



Trabajo Final de Grado

Talleres de pre ingreso a la Universidad para jóvenes afrodescendientes

María Florencia Cabral Vallejo

Noviembre de 2022

Tutora: Mónica Olaza

Revisora: Sandra Fraga

Índice

Fundamentación y justificación de la pertinencia del proyecto.....	2
Marco conceptual.....	5
Construcción de la demanda.....	11
Objetivos.....	12
Estrategia de intervención y diseño metodológico.....	12
Análisis de la Implicación.....	14
Consideraciones éticas.....	16
Cronograma.....	16
Modo de registro.....	17
Evaluación y monitoreo.....	17
Recursos disponibles y presupuesto.....	18
Referencias bibliográficas.....	19

Fundamentación y justificación de la pertinencia del proyecto

El presente trabajo propone una alternativa para la prevención de la desafiliación estudiantil universitaria de jóvenes afrodescendientes, mediante el fortalecimiento de sus trayectorias educativas. Para esto se plantea la creación de espacios informativos y reflexivos destinados a jóvenes afrodescendientes que estén cursando quinto y sexto año de bachillerato en liceos de Montevideo. El objetivo radica en apoyar los procesos de transición de la educación media a la educación superior, con el fin de brindar herramientas que sirvan a los estudiantes para sostener la permanencia y posterior egreso de la Universidad, ya que a las dificultades propias de la elección de una formación y el ingreso a la Universidad, se le suman las particularidades inherentes a ser estudiante afrodescendiente.

En Mosca y Santiviago (2013), es que se encuentra el sustento teórico para considerar que los talleres de preingreso a la universidad son de utilidad para los estudiantes. Los autores afirman que el proceso llamado interfase, que ocurre desde los dos últimos años de bachillerato a los dos primeros años de educación superior se caracteriza por ocasionar grandes transformaciones en el estilo de vida y las rutinas de los estudiantes. Generando en ellos, momentos de importantes decisiones e incertidumbres propias del ingreso a un mundo diferente con exigencias nuevas. Esto requiere habitar los espacios educativos y personales desde otros lugares, hasta el momento desconocidos.

Por tanto, hacen énfasis en que las redes de pares, la orientación institucional y personal son un apoyo significativo para lograr sostenerse durante estos tránsitos (Mosca y Santiviago, 2013).

Los talleres de preingreso para jóvenes afrodescendientes se basan en apoyar los procesos educativos de estos jóvenes, ya que como plantea Arocena (2017) la educación es sustancial y de gran relevancia para el desarrollo individual, social y colectivo de las personas. Brindar herramientas y acompañar estas trayectorias se vuelve una apuesta al futuro y una contribución a estos jóvenes afrodescendientes que, como expone Rorra (2016), desde los inicios de sus trayectorias educativas (3 a 4 años de edad) se encuentran con una mayor cantidad de obstáculos que impiden su permanencia, debido a prácticas racistas naturalizadas en la sociedad y cristalizadas en las instituciones.

A esto, es necesario agregar lo que plantea Maciel en (CFE ANEP, 2020): aquellos estudiantes afrodescendientes que llegan hasta aquí, necesitan apoyo extra ya que no cuentan con los respaldos necesarios debido a la escasez de recursos económicos de sus hogares de procedencia, esto último influye en la accesibilidad y disponibilidad a la

información y la comunicación. La falta de otros profesionales y/o estudiantes universitarios en la familia genera dificultades a la hora de entender y acompañar estas nuevas etapas (Centro de Formadores en Educación Administración Nacional de Educación Pública, 2020 y 56:40.)

En cuanto a la propuesta, se planifica una aproximación a lo que implica el ser y quehacer universitario desde una perspectiva étnico racial. Se organizarán intercambios con diferentes activistas y profesionales afrodescendientes egresados de la Universidad, recorridas por los diferentes servicios universitarios, coloquios sobre orientación vocacional, charlas informativas, dinámicas que apunten a pensar sus propias trayectorias educativas y la transición de la educación media a la superior, desde perspectivas integrales, favoreciendo la generación de espacios colectivos propicios para la orientación, análisis y reflexión.

En esta misma línea es que se selecciona el taller como método y técnica para lograr los objetivos propuestos. El taller es un espacio de encuentro en el cual se desarrollan y potencian numerosos aprendizajes. Estos pueden ser teóricos y/o prácticos, primando en ellos componente vivencial y participativo marcado por las experiencias colectivas e individuales (García, 2001). La modalidad taller se presenta como un desafío para los organizadores y los participantes, ya que invita a construir y asumir un rol activo en el espacio, incitándolos al acto creativo, entendido como la capacidad que todos tenemos de producir y generar algo novedoso (Gonzalez Cuberes, 1988).

A su vez, este trabajo acompaña un momento histórico a nivel nacional en el cual se comienzan a problematizar las existencias actuales y pretéritas de la población afrodescendiente en el Uruguay, como plantea Graña (2019), en la obra compilada por Frega, Duffau, Chagas y Stalla (2020).

Siguiendo con esto, en Olaza (2012) exponentes de la cultura y el movimiento afrouruguayo relatan en primera persona la importancia de la creación de políticas públicas y acciones puntuales que se centren en la igualdad de derechos entre la población afro y la población no afro. Manifiestan que pese a que el racismo parezca no existir en el país y sea negado por el resto de la población, las estadísticas, las vivencias de los afrodescendientes y la historia misma datan de una realidad racializada, en la cual los afrodescendientes no tienen las mismas posibilidades ni garantías que el resto de la población.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011), la población afrodescendiente es la minoría racial mayoritaria que conforma la población uruguaya, representando el 8,1% del

total de la población. Al mismo tiempo, otras de las mediciones realizadas en dicho censo arrojan que la población afrodescendiente tiene menores niveles de escolarización que la población blanca y sus empleos son de menor especialización y retribución económica, generando así una tasa de necesidades insatisfechas más alta en los afrodescendientes que en el resto de la población (INE, 2011).

