes (v. El Abrojo, 2018). |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8 Categorías y dimensiones de análisis

¹⁰⁹ Fundada en 1992, reúne 90 organizaciones sociales, entre ellas las seleccionadas: Asociación Civil Solidaridad, Esperanza Joven e Instituto El Abrojo.

¹¹⁰ Fiesta de origen celta, masificada en Estados Unidos con expansión en Argentina y Uruguay.

| Categorías | Dimensiones de Análisis | | |
|--|---|--|--|
| | Perspectiva de Género | Mirada tecnológica | Apropiaciones emancipatorias Coherencia con la perspectiva educación popular. Relato versus prácticas |
| Significación de Sujeto | ¿Se abarca la diversidad de género? ¿Cómo? | En relación a la tecnología ¿qué habilidades impulsan?. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Tiene en el relato miradas de educar para la libertad? • ¿Qué encuentros y desencuentros existen entre el relato y las prácticas? • ¿Cómo opera en los participantes una formación hacia la liberación de la opresión? • ¿Cuales son los sentires de los participantes en relación al relato pedagógico y a la práctica en si? |
| Miradas de los participantes | ¿Como ven los participantes la propuesta formativa en cuanto a la inclusión de un género transformador? | ¿Qué tecnologías utilizan los participantes, para qué y por qué? | |
| Interacción-vinculación territorial | ¿Que sentidos tiene la interacción territorial? | | ¿El relato para la interacción tiene coherencia con la perspectiva EP? |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9 Estructura de análisis

| | Componentes del proceso pedagógico | | |
|--------------------|------------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Dimensiones | Sujeto | Miradas de los participantes | Interacción comunitaria |

| | |
|--------------|---|
| Género | Las miradas sobre sus procesos pedagógicos permite identificar las significaciones de los componentes y el relato dimensional. |
| Tecnología | |
| Emancipación | |
| Coherencia | |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 10 Objeto de estudio

| Objeto de estudio |
|---|
| <p>Las prácticas visibilizadas de Educación Popular en espacios de dos focos: Mesoamericano: México y Costa Rica; Cono Sur: Argentina y Uruguay entre 2003 y 2013 que puedan aportar datos empíricos sobre sus modos de hacer y sobre la existencia de la coherencia entre la perspectiva teórica institucional y la aplicada en sus prácticas.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 11 Enclave

| Enclave |
|---|
| <p>Dos tipos de experiencias según la metodología, unas concretas con cierta continuidad y las otras de acompañamiento pedagógico, ambas auto-nominadas de Educación Popular o Educación Liberadora o Emancipadora, en espacios de México, Costa Rica, Argentina y Uruguay en el período 2003 y 2013. A partir de las sistematizaciones propias, documentos y entrevistas propias se analizan los modos de hacer, las miradas sobre sus procesos pedagógicos en relación a la imagen y autoimagen. Un enclave situado en experiencias emergidas del proceso de investigación, con trayectoria en algunas, y en otras, con incipiente desarrollo en Educación Popular.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 12 Estadios de las dimensiones

| Estadios | Dimensiones y sus estadios | | |
|----------|---|-------------------------|--|
| | Perspectiva de Género | Apropiación tecnológica | Modos de hacer o emancipación |
| 1 | Esquema binario | Consumidores | Reproductivistas |
| 2 | Visibilización de las relaciones de poder | Ciudadanía en tránsito | Alter-acción (con acciones formativas liberadoras) |
| 3 | Visibilización de interseccionalidades | Ciudadanía activa | Asociacionismo (Liberadoras) |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 13 Aplicación de atributos

| Experiencias EP | Código | Dimensiones y atributos | | |
|-----------------|--------|-------------------------|-------------------------|----------------|
| | | Perspectiva de Género | Apropiación tecnológica | Modos de hacer |
| 1 | EA1 | 2 | 2 | 1 |
| 2 | EA2 | 2 | 1 | 1 |
| 3 | EA3 | 2 | 1 | 3 |
| 4 | EA4 | - | 1 | 1 |
| 5 | EA7 | 2 | 1 | 2 |
| 6 | EM1 | - | 1 | 1 |
| 7 | EM2 | 2 | 2 | 3 |
| 8 | EM3 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | EM4 | 2 | 2 | 3 |
| 10 | EM5 | 2 | 1 | 3 |
| 11 | EC2 | 2 | 1 | 2 |
| 12 | EC3 | - | 1 | 2 |

| | | | | |
|----|-----|---|---|---|
| 13 | EU1 | 2 | 3 | 3 |
| 14 | EU2 | - | 1 | 3 |
| 15 | EU3 | 2 | 2 | 3 |
| 16 | EU4 | 1 | 1 | 2 |
| 17 | EU5 | 1 | 1 | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se aplica raya en las experiencias que no se obtuvo información, Sección 5.14 (APA, 2010).

