

Pensar la Educación Social desde una perspectiva decolonial: análisis de experiencias educativas que aportan a construir un horizonte común.

Monografía de egreso de Educación Social

Estudiante: Romina Bazzano Gallo

Tutora: Ana Laura Rodríguez

4 de Marzo, 2022

Tabla de contenidos

CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. Implicaciones personales en la elección del tema	4
1.2. Descripción del tema	5
1.3. Justificación	7
1.4. El Problema de Investigación	9
1.5. Preguntas de investigación	9
1.6. Objetivos	9
Objetivo General:	10
Objetivos Específicos:	10
CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	11
2.1. Antecedentes	11
2.2. Marco teórico	13
2.2.1. Educación Social y Pedagogía Social	13
1.1 Ampliar lo pedagógico: Pedagogía Social	14
1.1.1. Pedagogía Social en América Latina	15
Inventar y no importar: Los aportes de Simón Rodríguez	15
Desescolarizar: Los aportes de Ivan Illich	16
“Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos”: Aportes de la Educación Popular	16
1.2. Una definición de Educación Social	17
1.3. Modelo de Educación Social	19
2.2.2. Colonialidad y perspectiva decolonial	20
2.1 Colonialidad	21
2.1.1. Sistemas educativos y colonialidad	24
2.1.2. Exterioridad moderna: los/las subalternos/as coloniales	24
Pobreza racializada en Uruguay	26
2.2. Lo decolonial	27
2.2.1. Pedagogía decolonial	28
2.2.2. Sujetos colectivos vinculados al pensamiento y acciones decoloniales	28
Sujetos colectivos vinculados la identidad etnico-racial en Uruguay	29
Sujeto colectivos indígenas	29
Sujetos colectivos de afrodescendientes	30
Sujetos colectivos vinculados a la identidad de género y sexual	31
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	32
3.1. Enfoque	32
3.2. Objeto de Estudio	32
3.3. Unidad de análisis:	32
3.4. Población y muestra	33
3.5. Operacionalización del problema	33
3.6 Estrategia metodológica	34
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS	37
4.1. Presentación de los/las entrevistados/as	37
4.2. Triangulación de datos	38

4.2.1. Sistematización de categorías	38
4.2.2. Análisis por categorías	39
Agente de la educación	39
Sujetos de la educación	42
Contenidos	45
Metodologías	51
Marcos institucionales	55
CAPÍTULO 5:	59
APORTES PARA PENSAR UNA EDUCACIÓN SOCIAL CON PERSPECTIVA DECOLONIAL	59
5.1 Componiendo un horizonte común	59
5.2. Conclusiones finales	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	68
Anexo I:	68
Anexo II:	74

RESUMEN

El siguiente trabajo monográfico “Pensar la Educación Social desde una perspectiva decolonial: análisis de experiencias educativas que aportan a construir un horizonte común” se realiza en el marco del trabajo final de egreso de la formación en Educación Social.

Es una monografía de tipo investigativa, considerando que se aborda una temática poco explorada, que pretende integrar campos de conocimiento con poco contacto hasta el momento, como lo son la Educación Social y la perspectiva decolonial. Para ello se requiere un trabajo de campo contemplando que existen experiencias relevantes y conocimientos puestos en juego en el campo de lo social.

Se busca generar un nexo entre la Educación Social y la perspectiva decolonial a partir de la investigación de experiencias educativas llevadas a cabo por sujetos colectivos vinculados al pensamiento y acciones decoloniales. Se toman los aportes de sujetos colectivos pertenecientes al movimiento indígena y al movimiento afrofeminista, quienes en su lucha por la identidad cuestionan la desigualdades sociales derivadas de la colonialidad y utilizan la educación como forma de acción política.

Se sistematizan y analizan las características de las experiencias educativas investigadas, utilizando como matriz de análisis el modelo de Educación Social que propone Violeta Núñez. Se toman categorías que surgen de las experiencias educativas que invitan a pensar la Educación Social desde una perspectiva decolonial.

Palabras clave: Educación Social, Decolonialidad, Sujetos Colectivos.

CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

*“Al azar agradezco tres dones:
haber nacido mujer, de clase baja y nación oprimida.
Y el turbio azul de ser por tres veces rebelde.”*
Maria-Mercè Marçal

1.1. Implicaciones personales en la elección del tema

En el presente trabajo monográfico, enmarcado en la etapa final de la formación en Educación Social, se busca generar un nexo entre la Educación Social y la perspectiva decolonial a partir de la investigación de experiencias educativas llevadas a cabo por sujetos colectivos vinculados al pensamiento y acciones decoloniales.

El abordaje de esta temática como trabajo final de la formación pretende reflejar los encuentros y desencuentros que en mi trayecto personal como estudiante se fueron presentando en relación a la Educación Social y las praxis educativas situadas en América Latina. Surge del interés de retomar, en este formato de monografía final de la carrera, reflexiones suscitadas en el pasaje por la misma, sin pretender concluir las ni cerrarlas, sino enunciarlas y darles nuevos sentidos.

En mi memoria como estudiante de Educación Social aparecen textos, escenas, conversaciones, experiencias, que dieron apertura a fuertes interrogantes sobre el quehacer de la Educación Social en nuestro contexto temporo-espacial en el marco más amplio del mundo global. Fue en el encuentro con experiencias de Pedagogía Social en América Latina, en el marco del curso de *“Pedagogía Social I”*, que se despertaron las primeras reflexiones sobre la posibilidad de lo educativo en ámbitos no escolares donde además no llegaba el Estado ni sus instituciones: experiencias de participación activa de las personas en su propia educación, como las llevadas a cabo por campesinos/as indígenas organizados/as en el Movimiento Sin Tierra de Brasil; o por estudiantes y trabajadores de la educación autónomos como lo fueron las misiones sociopedagógicas en Uruguay; o la tradición de la Educación Popular y su accionar político pedagógico por todo el continente. Posteriores desencuentros con estas formas de la Pedagogía Social en la formación atizaron el interés de conocer qué sucedía en el ámbito social y comunitario más allá del campo de acción de las políticas educativas.

En esta memoria de encuentros y desencuentros cabe mencionar la experiencia de participar en el *“III Encuentro Internacional de Pedagogía Social y Educación Social”* en Mendoza en el año 2019, donde se presenta nuevamente con fuerza la cuestión de la tradición pedagógica social latinoamericana, y las prácticas educativas en territorio, ligadas a movimientos sociales. Allí tuve la oportunidad de participar de mesas de intercambio integradas por estudiantes, docentes y participantes de organizaciones sociales de Mendoza, entre los cuales se encontraban educadores populares. Una de las principales discusiones giró en torno a los aportes de la Educación Popular como tradición pedagógica social latinoamericana a la Educación Social, pero sin embargo la escasa o nula participación de educadores populares en los ámbitos formativos de Educación Social actuales.

Por otro lado, en el marco de dicho encuentro participé de una pasantía en la Escuela Campesina de agroecología de la Unión de Trabajadores Sin Tierra de Mendoza, experiencia pedagógica que forma

parte de las prácticas de formación de técnicos en Educación Social de Mendoza. Dicha experiencia me llevó nuevamente a la pregunta sobre las posibilidades de lo educativo social en marcos generados por la población organizada y en contextos no urbanos. Sin duda participar de dicho intercambio me interpeló como estudiante y habilitó una profunda reflexión sobre mi forma de entender la profesión.