Para lograr entender las causas que generan estas diferencias entre la población afrodescendiente y la población blanca, es necesario retornar hacia los orígenes de esta realidad (Frega et al., 2020). Hacia finales del S XV, los españoles y portugueses arribaron por primera vez al continente americano instalando un nuevo régimen social, político, económico, cultural y religioso, basado en la trata esclavista de comercialización de personas provenientes de la costa atlántica del continente africano. Con el fin de sostener este régimen elaboraron numerosas justificaciones pseudo científicas y religiosas de estratificación racial dando paso a un nuevo orden mundial (Quijano, 2014).

Desde aquel entonces y hasta la actualidad la sociedad uruguaya y las diferentes sociedades que integran Latinoamérica son herederas y están transversalizadas por los efectos de un pasado colonialista, esclavista, racista y un presente capitalista, imperialista, patriarcal y racializado (Grosfoguel, 2011).

Las consecuencias y efectos de este hecho histórico de larga duración continúan hasta el día de hoy, dando forma a las condiciones materiales e inmateriales de existencia de los afrodescendientes como evidencian las cifras del censo 2011 (INE, 2011). Esto refleja que pese al paso del tiempo no se ha logrado revertir completamente esta situación, es decir, la población afrodescendiente continúa teniendo en promedio más necesidades insatisfechas que el resto de la población, por ende es posible afirmar que no ha existido un resarcimiento real a esta población por todos esos años de abusos, violencias y discriminaciones (Grosfoguel, 2011).

Grosfoguel (2011), hace especial énfasis en que no se ha logrado un resarcimiento real de los sucesos coloniales, ya que la población afrodescendiente en general, no ha alcanzado la igualdad ni la plenitud en el goce de sus derechos al igual que el resto de la población, tal como lo indican los diferentes censos poblacionales latinoamericanos.

Becerra (2012), aborda cuestiones relativas a los resarcimientos y las reparaciones sociales a víctimas de diferentes situaciones vulnerantes. Para lograr una reparación integral, es necesario en primer lugar destinar recursos. Los principios rectores que guían las reparaciones integrales son la verdad, la justicia, el reconocimiento y la no repetición de situaciones que tiendan a la vulneración y re vulneración de los afectados.

Con respecto a esto, a nivel mundial, luego de la declaración y ratificación de derechos realizada en la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en Durban 2001, los estados se

comprometieron a seguir planes de acción tendientes al reconocimiento, validación y reparación de los efectos del colonialismo hacia las poblaciones africanas y afrodescendientes. En el caso de Uruguay, se han colocado las cuestiones étnico raciales en agenda de gobierno y agenda académica, elaborándose hojas de ruta y planes de trabajo puntuales para su abordaje. Si bien no se ha llegado aún al objetivo, se está trabajando para esto (Ministerio de Desarrollo Social, Consejo Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia 2019 - 2022, 2019).

En cuanto a la agenda académica pública, puede decirse que desde hace algunos años en la Universidad de la República, se ha avanzado en la temática afrodescendiente e incluido en sus itinerarios institucionales la perspectiva étnico racial, por ejemplo, se han destinando recursos para el abordaje y la formación de profesionales en estas cuestiones, se ha incluido en las diferentes curriculas, se han creando cursos de sensibilización y especialización, se han generando espacios interdisciplinarios e interinstitucionales de debate y construcción, se han realizando observatorios, entre otros. (Martinez Betervide, Olivar, Pereira y Pereyra. En Olaza 2020).

Marco conceptual

Uruguay, es considerado por sus pobladores como un país sin grandes desigualdades y similares posibilidades de acceso a bienes y servicios, una sociedad integradora. Esto, como plantea Olaza (2021), es parte del inconsciente cultural, en el cual la discriminación étnico racial pareciera no existir. Sin embargo, las experiencias de los pobladores afrodescendientes datan de un racismo inserto en cada una de las prácticas socioculturales del país. En los libros, los discursos y las representaciones simbólicas, los afrodescendientes no figuran y en caso de hacerlo, se encuentran asociados a determinados estereotipos o lugares específicos; sin reconocer, validar ni dejar registro de sus contribuciones a la sociedad Uruguaya. Esto, reafirma el “mito nacional” de que luego de la abolición de la esclavitud no hubo más espacios físicos ni simbólicos para el racismo (Ministerio de Desarrollo Social. Consejo Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia 2019 - 2022, 2019)

Afrodescendencia en Uruguay

En cuanto al término afrodescendiente, se consideran afrodescendientes todos aquellos con raíces familiares africanas, que hayan llegado al continente americano mediante el tráfico de personas y trata esclavista. Igualmente, también son considerados afrodescendientes todos aquellos descendientes de las personas africanas que han migrado a Uruguay en las últimas décadas (Frega et al., 2020). El término afrodescendiente fue acuñado oficialmente por primera vez en la Conferencia Regional de las Américas, llevada a cabo en Santiago de Chile, Chile en Diciembre de 2000. Conferencia preparatoria para la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en Durban, Sudáfrica celebrada en los meses de Agosto y Setiembre 2001. Esta última es de suma importancia debido a que por primera vez de forma pública y dentro de un marco legal internacional, los países reconocen la presencia de afrodescendientes dentro de sus territorios ya sea en comunidades, pueblos o determinadas regiones. Al mismo tiempo, se asumió el crimen de lesa humanidad que implicó la trata de personas, el trabajo esclavo y la explotación. Se elaboraron planes de acción para mitigar y erradicar las consecuencias de estos hechos (Pereira Guadalupe. En Ministerio de Desarrollo Social, 2018)

Afrodescendiente, refiere al origen de las personas, a su ascendencia y no a su fenotipo como la palabra negra/o, la cual fue acuñada por los conquistadores para distinguirse y nominar a los habitantes de África y sus descendientes, borrando todo rasgo de identidad previa (Olaza, 2012). A decir de una de las personas entrevistadas del libro Rompecabezas (2012): “La palabra afrodescendiente es de tu cultura, quien sos vos, tu identidad pertenece a algo, no a nada como la palabra negro. La palabra negro no significa nada (...).” (Olaza, 2012, p. 102).