III Índice de Figuras (diagrama, dibujo, fotografías, gráficas y mapas).

Nota: Las figuras están en el texto.

- Figura 1** Fotografía “Pensar y hacer: el oficio de El Instructor Popular: En la educación argentina de fines del Siglo XIX.”
- Figura 2** Mapa geográfico Ubicación JASS
- Figura 3** Imagen Cuadro Bachilleratos Populares inicio y oficialización
- Figura 4** Mapa geográfico de los focos
- Figura 5** Mapa geográfico del foco mesoamericano: México-Costa Rica
- Figura 6** Dibujo geográfico del CEAAL y del CEP Alforja
- Figura 7** Dibujo geográfico de las experiencias mexicanas al norte
- Figura 8** Dibujo geográfico de las experiencias mexicanas al sur
- Figura 9** Dibujo geográfico de las experiencias mexicanas al centro
- Figura 10** Imagen Mapa decolonizado de América del Sur
- Figura 11** Dibujo geográfico de las experiencias en Argentina
- Figura 12** Dibujo geográfico de las experiencias en Uruguay
- Figura 13** Gráfica de Atributos
- Figura 14** Gráfica Género en Foco Mesoamericano: Frecuencia por estadio
- Figura 15** Gráfica Género en Foco Cono Sur: Frecuencia por estadio

- Figura 16** Gráfica Apropiaciones Tecnológicas Foco Mesoamericano: Frecuencia por estadio
- Figura 17** Gráfica Apropiaciones Tecnológicas Foco Cono Sur: Frecuencia por estadio
- Figura 18** Gráfica Modos de hacer Foco Mesoamericano: Frecuencia por estadio
- Figura 19** Gráfica Modos de hacer Foco Cono Sur: Frecuencia por estadio

IV Índice de Tablas

- Tabla 1** Listado de informantes versus instrumentos aplicados
- Tabla 2** Experiencias versus fuentes
- Tabla 3** Pauta de la conversación AP
- Tabla 4** Pauta conversación DM
- Tabla 5** Pauta entrevista PU
- Tabla 6** Tabla de Frecuencias: Dimensión Género
- Tabla 7** Tabla de Frecuencias: Dimensión Apropiación Tecnológica
- Tabla 8** Tabla de Frecuencias: Dimensión Modos de hacer
- Tabla 9** Material guardado en CD

V Listados de referentes

Tabla 1 Listado de informantes versus instrumentos aplicados

| Actor | Tipo de informante | Tipo de instrumento | Fecha |
|---|---------------------------|----------------------------|--------------|
| Alba Pereyra Coordinadora de la Especialización Superior Educación Popular | Clave | Conversación | 27-9-2018 |
| Seminario Cultura Popular | Clave | Foro discusión y | 14-3-2019 |

| | | | |
|---|--------------------|--|------------------------|
| <p>ÉPyCA-UBA</p> <p>Martín Cagide Docente del Seminario Cultura Popular, Miembro ÉPyCA y participante UBA</p> | Clave | <p>Sistematización</p> <p>Conversaciones</p> | 2019 |
| <p>Pilar Ubilla MFAL(Miembro CEAAL)</p> | Calificado | Entrevista en profundidad | 26-4-2018 y 29-10-2018 |
| <p>Daniel Montenegro Diploma de Educación Popular de la Universidad de Quilmes</p> | Calificado y clave | Conversación | 2019 |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Conversaciones tiene varias instancias por eso no se fija en una sola fecha.