Este encuentro, a su vez, suscitó un viaje junto a otros/as estudiantes de Educación Social por experiencias (pedagógicas) comunitarias del norte argentino. Destaco de dicho viaje las experiencias de la Escuela agroecológica del Movimiento Campesino de Córdoba, en la localidad de Villa de Soto y por otro lado, la Universidad Campesina (UNICAM) del Movimiento Campesino de Santiago del Estero. Ambas experiencias son iniciativa de los movimientos sociales mencionados, que si bien han comenzado a articular con instituciones educativas, perduran con altos grados de autonomía y se sostienen en base a las decisiones colectivas.

Conocer estas experiencias, al margen de (pero gracias a) la formación en Educación Social, fue una invitación a reflexionar sobre la posibilidad de ampliar mi imaginario del campo educativo social hacia las experiencias que surgen de la población organizada y al pensamiento pedagógico social latinoamericano. Por otro lado, reconocer la ausencia de ciertas discusiones, autores y prácticas en mi formación como educadora social me motivó a indagar en las posibles causas, a buscar respuestas y tensionar con dicha realidad.

De estos recorridos dispersos de mi trayecto formativo surge la principal motivación de abordar este tema de monografía. No es la única motivación, sino la personal, la que surge tras la experiencia subjetiva y las afectaciones de transitar la formación en Educación Social.

1.2. Descripción del tema

En la presente monografía se pretenden conocer las experiencias educativas de sujetos colectivos vinculados al pensamiento y acciones decoloniales, pretendiendo contribuir a la generación de un nexo entre la perspectiva decolonial y el campo de la Educación Social.

Se entiende que la perspectiva decolonial contribuye, por un lado, a comprender las estructuras de desigualdad social que repercuten en ciertos sectores sociales generando exclusión social¹, a partir de la interpretación del proceso histórico de la colonialidad. Además brinda un marco conceptual que habilita a indagar en el pensamiento y las acciones que se emprenden desde dichos sectores para resistir y revertir los impactos de la desigualdad, como fuentes de saber válidas. Desde el punto de vista de la Educación Social esto es relevante considerando que del mismo modo se propone comprender las estructuras de desigualdad que afectan a los sujetos de la educación, y generar acciones pedagógicas

¹ En el presente trabajo se opta por la categoría de exclusión social de Castel (en Borrás, 2018), frente a otras categorías posibles (como marginalidad, vulnerabilidad, pobreza). Se entiende que esta categoría se enfoca en los mecanismos causales que llevan a los sujetos a situaciones de desigualdad social (vinculados al desarrollo del capitalismo y la modernidad). Se considera pertinente ya que refleja la búsqueda del presente trabajo de contemplar los procesos sociales, históricos, económicos que afectan a los sujetos, en lugar de enfocar el problema en las víctimas. No pretende ser una categoría dicotómica ya que se presenta como un proceso donde existen dos extremos de la cohesión social (la integración y la exclusión) pero una serie de matices intermedios que Castel define como "zona de vulnerabilidad". Se opta, en este documento, por utilizar la categoría de "situación de vulneración social" para referirse a los grupos que se contemplan en dicha zona.

que aporten un plus para transformarlas. Por esto se considera pertinente poner a estos dos campos en diálogo.

En Uruguay existen experiencias educativas desarrolladas por sujetos colectivos históricamente afectados por las estructuras de desigualdad de matriz colonial. En esta línea se encuentran principalmente colectivos vinculados a reivindicaciones etnico-raciales, de sexualidad y género, como lo son los colectivos de afrodescendientes, indígenas, de mujeres y disidencias sexuales. Se busca conocer sus experiencias educativas en el entendido de que pueden tener un valor significativo para la Educación Social.

En esta monografía se toma en cuenta la lectura decolonial sobre el proceso de la colonialidad, donde se lo define como la imposición de una matriz de poder a nivel global, desde el colonialismo del siglo XV en América, que genera estructuras de desigualdad social basadas en la jerarquía europea blanca por sobre otras etnias y culturas.

Actuales investigaciones en el ámbito de la antropología y la filosofía (Sans, 2021; D'Ambrosio 2016; Díaz Genis 2004) ponen de manifiesto la existencia de una diversidad etnico-racial en Uruguay que ha estado oculta en el imaginario social y en las narrativas identitarias nacionales, dejando explícita dicha matriz colonial. Desde estas investigaciones se identifica al sistema educativo público como partícipe del proceso, en tanto dispositivo que transmite narrativas nacionales y promueve procesos de identificación.

Sin embargo, existen sujetos colectivos tales como organizaciones que luchan por su derecho a la identidad etnico-racial (y/o por otros derechos vulnerados por los efectos de la colonialidad) que han desarrollado desde su accionar político experiencias para revertir el impacto de estas lógicas y narrativas. Entre estas acciones han desarrollado experiencias educativas en el ámbito social que se consideran valiosas para ser estudiadas y puestas en diálogo con la Educación Social.

Es por esto que en esta monografía se toma de referencia la perspectiva decolonial como amplio cuerpo de pensamiento y acción que estudia y analiza el colonialismo en sus variadas dimensiones y que desarrolla un marco de argumentación con la finalidad de subvertir el patrón de poder colonial y trascenderlo (Restrepo y Rojas, 2010: 17).

Considerando los pocos antecedentes existentes en nuestro país en proyectos y/o estudios sobre el vínculo de la Educación Social y la colonialidad o alguno de los tantos efectos de ésta a nivel social, se realiza una investigación de campo, la cual es de corte descriptiva. Se analizan experiencias educativas llevadas adelante por sujetos colectivos vinculados al pensamiento y acciones decoloniales. Se realiza un recorte que implica sujetos colectivos vinculados a las reivindicaciones étnico-raciales principalmente y de género. Esta selección responde a que se identifican el género, sexo y raza como categorías coloniales que producen subjetividades que quedan al margen de los beneficios de la modernidad/colonialidad, por ende se constituyen como subalternos coloniales. A su vez se observa que en Uruguay las mujeres, disidencias sexuales, indígenas y afrodescendientes son quienes principalmente en su militancia incluyen la crítica a la colonialidad. Incluir a todos los colectivos que puedan vincularse al pensamiento y críticas decoloniales se vuelve inabarcable para las dimensiones de

este trabajo por lo cual se realiza el recorte representativo de colectivos indígenas y afrofeministas que cuentan con líneas de acción educativas.

Se buscará conocer y sistematizar sus modelos educativos. Finalmente, se tomarán de las experiencias analizadas los aportes significativos para enriquecer la Educación Social desde la perspectiva decolonial.

1.3. Justificación

El tema surge de la inquietud más amplia de aportar a la búsqueda de respuestas críticas, situadas, sobre las estructuras de desigualdad que impactan en los sujetos con los que nuestra profesión hace su labor educativa. Así mismo incorporar estrategias educativas que contemplen sus particularidades.

La Educación Social se propone democratizar el acceso al mundo simbólico y disponer sus herramientas para una mejor distribución social de las herencias culturales especialmente con aquellos grupos sociales que han sido excluidos y han quedado en los “márgenes” socioculturales (Núñez, 1999), (ADESU, 2010). No todos los sujetos acceden a lo mismo social y culturalmente y es en esta diferencia donde radica la desigual distribución del poder en sus más variadas dimensiones (económico, social, cultural) tal y como explica Bourdieu (1979). Por ende no es menor indagar, analizar y reflexionar sobre las características que adquiere el fenómeno del poder y su desigual distribución en nuestro particular contexto histórico y geográfico.

En ese sentido, el pensamiento decolonial aporta una perspectiva geográficamente situada, que integra diversidad de voces y una mirada histórica para la búsqueda de dichas respuestas; capaz de desentrañar el poder de matriz colonial y con ello el entramado del problema de la desigualdad en nuestro continente, así como de otras periferias del mundo globalizado. Aporta, además, la capacidad de mirar y proponer desde el Sur² del mundo en una profesión que actúa en el Sur.