Con la llegada de los europeos a América, se instaura un nuevo régimen, el régimen colonial, imponiendo un imaginario racial con una jerarquía racial nueva hasta el momento (Grosfoguel, 2013). En palabras de Borucki (2019) en Frega et al. (2020): “Los europeos consideraron la «negritud» como un marcador de otredad, llegando(...) a desarrollar teorías racistas sobre las diferencias biológicas” (p. 66). Justificando así, moralmente, el sometimiento y la propiedad de un ser humano sobre otro, generando la premisa de que africanía, esclavitud y racismo son conceptos afines, hasta llegar a que la esclavitud y la negritud son lo mismo (Frega et al., 2020).

Martinez (2019) en Frega et al. (2020) agrega que el sistema esclavista y la creación de un imaginario racial permitieron la incorporación del trabajo esclavo, lo cual reducía

exponencialmente los costos laborales posibilitando que el comercio esclavista y la explotación continuarán luego de la abolición del mismo. Los afrodescendientes pasaron de esclavos a trabajar y vivir como criados en la casa de sus antiguos amos, posteriores “patrones”, sin que este pasaje significara un cambio real.

En cuanto a datos demográficos en el último censo poblacional, INE (2011), la población afrodescendiente representaba un 8,1% de individuos que se consideran a sí mismos como afrodescendientes, lo que se traduce en 255.074 personas afrodescendientes en el territorio de un total de 3.251.654 habitantes (Cabella, Nathan y Tenenbaum, 2013). En el departamento de Montevideo, la cantidad de afrodescendientes autopercebidos asciende a un 9% de 1.318.755 habitantes, lo que equivale a 118.687 personas afrodescendientes (Cabella et al., 2013). Dentro del departamento, las zonas que presentan mayor densidad poblacional de afrodescendientes son las de la periferia. En barrios como Casavalle, Casabó, Punta de Rieles, La Paloma, Nuevo París y Pajas Blancas, el número de afrodescendientes es aproximadamente un 13%. Sin embargo, en las zonas de la franja costera, asociada con los barrios más caros y con pobladores de mayor poder adquisitivo, solo habitan un 5% de afrodescendientes, estos barrios son Carrasco, Punta Gorda, Pocitos y Punta Carretas (Cabella et al., 2013). Estos datos, según afirma la Intendencia de Montevideo [IM] (2020), coinciden con el proceso de segregación urbana perpetrado a los pobladores afrodescendientes durante la época de la Dictadura Cívico Militar Uruguaya, en la cual fueron desplazados de sus hogares en los barrios Sur y Palermo para luego ser distribuidos en los barrios de la periferia, coincidiendo estos actualmente con las áreas con mayor concentración de población afrodescendiente y a su vez con aquellas áreas, donde la población presenta mayores índices de necesidades básicas insatisfechas (Cabella et al., 2013).

El racismo fue y es una realidad para todas las personas racializadas en Uruguay. El racismo, en todas sus formas, genera un impacto directo sobre las emociones y las trayectorias de vida de los sujetos (Guigou, Lotti e Iguini, 2017). No obstante, se vuelve pertinente aclarar que con respecto al racismo y las diversas formas de discriminación, estigmatización y segregación en los diferentes ámbitos de la vida social, se están llevando a cabo políticas y acciones concretas como parte del proyecto país. Puede evidenciarse esto en el Plan Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia 2019 -2022, como mencionamos anteriormente (MIDES. Consejo Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia 2019 - 2022, 2019).

Racismo y discriminación en la Educación

Tal como indican los diversos autores citados previamente, el racismo y sus diferentes formas de manifestación son parte de las experiencias de vida de los afrodescendientes. Grosfoguel (2011), aborda el concepto de racismo a partir de los aportes de Frantz Fanon (1952), quien refiere al racismo como: “es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos por el «sistema imperialista/ occidentalocéntrico/ cristianocéntrico/ capitalista/ patriarcal/ moderno/ colonial» “(Grosfoguel, 2011, p. 93).

Posteriormente, Grosfoguel (2011) en su obra, agrega:

Las personas que están por encima de la línea de lo humano son reconocidas socialmente en su humanidad como seres humanos con subjetividad y con acceso a derechos humanos/ ciudadanos/ civiles/ laborales. Las personas por debajo de la línea [zona del no ser] de lo humano son consideradas sub-humanos o no-humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por tanto, negada (Fanon, 1952. En Grosfoguel, 2011, p. 93).

Con el paso del tiempo, si bien han habido avances en la mitigación de los efectos de la llamada “zona del no ser”. El racismo y la discriminación étnicoracial continúan atacando los cuerpos afrodescendientes (y todo aquel cuerpo que no coincida con el canon europeo), su identidad y sus cotidianidades (Pacheco, 2018).

La escolarización, es uno de los primeros lugares en los cuales los cuerpos afrodescendientes son distinguidos y diferenciados como no iguales. Los niños y niñas afrodescendientes, al transitar espacios de socialización diferentes a sus hogares comienzan a vivenciar experiencias de discriminación étnico racial (Olaza, 2021).

Una de las posibles respuestas a esto, es que el sistema educativo uruguayo fue creado en el S XIX, con el objetivo de homogeneizar a la sociedad, generando así, procesos de igualación, lo que derivó en una progresiva mitigación de las diferencias socioculturales que portaban los estudiantes (Cristóforo, Martinis y Miguez 2017. En Olaza 2021). Lo que en materia de integración tuvo aspectos positivos debido a que nucleaba estudiantes provenientes de diferentes sectores socioeconómicos. En materia de reconocimiento y validación de las diferencias socioculturales, este proceso fue contraproducente, en vista de que universalizó los valores de la cultura eurocéntrica imperante, sin dejar espacio para los aportes culturales de afrodescendientes y pueblos originarios que también conformaban el territorio nacional (En Olaza 2021).

Con el declive de la modernidad este proceso de homogeneización perdió su potencia y alcance inicial (Cristóforo, Martinis y Miguez 2017. En Olaza 2021). A pesar de eso, aún es frecuente encontrar prácticas y discursos asociados a esta lógica de homogeneización social en el sistema educativo contemporáneo.