VI Experiencias

Tabla 2 Experiencias versus fuentes

| E | Modalidad | Tema | Fuente | Nombre |
|----------|-------------------|---|-------------------|--|
| EA1 | Congresos anuales | Sociopolítica, organización Argentina | Sistematizaciones | Informes de los congresos (Fuente: página de la organización) |
| | Grado | Seminario de Cultura Popular. UBA en la Carrera de Trabajo Social Argentina | Foro discusión | Debate en oportunidad de la Exposición “Deconstrucción y Liberación: nuevos relatos con proyección liberadora” presentado el 14/3/2019 |
| EA2 | Presencial Grado | Carrera de Sociología de la UBA | Programa | Programa del Seminario de Investigación. |

| | | | | |
|-----|-------------------------|---|--|---|
| | | Argentina | | Recuperado de http://sociologia.social.es.uba.ar/wp-content/uploads/sites/7/2017/07/21306-WAHREN.pdf |
| EA3 | Bachilleratos populares | I Congreso de Educación Popular y Movimientos Sociales desde los bachilleratos populares Argentina | Sistematización Imágenes de los bachilleratos en sus páginas y blog. | <p>“Documento de debate sobre los bachilleratos populares”.</p> <p>Recuperado de http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/noticias/i-congreso-de-educacio-popular-y-movimientos-sociales-desde-los-bachilleratos-populares</p> <p>Relevamiento de bachilleratos populares en Argentina, 2015.</p> <p>Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqf qZ5MUd4OHRQM2N PMFk/view</p> <p>Marina Ampudia integrante de cooperativa de educadoras/es e investigadores populares</p> <p>Movimientos sociales y Educación Popular: Reflexiones sobre la experiencia educativa de los bachilleratos populares.</p> <p>Recuperado de</p> |

| | | | | |
|-----|---|--|-------------------------------------|--|
| | | | | http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Amputia.pdf |
| EA4 | “Gestión de Proyectos Educativos para el Desarrollo Comunitario” | Modalidad a distancia 3 meses, 104 horas costo 150 dolares | Testimonio documental | Programa de curso a distancia para Agentes Multiplicadores |
| EA5 | “Educación popular, didáctica crítica y movimientos sociales: debates teóricos y experiencias para repensar las prácticas docentes” | Modalidad presencial 10 encuentros semanales (160 minutos cada encuentro) gratuito | Testimonio documental | Programa del curso Formación continua |
| EA7 | Presencial | Especialización en Educación Popular (Argentina) | Conversación | Conversación a Alba Pereyra Coordinadora Inicio 27-9-2018 |
| EC1 | RED | CEAAL (Costa Rica) | Estatuto | Documento escrito elaborado el 7-11-2014. Recuperado de http://www.ceaal.org/v2/marcoactual.php con fecha de consulta el 1 junio 2019. |
| EU1 | Presencial, prácticas e investigación | Diploma y Maestría en Educación Popular | Entrevista Grupo de práctica | Entrevista en profundidad a la Coordinadora Pilar Ubilla Material elaborado por un grupo de práctica (v. Ubilla,P.,2005) |

| | | | Cronograma de cursos | Cronograma 2006 |
|-----|------------|---|----------------------|---|
| EU2 | Presencial | Inserción socioeducativa | | [En línea] |
| EU3 | Presencial | Inserción socioeducativa y formación en educación popular | | [En línea] |
| EU4 | Presencial | Inserción socioeducativa | | [En línea] |
| EU5 | Presencial | Inserción socioeducativa | Sistematización | “30 años 30 historias: El Abrojo , 1988 – 2018”. (El Abrojo, 2018). |

Fuente: Elaboración propia.

Nota 1: Se deja en blanco el campo que no corresponde a esa experiencia, de acuerdo con la Sección 5.14 (APA, 2010).

VII Instrumentos

7.1 Conversaciones

- *Coordinadora del Instituto de Profesorado del Sagrado Corazón*

Es una modalidad de Conversación aplicada a Alba Pereyra, informante clave de la Especialización Superior en Educación Popular del Instituto de Profesorado del Sagrado Corazón.

Tabla 3 Pauta de la conversación AP

| |
|---|
| Estructura verbal |
| Presentación de la conversación |
| Decir fecha y hora Decir Nombre Decir experiencia EP en la que ha participado |
| Preguntas guía |
| ¿En qué propuesta formativa de Educación Popular participó y que rol desempeño?(pregunta de control) |
| ¿Cuales fueron sus aprendizajes sentidos e intelectuales en las propuestas formativas de Educación Popular? |
| ¿Que actividades realizaron en esta formación? |
| ¿En qué le colaboró esta formación para su vida? |
| ¿Que es para usted Educación Popular? |

Fuente: Elaboración propia.