La perspectiva decolonial surge en América Latina de la mano de las luchas por la emancipación de las colonias, y tiene su desarrollo a partir de la segunda mitad del siglo XX en el ámbito académico influida por el impulso de las perspectivas postcoloniales de África.

Esta corriente de pensamiento pone de manifiesto estructuras de dominación históricas que se ejercen en variados campos tales como el ser, el saber y el poder y que repercute en las sociedades generando diferentes formas de desigualdad. Este fenómeno histórico es lo que diversos autores llaman como colonialidad (Quijano, 1993; Restrepo y Rojas, 2010; Rivera Cusicanqui 2008). La colonialidad perpetúa a través del tiempo las estructuras de poder desarrolladas en la etapa del colonialismo en el siglo XV, hasta la actualidad; desarrollando las lógicas de dominación, las jerarquías raciales, culturales, de conocimiento, territoriales y las formas de vida impuestas por las colonias aún cuando el proceso colonialista ya ha finalizado.

² Norte/Sur es una denominación metafórica que surge y resignifica el histórico binomio que ha dividido el planeta, que en sus diferentes formas (civilización/barbarie, centro/periferia, desarrollo/subdesarrollo, modernidad/tradición, globalización/localismo), ha servido para identificar a los países nortatlánticos en oposición a los países del hemisferio Sur. Esta denominación no se reduce a una división geográfica sino que pretende dar cuenta de las diferencias culturales, políticas, económicas y como explica Krotz “hay zonas del tipo del “Norte” en muchas ciudades del Sur y que en la mayor parte de los países del Sur se observan declives internos de alguna manera semejantes y hasta paralelos a los que existen a nivel mundial” (Krotz, 1993: 6).

En Uruguay la colonialidad se puede ver representada en el mito de que la población descende netamente de inmigrantes europeos y que somos un “país sin indios”, el cual invisibiliza la diversidad etnico-racial y cultural existente y con ellas sus narrativas y formas culturales (D’Ambrosio, 2009). Sin embargo este mito ha comenzado cuestionarse desde la reemergencia de colectivos afrouruguayos e indígenas, en las últimas décadas, quienes reivindican su descendencia, revalorizan los aportes culturales de sus ancestros y hacen visible la violencia ejercida sobre sus identidades culturales. Estos colectivos llevan la discusión a diversos ámbitos y entre ellos el sistema educativo público uruguayo en tanto dispositivo de identificación³ que ha tenido un lugar fundamental en la construcción de la narrativa nacional hegemónica del Uruguay (Díaz Genis, 2004: 26).

Díaz Genis (2004) y D’Ambrosio (2009) plantean que la construcción del estado uruguayo se funda en el borrado de los/as otros/as culturales no europeos/as negándose la coexistencia indígena, afrodescendiente y de migrantes europeos/as. De hecho, de manera lineal a esa idea, el Uruguay se funda en un genocidio, en el intento real y simbólico de eliminar a ese/a otro/a cultural que aparecía como un obstáculo para la consolidación de la sociedad nacional moderna, como lo fue el genocidio de la comunidad Charrúa en Salsipuedes.

Desde hace pocas décadas una serie de estudios del área de la antropología biológica han comenzado a mover las bases de estas narrativas históricas nacionales poniendo a la luz a través de estudios genéticos los siguientes datos: un 41% de las mujeres de menor nivel socio-económico de Montevideo y el Sur del país tienen ascendencia indígena por línea materna (frente al 20,4% del promedio nacional), aumentado el porcentaje a un 45% hacia el norte del país. Mientras que este porcentaje disminuye en las poblaciones de los estratos económicos más altos (Sans, Figueiro, Bonilla, et al, 2021). Es así que los/las investigadores/as concluyen que las diferencias etnico-raciales históricamente se han traducido en desigual acceso a las oportunidades. Estos datos se suman a los ya conocidos con respecto a la racialización de la pobreza en Uruguay, vinculado a las comunidades afrodescendientes, para las cuales ya existe la Ley N° 19.122 que contempla e intenta reparar en el ámbito educativo y laboral esta diferenciación social.

Los estudios en estas áreas no dudan en señalar la responsabilidad de las narrativas oficiales sobre la identidad nacional, la cual profundiza las desigualdades y en un sentido político las reproduce, porque como dice Díaz Genis (2004) “si toda narración es interpretación, selección, supone olvidos. Pero esos olvidos no son éticamente neutros. Una narración de la identidad latinoamericana que subvalorara, o directamente olvidara ciertas personas no sería en modo alguno un olvido ingenuo” (p. 35).

Por esto, en esta monografía se considera importante generar una lectura crítica de los dispositivos que reproducen estructuras de poder coloniales y en sus “políticas de olvido” como dice Rivera Cusicanqui (2018), como lo han sido los sistemas educativos modernos. Para esto se toman en cuenta los aportes de la perspectiva decolonial.

³ “Dispositivos de identificación” es una conceptualización que utiliza García Canclini (en Díaz Genis, 2004: 26) para referirse a dispositivos que a través de relatos contribuyen a la construcción de identidades, como pueden ser textos escolares, rituales, medios de comunicación.

En nuestro país, así como muchos otros en América Latina (también en África y Asia), han surgido movimientos, organizaciones, colectivos, con la finalidad de generar resistencias a las diversas manifestaciones de la matriz de poder colonial y sus verdades absolutas sobre el ser, el saber y el poder. La perspectiva decolonial brinda un marco conceptual que habilita a considerar los saberes diversos, que surgen desde las resistencias, desde lo social.

Se considera importante conocer las experiencias educativas que surgen desde los sectores en afectados por los procesos de exclusión social con la finalidad de enfrentar y revertir las estructuras de desigualdad que los/las afectan; pues han desarrollado un entramado de estrategias y conocimientos que se entiende que pueden tener potencial pedagógico social. Para ello se investigan experiencias educativas de sujetos colectivos que se han gestado para afrontar los efectos de la colonialidad en Uruguay como lo son colectivos de indígenas, de afrodescendientes, de mujeres y disidencias sexuales. Principalmente esta monografía se centra en colectivos vinculados a lo étnico racial. Así tomar en cuenta otras voces y sentipensares⁴ en lo educativos social.

Se considera que ponerlos en diálogo con la Educación Social puede generar una retroalimentación entre los dos campos. Por un lado para la Educación Social por los argumentos ya expuestos con respecto a la lectura geográficamente situada de la realidad social y de los sujetos de la educación, así como los aportes que pueden generar las estrategias educativas que desarrollan los sujetos colectivos. Por otro lado, al campo decolonial porque la Educación Social es una profesión que busca ampliar lo pedagógico hacia ámbitos donde el sistema educativo moderno excluye; una profesión que se sitúa en los “lugares” de frontera, donde habita la exterioridad de lo moderno y lo colonial, construyendo alternativas pedagógicas que generen filiación simbólica.

1.4. El Problema de Investigación

¿Qué nexos se pueden encontrar entre la Educación Social y las experiencias educativas de sujetos colectivos vinculados al pensamiento y acciones decoloniales?

1.5. Preguntas de investigación

¿Cómo son las experiencias educativas de los sujetos colectivos?

¿A qué categorías pedagógicas (sociales) responden?

¿Cómo se pueden vincular éstos con la Educación Social?

⁴ Noción trasladada a las ciencias humanas por el sociólogo Fals Borda quien la toma de campesinos momposinos (Costa Atlántica), para expresar una forma de pensar que integra lo afectivo y lo sentimental.

1.6. Objetivos

Objetivo General:

Contribuir a un nexo entre el campo de la Educación Social y las experiencias educativas de sujetos colectivos vinculados al pensamiento y acciones decoloniales en Uruguay.