Fernandez (2018), analiza el ámbito educativo uruguayo contemporáneo y plantea que los afrodescendientes son atravesados por tres fenómenos que se interrelacionan y retroalimentan, estos son: invisibilización, no reconocimiento y blanqueamiento. En cuanto a la invisibilización de los afrodescendientes, expone que esto ocurre porque en los programas de estudio, currículas y bibliografías sugeridas, hasta finales del siglo XX, los mismos no aparecían, eran borrados de su propia historia, negados en sus propios territorios y raíces (Fernandez, 2018).

Sobre el no reconocimiento, los profesionales de la educación entrevistados por Fernandez (2018), relatan que la población blanca que en este caso es la mayoritaria en el país, no reconoce a sus no iguales y por ende, no reconoce el racismo como problema, retroalimentando su producción y reproducción.

Unido al no reconocimiento, es que se acuña el término blanqueamiento, el cual es utilizado por el autor y sus entrevistados para hablar de un “mecanismo de resignificación y sustento de privilegios” (Fernandez, 2018, p.17). Este está vinculado a la homogeneización que tiende a que todos los sujetos, sin importar su ascendencia, se apeguen a los valores, costumbres y sensibilidades de la cultura blanca (Fernandez, 2018). Los peligros del blanqueamiento a nivel individual son la inferiorización, autonegación y la no aceptación de los semejantes. A nivel social, la pérdida de la riqueza que radica en lo diferente y propio de cada cultura (Da Silva, 2007. En Fernandez, 2018).

En tanto, Guigou et al. (2017), exponen que el campo epistémico uruguayo es blanco, caucásico y esto es aceptado de forma acrítica por la mayoría de la comunidad académica (salvo algunas resistencias), quedando la visión afrocentrada relegada a la subalternidad. En palabras de Grosfoguel (2013) colonialismo epistémico. En palabras de Rorra (2016) racismo epistémico. Uno de los testimonios que recoge Olaza (2012), expresa que sería deseable llegar a la utopía de que no solo se asocie al negro con el tambor, sino que sea visto como parte de la comunidad académica y de la sociedad que se construye día a día.

Trayectorias educativas universitarias

El concepto trayectorias educativas alude a la construcción de tránsitos educativos propios y singulares. Ninguno de estos es igual a otro, ya que es parte del proyecto de vida del estudiante y por tal aspecto se encuentra cargado de subjetividad, cada estudiante habita su rol y estatus vinculándose de forma diferente con el entorno, dígase pares, marco institucional, entre otros (Terigi, 2009).

Santiviago (2018) menciona cinco aspectos de las trayectorias educativas, que tienen una estrecha relación entre sí: accesibilidad, permanencia, desafiliación, capital cultural y democratización de la educación.

La accesibilidad refiere a la posibilidad de ingreso al centro educativo. Agrega que si bien es imprescindible garantizar el ingreso de estudiantes a la universidad, también lo es apoyar los procesos de afiliación de los estudiantes para que logren la permanencia y posterior egreso de la Universidad. En palabras de Ezcurra (2011), es prudente problematizar estas cuestiones para que el ingreso no termine generando una inclusión excluyente, donde si bien un gran número de estudiantes ingresa a la universidad, un gran número de estudiantes abandona la institución en los primeros semestres, fenómeno denominado por Tinto (2014) como “puerta giratoria” (Couchet. En Santiviago, 2018).

Lograr la accesibilidad es garantizar que todos aquellos estudiantes que deseen ingresar a la Universidad y hayan cumplido con las etapas anteriores puedan hacerlo (Brovetto, 1994). Promoviendo así el Derecho a la Educación, la formación de profesionales, la difusión y creación de conocimiento científico apostando a una mayor calidad de vida a nivel social e individual. En palabras de Ruiz y Fachinetti (2018), la formación universitaria se vuelve una herramienta y un medio que garantizan la sobrevivencia. Preparando a los sujetos para enfrentarse a un mundo fragmentado, en el que priman las desigualdades sociales basadas en la distribución de la riqueza, el conocimiento y el reconocimiento. Considerándose así a la formación universitaria como un verdadero “salvavidas”.

En cuanto a la permanencia, Santiviago (2018) enuncia que es la capacidad que tienen las instituciones educativas de promover, proponer y respaldar trayectorias educativas completas de sus estudiantes. Sostener la permanencia es poner a disposición de los estudiantes recursos que contribuyan al sustento de sus diversos tránsitos formativos con el objetivo de continuidad y posterior egreso (Santiviago, 2018). La desafiliación es un término que se utiliza como sustitutivo de deserción, y es una forma de posicionar la responsabilidad del abandono tanto en el estudiante como en la institución (Diconca 2011). La desafiliación es multicausal, y se vincula a infinidad de factores, por ejemplo: los estereotipos culturales,

el costo beneficio, las decisiones identitarias, entre otros (Fernandez Aguerre, 2010). Por lo cual, no es acertado responsabilizar solo a los estudiantes. El capital cultural, es pensado por Santiviago (2018) a partir de los aportes de Bourdieu (1987) como una variable que se vuelve sustancial a la hora de permanecer o desvincularse de una institución educativa. Planteando que los recursos familiares, personales, las redes vinculares también son relevantes a la hora de permanecer y egresar de la universidad; quitando del foco a los factores académicos y económicos como únicas causas.

El siguiente concepto desarrollado es el de democratización de la educación, y es abordado por Pelaez en Santiviago y Maceiras (2019), y refiere a una estrategia esencial para garantizar el Derecho a la Educación y el amparo de las trayectorias educativas. Estas estrategias, deben proponerse como fin último la protección de las trayectorias educativas y tránsitos formativos de los estudiantes, concibiendo al estudiante en un rol activo y predominante dentro de los marcos institucionales (Arocena, 2017).

Construcción de la demanda

En este punto, podemos plantear que la demanda será construida a partir de una oferta que se realiza por parte de la Universidad a la comunidad; siendo esta oferta la que posibilita y abre el campo para poder pensar la construcción de la demanda (Rodriguez, Gimenez, Netto, Bagnato y Marotta, 2001). A su vez, se diseñan dinámicas que les permitan sentirse parte co-creadora de los encuentros, permitiéndoles a los estudiantes realizar pedidos explícitos y aportes variados que contribuyan a la construcción de la demanda.