- *Docente del Diploma de Educación Popular de la Universidad de Quilmes*

Es una modalidad de conversación aplicada en oportunidad de intercambio con el Informante clave Daniel Montenegro

Tabla 4 Pauta conversación DM

| |
|---|
| Preguntas guía |
| ¿Cuando se comienza con el dictado del Diploma? ¿se dicta actualmente? |
| ¿A qué destinatarios era dirigido el curso hasta 2014? |
| ¿Podrías compartirme trabajos que evalúen o presenten la propuesta pedagógica por |

| |
|---|
| parte de los educadoras/es y de los educandas/os, conjuntamente o por separado? Tanto sea una evaluación global, como sobre un aspecto particular. |
| ¿Qué articulaciones territoriales identificas que la organización educativa del Diploma de Educación Popular realiza para potenciar su quehacer? |
| ¿Cuáles dirías que son las fortalezas y desafíos del Diploma de Educación Popular? |
| ¿Deseas hacer alguna valoración que para ti, sea necesaria o importante? |

Fuente: Elaboración propia.

7.2. Exposición y foro de discusión

- *Seminario de Cultura Popular de la Universidad de Buenos Aires y ÉPyCA*

En esta experiencia pedagógica se aplicaron tres instrumentos: Conversación, Exposición y Foro de Discusión. El instrumento Conversación se utilizó con el informante clave y calificado Martin Cagide, desde una dinámica fluida de ida y vuelta. Permitió conocer ÉPyCA y la proyección Seminario de Cultura Popular en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires. La exposición como docente invitada al Seminario de Cultura Popular tomo la significación de constructora desde la mirada de los participantes, estudiantes de la Carrera de Trabajo Social y los miembros de ÉPyCA. Luego de la exposición se proyectó un Foro discusión en base a algunas preguntas desde los miembros ÉPyCA y una pregunta desde la participación de esta investigación (v. Anexo VII, 7.2). ¿Cómo evitarían suplantar a las/os actoras/res en el ámbito comunitario?. Las/os participantes realizan otras preguntas y en esta dinámica, se alcanzan algunos consensos y disensos, dejando abierta la interpelación continua.

7.3. Entrevistas

- *Entrevista en profundidad a Informante clave y calificada Pilar Ubilla*

Tabla 5 Pauta entrevista PU

| Estructura verbal |
|---|
| Presentación de la conversación |
| <p>Decir fecha y hora</p> <p>Decir Nombre</p> <p>Decir experiencia de educación popular en la que ha participado</p> |
| Preguntas guía |
| <p>¿Cual/es es/son el/los sentido/s de las experiencia/s formativa/s de Educación Popular en Uruguay?</p> <p>¿Cómo describiría el entramado de interacción entre las organizaciones formativas en Educación Popular de Uruguay?</p> <p>¿Las inercias institucionales, tanto estatales como del ámbito privada, inciden de la misma forma en las subjetividades de las/os alumnas/os? ¿Cómo?</p> <p>¿Podría contar como surge vuestra experiencia formativa del Diploma y la Maestría en Educación Popular?</p> <p>¿Por qué formar en Educación Popular y en ese contexto, uruguayo, regional y global?</p> <p>¿Podría describir el alumnado de la formación en referencia? Caracterización, expectativas expresadas, sexo, nivel de ingreso, etc</p> <p>¿Qué modalidades inclusivas debieron impulsarse?</p> <p>¿Cómo se elaboraba el proyecto educativo?</p> <p>¿Tenía algún costo económico?</p> <p>¿Tiene alguna sistematización de los procesos elaborada por las/os estudiantes o egresados que pueda compartir?</p> <p>A vuestro entender ¿Cuales son los aprendizajes decolonizados que adquieren los egresados?</p> |

| |
|-----------------------------------|
| Le agradezco mucho su disposición |
| Cierre |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6 Género: Frecuencias

| Intervalos | Frecuencia Absoluta Foco M | Frecuencia Absoluta Foco Cono Sur | Frecuencia Relativa Foco M | Frecuencia Relativa Foco Cono Sur | Frecuencia Acumulada Foco M | Frecuencia Acumulada Foco Cono Sur |
|------------|----------------------------|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| Hasta 1 | 3 | 4 | 0,43 | 0,4 | 0,43 | 0,4 |
| Hasta 2 | 4 | 6 | 0,57 | 0,6 | 1 | 1 |
| Hasta 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | 7 | 10 | | | | |

Tabla 7 Apropiación Tecnológica

| Intervalos | Frecuencia Absoluta Foco M. | Frecuencia Absoluta Foco Cono Sur | Frecuencia Relativa Foco M. | Frecuencia Relativa Foco Cono Sur | Frecuencia Acum. Foco M | Frecuencia Acum. Foco Cono Sur |
|------------|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| Hasta 1 | 5 | 7 | 0,71 | 0,7 | 0,71 | 0,7 |
| Hasta 2 | 2 | 2 | 0,29 | 0,2 | 1 | 0,9 |
| Hasta 3 | 0 | 1 | 0 | 0,1 | 1 | 1 |
| | 7 | 10 | | | | |