Objetivos Específicos:

1. Conocer y describir experiencias educativas de sujetos colectivos vinculados al pensamiento y acciones decoloniales en Uruguay
2. Sistematizar las experiencias educativas utilizando como matriz el modelo de Educación Social y las categorías teóricas de la perspectiva decolonial.
3. Identificar aportes significativos para la Educación Social.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

*“VÍ como mataste su filosofía
Esa espada clavada tiene filo todavía
¿Quién lo diría? Mataste a sangre fría
Un pueblo que no se defiende tiene las manos vacías
Esa herida rebosando pus
Le quisieron robar la luz
Machacando una cultura en nombre de Jesús
Demonizaste sus creencias, señalando con tu cruz
Nos vi convertirnos en el patio trasero
De la gran mansión de los países extranjeros
En nuestra propia casa, nos hicieron forasteros
Ahora la libertad nos parece un bien ajeno”
Wos*

2.1. Antecedentes

Con respecto a los antecedentes sobre esta temática en la Educación Social no se han identificado trabajos monográficos e investigaciones que profundicen en lo decolonial en Uruguay; sí se han encontrado artículos que mencionan el problema de la colonialidad y la perspectiva latinoamericana.

Se encuentra el artículo “Colonialismo y prácticas discrecionales. Los efectos comunes y particulares de una des-regulación del trabajo educativo social” de Oscar Castro (2017), que aborda las lógicas de intervención en los sujetos de la Educación Social como formas colonialistas de querer convertir al otro a la imagen y semejanza del “civilizado” es decir de un sujeto ideal para el agente de las políticas públicas, pensado según sus propias pautas morales. Según el autor, estas formas de ejercicio moralizante en la Educación Social vienen ligadas a una desregulación del campo profesional, que carece de límites y orientaciones claras sobre la tarea, la cual queda a criterio de cada educador/a.

Otro artículo “Una perspectiva decolonial del territorio educativo: “Trazos, movimiento y rumbo(s) en la Educación Social” de Pezzati, E. y Castro, O. (2021) aborda cómo la concepción de territorio y las representaciones de los mismos de parte de los agentes institucionales tiene un efecto directo sobre las posibilidades y las potencias de los sujetos. Perciben que la concepción histórica de los territorios como centros de riqueza, concepción colonialista, aún se perpetúa desde los nuevos dispositivos de gobierno, incluida la educación. A su vez se aborda cómo estas representaciones han generado efectos sobre la población, de corte binarios, generando “normales” y “excluidos” y por lo tanto políticas que apuntan a unos/as y otros/as vinculadas a la normalización -sobre todo a la atención de las diferencias- apuntando a volver a dicha población moralmente “apta”. Se propone que la Educación Social tome rumbos alternativos a estas representaciones y que posibiliten otros trazos en disonancia con las instituciones y concepciones que reproducen estas miradas sobre los territorios. Para ello se propone los mapas y el vagabundeo como tecnologías educativas para propiciar otros recorridos posibles para los sujetos.

Por otro lado, el texto “Educación social: una perspectiva desde (y para) América Latina” de Jorge Camors (2005) es otro de los antecedentes considerados para este trabajo. Allí el autor aborda desde diferentes perspectivas (histórica, cultural, política y económica) la realidad de América Latina desde el colonialismo hasta la actualidad; repasando las diferentes formas de dominación (que han generado

“dependencia” a las colonias o a los imperios) y las resistencias que han despertado. Caracteriza a América Latina como un “crisol de culturas” conformada por una mezcla de culturas de diferentes orígenes (nativas, de criollos, de inmigrantes) que chocan y/o se sintetizan. Se aborda la educación como una recreadora y transmisora de la cultura la cual en dicho contexto se enfrenta a un conflicto de intereses y realidades puesto que no existe una cultura homogénea; donde finalmente prevalece una educación para la civilización que reproduce los intereses de las burguesías nacionales y se orienta al desarrollo capitalista, sin reconocer la diversidad cultural. Camors presenta la Educación Social, realizando un recorrido por sus características, como una forma de reivindicación de la educación y su función social, la cual en este contexto de conflicto tiene aportes destacados para realizar como son: reconocer una herencia cultural y diversa en América Latina a través de los contenidos; conectar con la historia y la memoria de los pueblos para construir futuro; suscitar procesos de construcción de identidad para potenciar a los sujetos sus acervos culturales y así superar la dependencia; potenciar la creatividad y la imaginación para promover lo productivo en tanto medicación del ser humano con la naturaleza y no con el sentido utilitario capitalista; retomar la función profesional del educador como provocador de los sujetos de la educación entendiendo que son estos los verdaderos protagonistas; reconocer y defender la centralidad del ser humano; rescatar la función social y educativa de los colectivos y de la comunidad; reconocer la tradición de lucha y compromiso político que históricamente han tenido los educadores en nuestro continente; y por último reconectar la educación con la cultura en un contexto de injerencia de lo económico.

Por último, otro antecedente considerado, el cual no proviene del campo de la Educación Social sino de la Antropología, es la investigación “*Entre el bronce y el tambor. Mitos y narrativas identitarias de la nación en la escuela uruguaya actual*” de Leticia D’ambrosio (2016) y su versión en artículo (D’Ambrosio, 2009) . Esta investigación aborda cómo se han perpetuado mitos y narrativas sobre la población afro e indígena de nuestro país a través de los libros escolares. Entre los mitos que se abordan están el de “el país sin indios” que sostiene que los/las indígenas fueron exterminados con el genocidio de Salsipuedes en manos de Fructuoso Rivera. La autora explica que si bien en Salsipuedes se dio un genocidio, no se puede afirmar que la etnia charrúa fue exterminada, ya que sobrevivieron mujeres, niños/as y hombres que pudieron escapar o que fueron entregados a familias como sirvientes, personas que integraron de una manera u otra sus tradiciones en su nueva forma de vida.

Otro de las construcciones que la autora encuentra en los libros escolares es la representación de los africanos como esclavos, en donde aparecen vaciados de sus culturas, sin considerarlos parte de la población colonial y sin considerar sus aportes a la cultura. La autora observa que la institución escolar ha servido como mecanismo del Estado para transmitir el proyecto identitario moderno capitalista. Observa también cómo el proceso de globalización ha promovido formas de resistencia de las poblaciones afectadas llevando a la resignificación de la identidad nacional y a un nuevo abordaje en las escuelas.

2.2. Marco teórico

Esta monografía busca construirse a partir de los lugares de frontera donde la Educación Social tiene su quehacer. Retomar los márgenes geopolíticos y epistemológicos, aquellos que en las luchas de poderes que se despliegan en los campos de conocimiento han quedado silenciados. Se aspira a indagar en las epistemologías del sur, como proponen Sousa Santos y Meneses (2014), aquellas que surgen de las praxis, de las resistencias, y generar un encuentro con nuestra profesión que también habita estos territorios. Así tejer nuevas respuestas a los viejos problemas que aún nos interpelan. Se pretende generar además una revisión de los trayectos de la pedagogía social y los sujetos involucrados en nuestro continente, en la búsqueda de aportar respuestas que permitan desarticular las lógicas de exclusión social.

Como explican Fryd y Silva (2009) el discurso educativo surge de la práctica educativa reflexiva que está sujeta a las condiciones situacionales: a una ubicación temporal (histórica) y espacial (contexto social, cultural y geográfico), a la cual es fundamental remitir para construir las narrativas que sustentan las acciones educativas. En sus propias palabras “situarnos en nuestro lugar habitado para desde estas coordenadas ubicar histórica y socialmente un discurso educativo que reconoce y resalta la memoria como operación esencial de la Educación Social” (p.18). Tomando esta premisa como punto de partida me propongo construir un entramado teórico que reconozca el conocimiento situado surgido de los trayectos de nuestra profesión en nuestra región; pero también que recupere las construcciones de los sujetos en territorio como una fuente de experiencia y conocimientos que alimentan el quehacer educativo. Es a partir del diálogo entre la perspectiva decolonial y la Pedagogía Social que se busca trazar este camino.