Fruto del análisis de las diferentes fuentes bibliográficas que abordan las condiciones de existencia de los afrodescendientes en el sistema educativo, es que surge esta propuesta como una de las posibles formas de combate a la desafiliación estudiantil universitaria de jóvenes afrodescendientes. La misma tiene su justificación teórica y estadística en INE (2011): donde se muestra que los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes tienen índices de desafiliación educativa mayores al del resto de la población. Los motivos son, “desinterés o interés por aprender otras cosas” con un 45% y “comenzar a trabajar” con un 29,6% (INE, 2011).

La propuesta de crear talleres informativos y reflexivos para jóvenes afrodescendientes surge también como una de las posibles formas de no construir una universidad que genere más divisiones y desigualdades en el plano social (Ezcurra. En Santiviago, 2018). Es decir,

incluir a estos jóvenes, que en su generalidad, están más desprovistos de herramientas y soporte para poder afrontar la universidad (Centro de Formadores en Educación Administración Nacional de Educación Pública, 2020 y 56:40). Sostener la permanencia en la universidad implica un costo económico, requiere tener a disposición una serie de recursos materiales e inmateriales sin los cuales permanecer es imposible. Esto directamente se traduce en dinero, lo que genera una situación en la que aquellos menos favorecidos económicamente y con menor cantidad de recursos disponibles tiendan a la desvinculación del sistema educativo (Ezcurra. En Santiviago, 2018).

Objetivos

General:

Fortalecer las trayectorias educativas de jóvenes afrodescendientes en la transición de la educación media a la educación superior.

Específicos:

- a) Generar talleres informativos acerca de la Universidad de la República.
- b) Planificar talleres reflexivos que posibiliten la problematización de sus propias trayectorias educativas y tránsitos formativos como estudiantes afrodescendientes.
- c) Convocar a profesionales y activistas afrodescendientes que deseen compartir sus experiencias educativas y recorridos académicos.

Estrategia de intervención y diseño metodológico

Se escoge la modalidad taller debido a sus características y potencialidades, entendiéndose que es idónea para la articulación que se pretende entre los dos módulos, el informativo y el reflexivo.

Según García (2001), las dinámicas expositivas que pretendan llegar a los sujetos y generar cambios en ellos, deben romper con las lógicas tradicionales donde el orador es quien tiene el poder y el saber. Se deben buscar formas de transmisión de conocimientos

que promuevan la construcción de saberes desde la afectación y el interés en las temáticas por parte de todos los actores en juego. Esta perspectiva coloca a los sujetos destinatarios en roles activos, más que destinatarios, actores y participantes (García, 2001). Siguiendo con la autora, este modelo de interacción se asocia con un paradigma participativo, que busca el cambio social desde y con la voluntad de los propios actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje (García, 2001). En síntesis, García (2001):

En el taller confluyen método y técnica, una metodología que, como tal, exige la relación lógica entre los objetos, los contenidos en que se plasman, los objetivos, los métodos con los cuales se lleva adelante el proceso de generación y apropiación de contenidos; al mismo tiempo se deben tener en cuenta las técnicas o instrumentos que se requieren para generar acciones de cambio tendientes a los objetivos planteados en la planificación. (p. 21).

Se busca diseñar espacios ético políticos que permitan a los sujetos pensar desde lo individual y lo colectivo nuevas formas de afrontamiento de aquellos aspectos de la realidad que les presenten dificultades. Resaltando así la potencialidad de la política afectiva como herramienta de acción social y comunitaria (Lee Teles 2009). Se basa en una nueva forma de abordaje de las situaciones consideradas conflictivas. No discute ni cuestiona la existencia de estos problemas, sino que promueve nuevas formas de entendimiento, considerandolas como meramente institucionales, técnicas u organizacionales (Lee Teles, 2009).

Se programa un dispositivo de nueve meses de duración, desde marzo a noviembre. A realizarse los viernes a la tarde en la Casa de la Cultura Afrouruguaya, la duración será de dos horas. Se vuelve relevante la realización de los talleres en este lugar debido a la carga histórica, simbólica y cultural que esta posee para los afrodescendientes montevideanos (Rorra. En Olaza, 2020).

Es importante aclarar que los talleres están destinados a jóvenes que se autoperciban afrodescendientes, es decir que entiendan que el componente afrodescendiente o negro es parte de su ancestralidad (Bravi, 2016).

El mes de marzo se destinará para actividades de propaganda de los talleres, preparación del espacio físico, compra de materiales, inscripciones y planificación general. A partir de abril se recibirá a los estudiantes y durante los meses de octubre y noviembre se realizarán visitas a los servicios universitarios que sean de interés.

Se programarán visitas para los últimos viernes del mes de referentes profesionales y activistas afrodescendientes, a lo que se le sumarán meriendas compartidas que faciliten los diálogos y la reflexión desde la autoreferencia por parte de los invitados.

El dispositivo consta de dos módulos articulados, uno de talleres informativos y otro de instancias reflexivas. En el caso del primero, se propone una introducción a la vida universitaria, donde a los estudiantes se les acerque de forma accesible cuestiones vinculadas a trámites de ingreso a la Universidad, oportunidades formativas, becas de Bienestar Universitario y Fondo de Solidaridad, entre otras. El segundo módulo, apunta a la creación de un espacio reflexivo personal y colectivo con el fin de construir, problematizar y pensar la propia afrodescendencia en el ámbito educativo mediante la colectivización de aquellas vivencias que atraviesan a los jóvenes afrodescendientes como estudiantes, pudiendo construir a partir de sus propias historias identidades colectivas.

Se proyecta un espacio con hasta quince jóvenes afrodescendientes, a decir de García (2001), la cantidad ideal de participantes para que el taller pueda desarrollarse como ambiente creativo y seguro de participación.