Tabla 8 Modos de hacer

| Intervalos | Frecuencia Absoluta Foco M | Frecuencia Absoluta Foco Cono Sur | Frecuencia Relativa Foco M | Frecuencia Relativa Foco Cono Sur | Frecuencia Acum. Foco M | Frecuencia Acum. Foco Cono Sur |
|------------|----------------------------|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| Hasta 1 | 2 | 3 | 0,285 | 0,3 | 0,285 | 0,3 |
| Hasta 2 | 2 | 3 | 0,285 | 0,3 | 0,57 | 0,6 |
| Hasta 3 | 3 | 4 | 0,428 | 0,4 | 1 | 1 |
| | 7 | 10 | | | | |

VIII Material del CD

En este anexo se presentan archivos citados y adquiridos a través de los colaboradores y material bibliográfico analizado que al tener sus páginas de internet gran factibilidad de cambio, se los recupera. Existen diferentes soportes de archivo: material audiovisual, escritos (Sistematizaciones, Documentos y Conversaciones), audio de Entrevistas y Testimonios documentales (escrito, imagen y audiovisual).

Tabla 9 Material guardado en CD

| Nombre del material | Tipo de archivo | Organización y/o Formación |
|--|-----------------|--|
| Conversación Alba | escrito | Instituto Profesorado Sagrado Corazón de Jesús |
| Entrevista a Pilar Ubilla nombre del archivo : | audio | CEAAL y Multiversidad Franciscana de América Latina |

Sentidos en Educación Popular 2003-2013.
Análisis Pedagógico de Género y Prospectivas.

| | | |
|--|---------|--|
| A0080706 | | |
| Conversación Daniel Montenegro | escrito | Diploma de Educación Popular de la Universidad de Quilmes |
| Sistematización Seminario Cultura Popular | escrito | Seminario de Cultura Popular |
| Programa del Diploma de Educación Popular | escrito | Diploma de Extensión Universitaria en Educación Popular: Prácticas Educativas y Construcción de Conocimiento en la Patria Grande o Diploma de Educación Popular en la Universidad de Quilmes |
| Cronograma 2006 | escrito | Multiversidad Franciscana de América Latina |
| 15 Aniversario Comité Cerezo México 2001-2016 (Sistematización) | video | Comité Cerezo México Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_nTOh6yJh_Jk |
| Movimiento Sociales y Educación Popular: Reflexiones sobre la experiencia de los bachilleratos populares | escrito | Marina Ampudia Integrante e investigadora de la Cooperativa de Educadores Populares |
| Articulación de la línea tiempo | escrito | Bachilleratos populares |

| | | |
|--|---------|--|
| Bachillerato popular 20 Flores | imagen | Bachilleratos Populares |
| Bachillerato popular El Cañón | imagen | Bachilleratos Populares |
| Bachillerato popular Mocha Celis | imagen | Bachillerato Populares |
| Bachillerato popular Osvaldo Bayer | imagen | Bachilleratos Populares |
| Bachilleratos populares movilizados | imagen | Bachilleratos Populares |
| Coordinadora Bachilleratos Populares en lucha | imagen | Bachilleratos Populares |
| Currículum Vitae de Francisco Rosado-May | escrito | Maestría intercultural de la Universidad de Quintana Roo |
| Encuentro Educadores Populares | imagen | Multiversidad Franciscana de América Latina |
| Escuela Miravalles Marista | video | Escuela Miravalles |
| Estatutos CEAAL 2014 | escrito | CEAAL |
| Folleto 2007 | escrito | Multiversidad Franciscana de América Latina |
| Foto Bachi (Bachillerato popular Casa Abierta) | imagen | Bachilleratos Populares |
| GEMSEP Encuentro balance | imagen | GEMSEP |

Sentidos en Educación Popular 2003-2013.
Análisis Pedagógico de Género y Prospectivas.

| | | |
|--|---------|-------------------------|
| bachilleratos populares | | |
| Imagen de egresados (Bachilleratos populares) | imagen | Bachilleratos Populares |
| La Carta 182 | escrito | CEAAL |
| Programa de Educación Popular y Movimientos sociales de América Latina | escrito | UBA-Seminario |

Fuente: Elaboración Propia.