En el siguiente capítulo se ponen de manifiesto los fundamentos teóricos de esta investigación y el marco conceptual.

2.2.1. Educación Social y Pedagogía Social

La concepción de Educación Social y Pedagogía Social que se aborda en este trabajo pretende dar cuenta de los recorridos que han transitado por diversos territorios y momentos históricos. Sin duda, si bien han nacido en Europa en el siglo XIX no han aterrizado en América Latina de forma aislada. Ha encontrado un campo vasto de experiencias muy próximas, entre las cuales caminar, dialogar y complementarse.

Camors (2005) explica que la realidad latinoamericana ha sido históricamente de conflicto, de luchas de liberación y dictaduras, de encuentro entre culturas e ideas diferentes: “un crisol de culturas” que se ha reflejado en la educación, siendo principalmente las ideas de los “centros” geopolíticos las que han tomado relevancia en los espacios de influencia. Es por esto que se pretende dejar de manifiesto los aportes de autores de diferentes latitudes que han influido en la Pedagogía Social de nuestro contexto, aquellos/as que han desarrollado propuestas nacidas de necesidades situadas; sin hacer caso omiso a aquellos/as que no han constituido la historia lineal, acumulativa, de la Pedagogía

Social llegada desde Europa, pero que hoy continúan fundando cuestionamientos en quienes nos formamos como educadores/as social.

Para ello en primera instancia se presentará el recorrido y la concepción de la Pedagogía Social para esta monografía, en tanto metadiscurso que reflexiona sobre las prácticas educativas sociales y que da cuenta en el plano teórico y propositivo de los momentos y transformaciones históricas de la Educación Social. Posteriormente se presentará un concepto de la Educación Social.

1.1 Ampliar lo pedagógico: Pedagogía Social

La Pedagogía Social es una disciplina científica perteneciente al campo más amplio de la pedagogía, que tiene como objeto de estudio la Educación Social de los sujetos; es decir que se especifica en las prácticas pedagógicas y los discursos asociados que se desarrollan en ámbitos sociales para promover la promoción social y cultural de los sujetos (Caride, 2004).

Tiene el objetivo político de ampliar lo entendido como pedagógico y el alcance de las prácticas educativas para llegar más allá de lo escolar y de las instituciones establecidas tradicionalmente para ello (Núñez,2007). Además pone énfasis en la construcción social de los/las sujetos y en la interpretación de los contextos sociales en que están inmersos, a partir de lo cual desarrolla modelos educativos para contribuir en la transformación de dichas realidades.

En tanto disciplina de análisis y reflexión teórica sobre las prácticas educativas y los discursos educativos que subyacen de estas, la Pedagogía Social es un metadiscurso: produce modelos, en el plano discursivo, para la estructuración de la realidad educativa.

La Pedagogía Social en tanto campo discursivo así definido, tiene sus orígenes en Alemania en el siglo XIX de la mano Paul Natorp, quien, según señala Núñez (1990), es el primero en realizar una sistematización sobre lo entendido como Pedagogía Social, guiado por los ideales kantianos y hegelianos. Este autor orienta los objetivos de la nueva disciplina a afrontar las consecuencias sociales del industrialismo y las guerras europeas del momento, entre ellas los problemas derivados del individualismo. Para ello ponía énfasis en una educación orientada al desarrollo de la comunidad.

La segunda etapa estuvo marcada por los aportes de Nöhl también en Alemania quien seguía las tendencias historicistas y hermenéuticas de la educación. Agrega a la mirada de Natorp una perspectiva humanista, con énfasis en las necesidades de las infancias y adolescencias de la época, y en la “ayuda” desde la cual lograr la incorporación social de la juventud.

Estas dos etapas son las que fundan las bases teóricas de lo entendido como Pedagogía Social, y que permiten el posterior desarrollo de otras corrientes tanto en Alemania como en otros países de Europa y el mundo.

Como explica Núñez (2005), esta disciplina ha surgido como respuesta a las consecuencias sociales del industrialismo y han acompañado el desarrollo del discurso higienista en lo social, marcado por las ideas de prevención e intervención de las masas populares con la finalidad de controlar socialmente las repercusiones de la insalubre acumulación de población en los centros urbanos. Actualmente la Pedagogía Social se enfrenta a una nueva modalidad de este discurso aún más enfocado en los procesos de individualización: el neohigienismo. La disciplina oscila entre los modelos

consecuentes con este discurso, generando propuestas de Educación Social para el desarrollo de las habilidades y competencias sociales que exige esta nueva etapa y los modelos que buscan respuestas críticas a estos procesos sociales apuntando a una educación de calidad y no a una disciplina auxiliar del control social.

1.1.1. Pedagogía Social en América Latina

En América Latina, además, desde el arribo de la Pedagogía Social de origen europeo en la década de 1980 -que como se mencionaba anteriormente llega principalmente de mano de los aportes de autores españoles- se genera un encuentro con un trayecto de prácticas y reflexiones de gran concordancia que se venían desarrollando desde varios siglos antes en el continente, en el ámbito de la Pedagogía Social. Tal es el caso de la pedagogía de la liberación, la Educación Popular y la pedagogía crítica de base marxista por ejemplo. Los aportes de estos/as autores/as, que continúan legados de pensamiento latinoamericano, han alimentado el bagaje teórico y metodológico de la Educación Social por la similitud que tiene con la misma (en el campo de acción, en los sujetos, en metodologías) a pesar de su diferente denominación, convirtiéndose así en importantes antecedentes de lo que entendemos por esta práctica en nuestro continente (Úcar, X. 2018).

En este sentido, se considera importante hacer un breve repaso de algunos/as autores/as y experiencias que han tenido eco en el ámbito pedagógico social en América Latina, que sostienen o se aproximan a un legado de pensamiento que se ha originado en el continente para enfrentar los problemas sociales del continente. En gran parte han estado vinculadas a la generación de procesos de emancipación con poblaciones atravesadas por situaciones de dominación externa: colonialismo, vulneración económica, vulneración territorial, estando muy ligadas a proyectos políticos revolucionarios y de oposición a los discursos educativos hegemónicos.

Siguiendo a Adriana Puiggrós (2005) investigadora que se enfoca en las pedagogías latinoamericanas, muchas experiencias surgidas en nuestro continente no han tenido un sostenimiento y una continuidad tal que permita hablar de una tradición pedagógica latinoamericana. Tampoco ha existido una preocupación por realizar una lectura histórica de las experiencias condenándolas al olvido. La autora propone la necesidad de revisar las experiencias para construir un relato como hilo conductor sobre las pedagogías latinoamericanas. Por esto es importante aclarar que se presentarán experiencias que no siempre han estado en diálogo o se han influenciado entre sí, sin embargo han tenido como común denominador la característica de nacer en el territorio latinoamericano como respuesta a problemas que históricamente han afectado al continente.

Inventar y no importar: Los aportes de Simón Rodríguez

Simón Rodríguez es un influyente en la Pedagogía Social latinoamericana, quien desde el siglo XIX generó experiencias sobre el valor social de la educación y su función liberadora en el ámbito popular, en el período de independencia de las colonias. Diferentes autores coinciden en las similitudes de los aportes de este autor con la posterior Pedagogía Social europea (Botero, C. 2015.) principalmente por su compromiso educativo con los sectores excluidos del proceso civilizatorio y por su afán de enseñar

saberes socialmente útiles para el ejercicio social de la democracia. Sin bien no hubo un vínculo directo entre el surgimiento de la Pedagogía Social en Europa y los aportes de Simón Rodríguez, el contexto de crisis civilizatoria en ambos casos sirvió como caldo de cultivo de las experiencias, dando como resultado perspectivas muy similares aunque desconectadas en tiempo y espacio.