Se proponen dos docentes para desempeñar la función de coordinación. Alternando entre sí la función de ejecución (activa) y las funciones de escucha y registro (pasivas) (Osorio, 2012). El coordinador es quien presenta y sostiene el encuadre, a decir de García 2001, esta figura debe de cumplir con determinadas características sin las cuales el diseño estratégico y la metodología proyectadas caerían. El coordinador, debe ser planificador y ejecutor del espacio a organizar. Firme, cálido, solidario, con actitud amable, de escucha y observación continuas. Es necesario que facilite y apunte los aprendizajes, posibilite una comunicación de calidad, oriente las dinámicas velando por los objetivos, la canalización de dudas, demandas, pedidos, entre otros (García, 2001).

Para finalizar, la presentación de este proyecto de extensión se llevará a cabo en coordinación con la docente Mónica Olaza del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología y la Red de Estudios Afrouuguayos de la Universidad de la República.

Análisis de la implicación

Durante la elección de la temática y toda la elaboración del Trabajo Final de Grado (TFG), trabajé mi análisis de la implicación, como forma de dar luz a todo este entramado relacional que me une con las instituciones, temáticas, diferentes aspectos que hacen a este TFG y producen en mi afectos y efectos (Loureau, 1991). Si bien fue una tarea ardua,

llegué a la conclusión de que donde está mi interés está mi potencial para aportar creatividad, profesionalidad, etc. Ninguna elección profesional ni vocacional es ajena a lo que cada persona es, piensa o habita (Ardoino, 1997), siento que elegí un proyecto de extensión universitaria porque creo en las capacidades que tiene la misma como potenciadora de las diferentes comunidades con las que interactúa y su vez la entiendo como una herramienta fundamental para crear una universidad contextualizada y en sintonía con la realidad social.

En cuanto a la elección de la Afrodescendencia como eje temático del proyecto, me siento atravesada por varias cuestiones, una de ellas es ser estudiante afrodescendiente¹ y haber vivido experiencias de discriminación racial en espacios laborales y sociales; otra de ellas es la poca presencia de afrodescendientes que encontré en Bachillerato y Educación Superior. A partir de la elaboración de esta propuesta y acercamiento a la temática es que comprendo cuáles son las causas que llevan a esas ausencias y se vuelve para mí pertinente el abordaje de esta problemática.

Concuerdo con varios autores como Brovotto (1994), Ruiz y Fachinetti (2018), Arocena (2017), etc. en que la educación es motor de cambio social sustancial para el desarrollo de los individuos y cumple un papel fundamental en el combate efectivo de las pobrezas y sus efectos. Estoy convencida de que brindar herramientas para que los estudiantes logren sostenerse en sus propios tránsitos formativos es una forma apostar a trayectorias educativas completas y por transitiva apoyar el cambio social ya que la educación emancipa, libera y genera oportunidades.

A lo largo de la formación de grado en psicología se aprende a pensar cuestiones sociales, culturales, políticas y éticas, sin embargo algunos de los cursos que entiendo fueron más significativos que otros a la hora de elaborar este TFG, por ejemplo: Tutorías entre Pares en el cual pude comenzar a vivir de otra manera mi formación, desde un lugar más consciente de lo que implica ser estudiante universitario; Articulación de saberes VI donde se presentó la temática Afrodescendencia, Epistemologías de Corte Historicista donde conocí las posturas y pensadores decoloniales y el curso de educación permanente Voces Afrocentradas del Colectivo de Estudios Afrolatinoamericanos donde se presentaron diferentes autores, activistas y profesionales exponentes de perspectivas afrocentradas.

¹ Si bien, no soy fenotípicamente afrodescendiente, mi ascendencia racial paterna es afrodescendiente.

Consideraciones éticas

Como parte de la estrategia de intervención, se considera importante plantear un marco ético y político de actuación que sea coherente con los principios de la Universidad.

Para esto se eligen las consideraciones éticas propuestas por Raggio (1999) que datan de una intervención planificada y ejecutada desde la crítica, la problematización y el análisis constante de las implicaciones de los técnicos intervinientes. Con el fin de lograr una práctica transformadora y tendiente al cumplimiento de los objetivos planteados, esto último desde una ética de la no violentación por parte de los técnicos, lo que requiere de una escucha y observación constantes pero a su vez una responsabilidad y asertividad técnica que eviten la captura de sentidos aprioristas y la violencia interpretativa (Raggio, 1999).

Cronograma

Actividades	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov
Recorrida a liceos y promoción del espacio									
Planificación estratégica de talleres									
Presentación del espacio									
Actividades de integración y caldeamiento									
Talleres informativos									
Talleres reflexivos									
Visitas de referentes									
Visitas a Servicios de Udelar									
Evaluación intermedia									
Cierre del ciclo y evaluación hecha por participantes									
Evaluación final y entrega de informe									

Modo de registro

Se propone una forma de registro que permita una evaluación, seguimiento y sistematización correctas de lo acontecido en los talleres. Ya que en palabras de Berrutti, Cabo y Dabezies (2014), los procesos de sistematización de experiencias potencian los procesos de aprendizaje; permiten pensar y repensar la práctica ordenando experiencias y volviendo más visibles los aprendizajes de los cuales se desprenderá conocimiento socialmente pertinente, direccionándose hacia las producciones que surgen en torno a problemáticas sociales.

Para esto, los coordinadores tomarán fotos, videos, grabaciones y conservarán todos aquellos materiales producidos en y para los talleres como forma de preservar la memoria del proceso. Al mismo tiempo, los coordinadores elaborarán un cuaderno de campo con sus registros de cada encuentro. A los estudiantes al final de cada taller se les repartirá una tarjeta para que coloquen, de forma breve, las resonancias que dejó en ellos esa instancia.

Evaluación y monitoreo

Con respecto a la evaluación y el monitoreo, se plantea una estrategia que permita el seguimiento y la valoración constante de los talleres con el propósito de que los objetivos planteados puedan cumplirse, el espacio se desarrolle de acuerdo a los principios planificados, se cumpla con el cronograma y la ejecución del presupuesto solicitado (Figueroa, 2005).