Tras sus postulados pedagógicos había una visión política con respecto a los nuevos Estados independientes; proponía una Pedagogía que formase al pueblo para ejercer la democracia, que adquiriesen habilidades para ser los dirigentes del sistema político naciente. Su visión era que el propio pueblo compuesto por los/las pobres, indígenas y descendientes de personas esclavizadas pudieran crear las instituciones, siendo los sujetos impulsores del crecimiento. Se oponía a la importación de modelos europeos y reivindicaba la capacidad de invención de cada pueblo. Destacaba el trabajo como un principio pedagógico: educar para la productividad, los oficios y el arte tanto a ricos como a pobres. Pretendía educar en cooperación, para promover el desarrollo de una economía cooperativa.

Esta mirada única en su época lo colocó en el lugar de subversivo frente a otros intelectuales, principalmente por su crítica a la imitación de las instituciones europeas.

Desescolarizar: Los aportes de Ivan Illich

Ivan Illich desde mediados del siglo XX, por otro lado, desarrolló un importante aporte con respecto a pensar la educación por fuera del formato escolar. Fue un sacerdote que se desempeñó en Centro América, muy crítico con las instituciones y la burocracia a las cuales consideraba aparatos del estado para la opresión social. En este sentido trasladó su crítica a la educación escolar la cual entendía como un dispositivo de reproducción social y una imposición cultural obsoleta. Proponía terminar con el aparato escolar y los profesionales de la educación y sustituirlos por activistas culturales. Estos actuarían pedagógicamente por fuera de las instituciones tradicionales en el campo pedagógico informal (Puiggrós, 2005).

“Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos⁵”: Aportes de la Educación Popular

La Educación Popular es una de las tradiciones educativas de América Latina que más influencia ha tenido en el último siglo, con referentes como Paulo Freire y José Luis Rebellato en Uruguay, quienes han desarrollado un importante aporte teórico a la disciplina.

Se entiende por Educación Popular lo definido por Rebellato (2000) “movimiento cultural, ético, político, donde los centros e instituciones deben desempeñar un papel de servicio con relación al movimiento popular en su conjunto y, en especial, a la construcción de los procesos de saberes y poderes sociales y políticos” (p. 51).

Entre las características de la Educación Popular se destaca la visión del sujeto como un “sujeto popular” oprimido al decir de Rebellato (2000) por las consecuencias del neoliberalismo. Esto lleva a que la acción educativa tenga el objetivo de emanciparlos y volverlos “sujetos protagónicos”, y

⁵ En el presente apartado se utiliza la categoría de “educando” siguiendo el discurso pedagógico de Paulo Freire, quien define de este modo a los sujetos de la Educación Popular.

“ciudadanos críticos” (Rebellato, 2000: 53). Por ende, explica el autor, la Educación Popular pone énfasis en la participación como forma de distribución del poder.

Otra característica que se destaca es la visión de horizontalidad entre agente y sujeto de la educación. El agente de la Educación Popular se encuentra en una situación dialógica con el sujeto: ambos son actores cognoscentes en relación al objeto cognoscible. Es así que la transmisión no es considerada una función del/a educador/a, sino que es sustituida por la práctica problematizadora: ésta consiste en la reflexión de los “educandos-educadores” sobre el objeto cognoscible.

En este sentido, la idea de transmisión es rechazada, Freire (1985) la considera como imposición, lo que llama “educación bancaria”. Entiende que cuando se transmiten contenidos se parte de que es el agente el portador del conocimiento y el sujeto es ignorante.

Freire (2008), además, propone que la educación debe respetar los saberes de los/as educandos/as que son construidos socialmente y en la práctica comunitaria, los cuales deben ser considerados por los/las educadores y discutidos en la acción educativa.

Se destaca también la metodología concientizadora, que según explica Freire (1985), hace énfasis en la relación dialógica de los/las educadores/as y educandos/as mediatizados por el mundo. Es un método que consiste en investigar en conjunto agentes y sujetos de la educación el “universo temático” en que están inmersos. Esto lleva a los sujetos a pensar críticamente y a volverse conscientes de la realidad.

Muchas de las experiencias pedagógicas sociales en América Latina han tenido continuidad en el campo de la Educación Popular. En Educación Social en menor medida se interponen en los debates pedagógicos. Se observa que se han desarrollado de forma paralela al discurso higienista, tornándose por ende en una alternativa a las praxis de control social de las disciplinas sociales y pedagógicas del siglo XX. Suscitan preguntas sobre el/la otro/a que ha sido silenciado/a pero tiene cosas para decir, por su recorrido de vida, por las resistencias en sus territorios atravesados por los conflictos de poder, y por el cuestionamiento a la autoridad del saber universal y los/las educadores/as y sus métodos de intervención.

1.2. Una definición de Educación Social

En el este trabajo se entiende la Educación Social como la práctica profesional pedagógica donde se ponen en juego acciones de transmisión del mundo simbólico narrado (Bárcena y Melich 2000) con la finalidad de favorecer la promoción, participación y filiación simbólica⁶ de los sujetos de la educación y por lo tanto su integración al tejido social (García Molina, 2003; Núñez 1999; ADESU, 2010).

Es una profesión que se propone generar respuestas educativas a los procesos de exclusión social y cultural de importantes sectores de la sociedad; en el entendido de que es a través de la educación

⁶ Se entiende filiación simbólica según Frigerio (2008) quien toma la definición clásica de filiación en tanto lazo sanguíneo, y lo traslada a lo cultural. En esta visión antropológica del sujeto la filiación con los/las otros/as miembros de la cultura no viene dada solo por lo genético y los lazos de consanguinidad sino fundamentalmente por la inscripción del sujeto en el sistema simbólico, la cultura. La filiación simbólica implica una acción de dar, ofrecer a los nuevos que llegan lo simbólico y que éstos lo reciban con propiedad, tomando parte de ello.

que se realiza el reparto de las herencias culturales y el consecuente acceso a las mismas por parte de los sujetos de la educación suscitando así procesos de inclusión al tejido social (Núñez, 1999; García Molina, 2003). Violeta Núñez (1999) explica que la labor de la Educación Social es en “territorios de frontera” entre la inclusión/exclusión social, pretendiendo disminuir los efectos segregativos de los procesos sociales y económicos.

La idea de **transmisión** es desarrollada por Núñez (1999) como el acto que realiza el agente de la educación de enseñar, pasar bienes culturales, proponiendo su apropiación. Para que un encuentro entre dos sujetos sea de tipo educativo deben existir procesos de transmisión de patrimonio cultural, por lo cual se constituye como una función fundamental de los/las educadores/as sociales.

En el proceso de transmisión en educación social se pretende capturar el deseo y/o interés del sujeto y considerarlo en la elección de los contenidos a transmitir, en el entendido que es sólo con su consentimiento que se puede generar la relación educativa. Esto no es un detalle menor considerando que históricamente la transmisión ha recibido críticas por estar ligada a estrategias de disciplinamiento y violencia simbólica sobre los sujetos. En este sentido Paulo Freire es un referente en su crítica a la “educación bancaria”, aquella que no respeta la autonomía de los sujetos e impone un saber homogéneo para todos/as, unidireccional desde el educador hacia el “educando”, dejando a este en un lugar pasivo y de sometimiento.

La transmisión del patrimonio cultural, siguiendo los aportes de García Molina (2003) no sólo se genera en la metodologías más directas como lo son la explicación por parte del agente de la educación dirigida al sujeto de la educación (versión a la que se le pueden atribuir las críticas de Freire) sino que también se presenta como mediación o como generación de escenarios educativos.

La **mediación**, por otro lado, remite a la idea pedagógica de Meirieu (citado en García Molina, 2003) de que existe una correspondencia entre sujeto y contenidos que debe ser garantizada por parte del agente de la educación a través de la generación de acercamientos entre ambos. La mediación, explica García Molina (2003) “es un proceso de seducción donde alguien induce a otro alguien a quedar enganchado, pero no a un sujeto seductor (el agente), sino al objeto que seduce (la cultura)” (p.148). La mediación es una forma de transmisión del patrimonio cultural, pero metodológicamente se diferencia de ésta en tanto no implica al/la educador/a de forma directa.

La **generación de escenarios educativos** tiene que ver con la metodología de enriquecer el medio que propone García Molina (2003), que consiste en gestionar los tiempos, los espacios y las formas de agrupamientos de los/las sujetos de la educación, a modo de enriquecer la propuesta didáctica y propiciar la transmisión de los contenidos de la cultura.

La **participación**, por otro lado, se entiende según la idea de Núñez (2005) como un derecho que tienen los miembros de una cultura de ser parte y tomar parte del patrimonio cultural. La oferta de lo cultural en este sentido implica “repartir llaves” de acceso al patrimonio cultural sin restricciones, para que de este modo los sujetos puedan tomar parte. Según las palabras de Núñez (2005):

La Educación Social, en la medida en que se ocupa de tramitar (sembrar, esparcir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces partícipes de lo que por derecho nos corresponde, a

saber: los legados que, desde los comienzos de los tiempos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta filiación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte. (p.13)

La idea de **promoción social**, por otro lado, se toma de García Molina (2003) quien la define como la apertura a nuevas adquisiciones culturales que amplíen y mejoren la “calidad de vida social” (p.76).

1.3. Modelo de Educación Social

Modelo de educación es definido por Violeta Núñez (1990) como “constructo teórico que produce efectos de realidad social”(p.36). El modelo funciona como una forma de definir realidades en sustitución a la búsqueda de aprehender lo real. Desde la perspectiva de Núñez (1990), lo real no es aprehensible en sí mismo, y por lo tanto con la construcción de modelos se pretende ensayar realidades como simulacro de lo real o la verdad.

Ésta concepción de modelo, tanto como el modelo de Educación Social desarrollado por Núñez pertenece a la visión estructural de las teorías. Desde la visión estructural se entiende que las teorías funcionan como estructuras de redes que explican el mundo. Es así que los elementos de una teoría son en tanto las relaciones con los otros elementos de la red de estructuras. Según explica Núñez (2004)

No se trata de diferencias intrínsecas de los seres, concepción sustancialista que supone la existencia de seres como sustancias concretas dotados de propiedades que pueden ser consideradas en sí-mismas. Por el contrario, las propiedades las otorga esa red de relaciones de re-envío (p. 116).

En este sentido es que los modelos educativos descritos o producidos por la Pedagogía Social definen y/o sitúan a los elementos que entran en juego en la acción educativa, en determinados lugares en relación a la red, con la finalidad de desarrollar ciertos efectos educativos. Los modelos de la Educación Social, siguiendo a Núñez (1999) son una combinatoria de los siguientes elementos: agente de la acción educativa social, sujetos de la acción educativa social, contenidos, metodologías y marcos institucionales, los cuales varían en sus características según cada concepción teórica.

El **agente de la Educación Social** es el responsable de generar los procesos de transmisión de los contenidos. Su responsabilidad es con los sujetos de la educación y con el patrimonio cultural. Para Núñez la función del agente es la de “abrir a los sujetos la posibilidad de acceder a nuevos lugares en lo social y cultural” (p. 43) y eso implica una intencionalidad educativa, la puesta en juego de estrategias que despierten el interés en los sujetos de la educación y un ética con respecto a éste (a sus límites, a sus tiempos, a sus singularidades).

El **sujeto de la Educación Social** es la plaza que ocupa quién realiza procesos de adquisición de los contenidos de la cultura definidos socialmente como fundamentales para su humanización. Esta noción no se equipara a la de individuo/a humano/a, es decir que no cualquier persona es sujeto de la educación: un/a individuo/a se vuelve sujeto cuando consiente ser educado/a y ocupar este lugar en relación al proceso de transmisión de contenidos. Este consentimiento es también responsabilidad del agente y su propuesta educativa la cual debe despertar el interés de los sujetos y generar un deseo y una responsabilidad de aprehender los contenidos puestos en juego. Desde el modelo de la Educación

Social, se concibe al sujeto de la educación como enigmático, esto quiere decir libre de adjetivaciones y cualidades sustancialistas que lo predeterminan. Esto otorga a quien ocupa dicho lugar la capacidad de lo inédito, lo novedoso (Fryd y Silva, 2009).

Sobre los sujetos, la Educación Social hace hincapié en sus recorridos sociales y en los efectos en tales recorridos que la apropiación de la cultura genera: qué lugares han ocupado y que lugares pueden ocupar. En este sentido es importante reconocer los trayectos de los sujetos, analizarlos y contextualizarlos para realizar una oferta cultural significativa.

Los **contenidos de la Educación Social** son los conocimientos que generan efectos de promoción social en los sujetos, los cuales son heterogéneos, variables a cada realidad social y/o institución y tienen que ver con aquello que es entendido como el patrimonio cultural que se define como “común” (noción que Núñez equipara a la idea de lo “normalizado”, pero en la corresponde profundizar para contemplar su sentido más genuino). Este patrimonio cultural, en la acción educativa se traduce en contenidos, los cuales representan un recorte de la cultura, un fragmento seleccionado del universo simbólico de la cultura.

Su selección se justifica desde la idea de valor social, desde un consenso de que “no todo vale lo mismo” (García Molina, 2003:134). García Molina (2003) toma la postura de que el valor social de un recorte cultural está dado por “referentes económicos, políticos y sociales” que siendo tomados en cuenta permiten romper con las lógicas exclusión en las acciones educativas. En este sentido, es la selección de los contenidos en las prácticas educativo-sociales lo que da potencia al encargo ético y político de nuestra disciplina de “transformar los efectos segregativos en los sujetos”(Núñez, 1999).

Las **metodologías de la transmisión educativa** apuntan al cómo transmitir los contenidos, es decir al diseño de las actividades, para generar procesos de apropiación en los sujetos. En el diseño influyen los objetivos pedagógicos, los contenidos, las particularidades de los sujetos de la educación y el contexto institucional (Núñez,1999). No tienen que ver con una mera aplicación de técnicas, sino con un diseño creativo compuesto a partir de la consideración de los diferentes elementos.

El **marco institucional** según Núñez (1999) es el encuadre normativo donde se instituyen un conjunto de relaciones sociales en un orden determinado (p. 58). Allí se establecen ciertos hábitos, costumbres, normativas y reglamentos que responden a dicho orden. Además agrega que son pactos sociales establecidos con fin de canalizar las representaciones sociales de determinada época (p. 59).

2.2.2. Colonialidad y perspectiva decolonial

La presente monografía busca articularse con la perspectiva decolonial, desde la cual se realiza una lectura de la realidad social y educativa considerando los efectos de la colonialidad sobre las mismas. Además la perspectiva decolonial se utiliza como guía metodológica e influye en la definición del objeto de estudio de la investigación. En el presente apartado se presentarán los principales conceptos y características de la perspectiva decolonial.