Con la llegada de los estudiantes por primera vez al espacio y la presentación del mismo, se repartirá una encuesta, en la que puedan ingresar sugerencias y expectativas (dentro de las pautas allí planteadas) con respecto a lo que pretenden encontrar en los talleres. Esto servirá de insumo para poder realizar los ajustes didácticos que se crean pertinentes para lograr generar un espacio que habilite los aprendizajes, reflexiones y el disfrute.

A su vez, al final de cada uno de los encuentros, se repartirán tarjetas que permitan a los estudiantes y posibles visitantes, evaluar los encuentros y colocar allí las resonancias que cada instancia despierte en ellos. Esto posibilitará una evaluación más precisa de cada encuentro, así como también un seguimiento de la grupalidad gestante.

Poder contrastar estas resonancias estudiantiles con las impresiones de los coordinadores y las resonancias de los invitados, servirá para la elaboración del informe final aportando a una creación de conocimiento en la cual estén presentes los sentires y

pareceres de todos los actores en juego. Al llegar al final de los talleres a los estudiantes se les solicitará una evaluación del espacio en general. A los coordinadores se les encomendará dos instancias de evaluación y monitoreo formales. Una intermedia en el mes de julio y en otra final en el mes de noviembre, luego de finalizados los encuentros.

Recursos disponibles y presupuesto

Los recursos disponibles y presupuesto se calcularán de acuerdo al monto disponible para los proyectos de acuerdo a la categoría a la que se postule. Igualmente se detalla una serie de necesidades (recursos materiales e inmateriales) sin los cuales el proyecto no se podría llevar a cabo.

Durante los meses de marzo a noviembre, se solicita el alquiler de un salón en la Casa de la Cultura Afrouruguaya, con el fin de que una vez a la semana, de preferencia los viernes, se realicen encuentros presenciales de dos horas de duración más media hora antes del inicio y media hora posterior para acondicionamiento del espacio.

Se solicita presupuesto para ocho meriendas compartidas para dieciocho personas. A su vez, se requerirán artículos de papelería, tales como papelógrafos, lápices de colores, papel glacé, tijeras, silvapenes, crayones, resma de hojas A4, pizarra, marcadores de pizarra, borrador, pinturas lavables, entre otros.

Se realizará un llamado a concurso para cubrir las dos vacantes de coordinadores disponibles, la formación en perspectiva étnico racial y afrodescendencia será requisito excluyente. El título de grado podrá variar entre: psicólogo/a, educador/a social, antropólogo/a y afines. Se proyecta un total de 10 horas semanales para cubrir actividades presenciales y trabajo interno de sostén al dispositivo.

Serán necesarios fondos para cubrir el transporte de los estudiantes hacia los talleres, esto equivale a un boleto de ida y otro de regreso para cada estudiante de abril a noviembre. También se solicitará el equivalente a boletos de ida y vuelta, hacia los servicios universitarios que decidan visitarse.

Referencias bibliográficas

Arduino, J. (1997) *La implicación*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.

Arocena, R. (2017). *Conocimiento y poder en el desarrollo. Hacia estrategias democratizadoras*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República.

Bravi, M, V. (2012). *Universidad de la República y afrodescendencia: una aproximación al estudio de los jóvenes afrodescendientes y su formación en la Facultad de Ciencias Sociales en el año 2012*. Tesis de Grado en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales: Universidad de la República.

Becerra, C. (2012). *El derecho a la reparación integral de las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: ILSA

Berrutti, L., Cabo. M., Dabezies, M,J. (2014). *Sistematización de experiencias de extensión*. Cuadernos de Extensión. Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio

Bourdieu, P. (1987). Los tres estadios del capital cultural. *Revista Sociológica*, 2 (5), 11-17. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.

Borucki, A. (2019). Una aproximación a las sociedades africanas desde la era del tráfico transatlántico de esclavos hasta el inicio del colonialismo. En A. Frega., N. Duffau., K. Chagas., y N. Stalla. (2020). (coord.), *Historia de la población africana y afrodescendiente en Uruguay*. (pp. 59-77). Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Brovetto, J. (1994). *Formar para lo desconocido: Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Serie: "Documentos de trabajo" N°5 Universidad de la República.

Cabella, W., Nathan, M. y Tenenbaum, M. (2013). *Atlas sociodemográfico y de la*

desigualdad del Uruguay, Fascículo 2. La población afro-uruguaya en el censo 2011.
Montevideo: Trilce.

Centro de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública.
(2020, Noviembre 18). *Acceso a la Educación Superior de las personas afrodescendientes.*
[Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9YJ0TRWtgT0>

Consejo Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia-MIDES. (2019). *Plan Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia 2019-2022.* Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

Couchet, M. (2018). Las tutorías entre pares en la transformación de la enseñanza universitaria: de estructuras de apoyo a modelos pedagógicos alternativos. En C. Santiviago. (comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje.* (pp. 48-61). Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Cristóforo, A., Martinis, P. y Míguez, M. N. (coords.). (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media: la igualdad en cuestión.* Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Da Silva, A. (2007). Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. *Revista Memória e formação de professores on line.* Recuperado de <https://docplayer.com.br/9841917-Branqueamento-e-branquitude-conceitos-basicos-na-formacao-para-a-alteridade.html>

Diconca, B. (coord.). (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria.* Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Montevideo: Tradinco.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.* Argentina: iec - ungs .

Ezcurra, A. M. (2018). Educación superior: expansión y desigualdad. En C. Santiviago. (comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje.* (pp. 171-181). Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Paris: Éditions du Seuil

Fernandez Aguerre, T. (coord. y editor). (2010). *La desafiliación en la educación Media y Superior en Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Central de Impresiones Ltda.

Fernandez, M (2018). *Racismo y Educación en el Uruguay Pos-Durban (2001-2018): relatos de experiencias de educadores/as afrodescendientes*. Tesis Magíster en Educación. Facultad de Educación: Universidad Federal de Río Grande del Sur

Figuroa, G, A. (2005). *La Metodología de elaboración de proyectos como una herramienta para el desarrollo cultural*. Serie Bibliotecología y gestión de la información N° 7 setiembre. Recuperado de http://eprints.rclis.org/6761/1/serie_7.pdf

Frega, A., Duffau, N., Chagas, K. y Stalla, N. (2020). *Historia de la población africana y afrodescendiente en Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

García, D. (2001). *El Grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio

Gonzalez Cuberes, M. T. (1988). *El taller de los talleres: aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires: Angel Estrada

Graña, F. (2019). Presentación. En A. Frega., N. Duffau., K. Chagas., y N. Stalla. (2020). (coord.), *Historia de la población africana y afrodescendiente en Uruguay*. (pp. 13-19). Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Grosfoguel, R. (2011). *El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?*. Enero - Junio 2012 (16), 79-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39624572006.pdf>

Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. Julio - Diciembre (19), 31-58. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892013000200002&script=sci_abstract&tlng=es

Gigou, N., Lotti, E. y Iguini, M. (2017). *Impacto de la discriminación racial hacia la comunidad afrouruguaya. Relevamiento etnográfico/antropológico de la comunidad afrouruguaya en los departamentos de Rivera, Cerro Largo, Artigas, Salto y Montevideo*. Recuperado de https://www.academia.edu/36686467/Impacto_de_la_discriminaci%C3%B3n_racial_hacia_la_comunidad_afrouruguaya_Relevamiento_etnogr%C3%A1fico_antropol%C3%B3gico_de_la_comunidad_afrouruguaya_en_los_Departamentos_de_Rivera_Cerro_Largo_Artigas_Salto_y_Montevideo_Convenio_OPP_FHCE_2016_2017

Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Resultados del Censo de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y edad*, Instituto Nacional de Estadística, Montevideo. Recuperado de <https://www.ine.gub.uy/censos-2011>

Intendencia de Montevideo. (2020). Estrategias de territorialización 2020-2025. Afrodescendencia Resiliente por una mejor calidad de vida. Recuperado de <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/estrategiaafrodescendenciasiliente2025.pdf>

Lee Teles, A. (2009). *Política afectiva: un aporte filosófico para pensar la vida comunitaria*. Entre Ríos: Fundación La Hendija.

Loureau, R. (1991) Implicación y sobreimplicación. Conferencia dictada en “El Espacio Institucional.La dimensión institucional de las prácticas sociales”, encuentro organizado por la Asociación Civil “El Espacio Institucional”, en Buenos Aires, del 21 al 24 de Noviembre de 1991.

Martinez Betervide, L., Olivar, F., Pereira, V y Pereyra, J. (2020). Espacios afrocentrados en el ámbito universitario: recorridos, hallazgos y reflexiones. En M. Olaza. (coord.), *Desigualdades Persistentes. Identidades obstinadas. Los efectos de la racialidad en la población uruguaya*. (pp. 167-184). Montevideo: Doble clic

Martinez, L. (2019). El tráfico esclavista y el comercio de esclavizados hacia y en el Río de la Plata (siglos XVI-XIX). En A. Frega., N. Duffau., K. Chagas., y N. Stalla. (2020). (coord.),

Historia de la población africana y afrodescendiente en Uruguay. (pp. 79-90). Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ministerio de Desarrollo Social. (2018). *Horizontes Críticos sobre Afrodescendencia en el Uruguay. Segunda Jornada sobre Afrodescendencia.* Montevideo.

Mosca, A. y Santiviago, C. (2013). *Interfase Educación Media - Educación Superior. ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros.* Presentado en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario. Luján-Bs As: Universidad Nacional de Luján

Olaza, M. (2012). *Rompecabezas. Racismo “a la uruguaya”. Relatos afrouruguay@s.* Montevideo: Psicolibros.

Olaza, M. (comp). (2020). *Desigualdades Persistentes. Identidades obstinadas. Los efectos de la racialidad en la población uruguaya.* Montevideo: Doble clic

Olaza, M. (2021). «La Suiza de América»: racismo y Educación Superior en Uruguay. *Revista Integración y conocimiento*, 2 (10). 58-79.

Osorio, F. (2012). *Estrategias para coordinar grupos con niños y adolescentes: participación, inclusión, procesos de socialización y trabajo comunitario.* Buenos Aires: Novedades Educativas

Pacheco, M. (2018). La academia son las personas. Descolonizar el ser para descolonizar el saber. En Ministerio de Desarrollo Social, *Horizontes Críticos sobre Afrodescendencia en el Uruguay. Segunda Jornada sobre Afrodescendencia.* (pp. 49-60). Montevideo.

Pereira Guadalupe, M. (2018). Afrodescendencia y biodiversidad. Una mirada interseccional. En Ministerio de Desarrollo Social, *Horizontes Críticos sobre Afrodescendencia en el Uruguay. Segunda Jornada sobre Afrodescendencia.* (pp. 145-152). Montevideo.

Peláez, F. (2019). Prólogo. En C. Santiviago y J. Maceiras. (comps.). *Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles* (pp.7-10). Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

Raggio, A. (1999). Por una ética de la intervención. Notas acerca de la dimensión ética de la práctica psicológica. En A. Lans.(org.), *Comunidad: Clínica y complejidad* (pp.65-73). Montevideo: Multiplicidades.

Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M., y Marotta, C. (2001). *De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en Psicología Comunitaria*. Revista de Psicología Universidad de Chile, 10(2), 101- 109. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21692>

Rorra, O. Z. (2016). Escuela racializada y los impactos subjetivos en las niñas y niños afrouruguayos. Tesis de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología.

Rorra, O. Z. (2020). Conventillos y memoria: los desplazamientos forzados de la población afro-montevideana en época de terrorismo de Estado. En M. Olaza. (coord.), *Desigualdades Persistentes. Identidades obstinadas. Los efectos de la racialidad en la población uruguaya*. (pp. 63-74). Montevideo: Doble clic

Ruiz, M. y Fachinetti, V. (2018). Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. 5(1), 60-69. doi

Santiviago, C. (comp.). (2018). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Santiviago, C. y Maceiras, J. (comps.). (2019). *Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Tinto (2004). *Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students*. Conferencia en la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers: Nevada.