A modo de breve introducción, la perspectiva decolonial toma fuerza a finales de la guerra fría a partir del encuentro entre las teorías críticas latinoamericanas o teorías de la dependencia que tuvieron

su auge en los '70 con las teorías poscoloniales surgidas de los procesos de descolonización en África. Allí nacen grupos de estudios tales como el grupo “modernidad/colonialidad” con referentes como Walter Dignolo y Anibal Quijano. Estos dos encuentros se suman a la resistencia histórica de los pueblos latinoamericanos por la independencia de Europa y a un acumulado de experiencias y narrativas que vienen desde el comienzo de la modernidad/colonialidad en el pensamiento indígena y afroamericano, en donde los/las autores/as de esta perspectiva sitúan los orígenes de la mirada decolonial.

Entre los principales exponentes históricos destacan a Huaman Puma quien en 1615 escribe “Nueva Crónica y Buen Gobierno” la primera crítica al colonialismo español en América de la que se tenga registro según Varese, Delgado y Meyer (2008). Allí Huaman Puma, pide la restitución de los territorios para los pueblos indígenas y también la restitución de sus gobiernos y política. Además, realiza una crítica profunda a los principios europeos, manifiesta la cosmovisión quechua y reivindica su valor. El intelectual quechua analiza la intervención europea en los territorios, religiones y política, concluyendo que existe una imposibilidad de diálogo entre ambas culturas por tener concepciones ontológicas muy diferentes.

La perspectiva decolonial se encuentra en diálogo con las teorías poscoloniales pero se diferencia en que estas últimas continúan la herencia del posestructuralismo francés, mientras la decolonialidad remite a la historia de descolonización de Latinoamérica (Restrepo y Rojas) .

2.1 Colonialidad

En América Latina, desde la llegada de europeos/as al continente en el siglo XV se inicia un proceso de transformación de las culturas nativas de forma impuesta, dirigida a la incorporación de la cultura occidental como la cultura dominante, desarrollando una hegemonía⁷ europea y criolla. Este proceso desencadena una nueva etapa histórica que se instala a nivel mundial, que es definida como la **modernidad/colonialidad**.

Las políticas de colonialismo llevadas adelante por Europa sobre América Latina que implican la subordinación económica, territorial, cultural y social de la población no-europea finalizan a lo largo del siglo XIX, pero sólo en cuanto a la conquista de una independencia de gestión jurídico- política de los nuevos estados independientes. Sin embargo se extienden los procesos de dominación y subordinación en diversos ámbitos de la vida de los/as latinoamericanos/as, fenómeno que es entendido como la cara no visible del proyecto de modernidad, pero que acompañan a la par dicho proyecto histórico.

Como se explicaba anteriormente, en los procesos de independencia de las colonias se instituyeron nuevos Estados pero con fuertes lógicas coloniales (“sociedades coloniales” como explica Quijano, 1993) ya que los sectores dominantes sentían mayor identificación con Europa que con la mayoría no-blanca que conformaba la sociedad nacional:

⁷ **Hegemonía** se concibe en este trabajo según los aportes de Gramsci (En Zubieta, 2000) quien reflexiona sobre la existencia de clases sociales dominantes y clases subalternas: las primeras tienen una concepción del mundo elaborada, sistematizada y organizada mientras que las segundas son heterogéneas, múltiples y por ende tienen una concepción del mundo asimétrica. La capacidad de un sector o grupo social de las clases dominantes de generalizar su concepción del mundo e intereses como propios del resto de la sociedad es la hegemonía. Es un proceso que busca homogeneidad y consenso en la sociedad a partir de establecer intereses particulares como generales .

En este sentido, el proceso de independencia de los Estados en América Latina sin la descolonización de la sociedad no pudo ser, no fue, un proceso hacia el desarrollo de los Estados-nación modernos, sino una rearticulación de la colonialidad del poder sobre nuevas bases institucionales(Quijano, 1993: 237).

Es así que encontramos dos conceptos clave que describen estos procesos: la colonialidad y la modernidad/colonialidad.

La **colonialidad** es la matriz de poder que se extiende desde el colonialismo y a partir de él, hasta la actualidad, desarrollando las lógicas de dominación, las jerarquías raciales, culturales, de conocimiento, territoriales y las formas de vida impuestas por las colonias en las subjetividades que se constituyen en los territorios afectados por el colonialismo (aun cuando este proceso ya finalizó). Es un fenómeno histórico donde prevalece a través del tiempo las estructuras de poder desarrolladas en la etapa del colonialismo (Restrepo y Rojas, 2010).

Es importante diferenciarlo del **colonialismo** que es el proceso puntual de dominación y explotación a través de dispositivos políticos y militares, de una población y un territorio por otra u otras, con el fin de apropiarse de sus recursos humanos y materiales para beneficio propio.

La colonialidad, según Quijano (1993), los autores de la inflexión decolonial y otros/as que desarrollan el pensamiento decolonial, estructura el mundo moderno: el patrón de poder colonial es mundial y sienta las bases de una sociedad jerarquizada y su correspondiente división de las riquezas a partir del proceso de **racialización**. Es así que se habla de la **modernidad/colonialidad** como el proyecto histórico político que se desenvuelve desde el colonialismo y sienta las bases de la organización social, económica y política mundial. La modernidad y la colonialidad son dos procesos aparentemente diferentes, pero que tienen una relación de complicidad, que son caras de una misma moneda (Walsh, 2007:111).

La modernidad/colonialidad entonces sirve, por un lado, como perspectiva para analizar y comprender los procesos, las formaciones y el ordenamiento hegemónicos del proyecto universal del sistema-mundo (a la vez moderno y colonial) y, por el otro, para visibilizar, desde la diferencia colonial, las historias, subjetividades, conocimientos y lógicas de pensamiento y vida que desafían esta hegemonía. (Walsh, 2007:104)

La colonialidad opera a través de estructuras de poder que se reproducen socialmente y organizan a las sociedades en una escala de jerarquías. Para referirse a ello, Anibal Quijano utiliza la noción de colonialidad del poder, concepto retomado por quienes profundizan en la perspectiva decolonial. La **colonialidad del poder** hace referencia a las lógicas de dominación globales que operan sobre las relaciones sociales y que derivan del colonialismo. Opera por medio del racismo que jerarquiza a la sociedad y distribuye el poder según un sistema de clasificación social basado en la "raza". De este modo lo "blanco" y/o "europeo" es el orden normativo donde se sitúa el poder hegemónico, el cual se ejerce sobre el resto de las etnias, clases sociales, alteridades (categorizadas como razas) según su diferencia con el poder dominante. Sobre estas opera generando discriminaciones sociales y en el imaginario de los/as colonizados/as, estructurando las subjetividades: primero generando represión de los patrones culturales propios y luego imponiendo como forma de control los patrones de los/as

dominadores/as, sometiendo -tal y como dicen los autores- a las comunidades colonizadas a la más perversa alienación histórica (Restrepo y Rojas, 2010:100). Además estos patrones son transmitidos de forma selectiva para mantener a las nuevas subjetividades colonizadas fuera del acceso a las esferas de poder (Restrepo y Rojas, 2010: 94).

De la mano de dicho concepto, otros/as autores desarrollan las nociones de colonialidad del ser y del saber.

La **colonialidad del saber** refiere a la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; la idea de que todo conocimiento no europeo y científico no pueden considerarse como tal. Se le llama colonialidad del saber a los mecanismos que sitúan como conocimiento todo aquello que reproduce el modelo europeo, científico y experto, de comprender el mundo. Mientras se invisibiliza y reduce a la escala de folklore lo que no responde al modelo occidental de saber. Está basada en una perspectiva eurocéntrica del conocimiento entendiendo solo como tal y como superior a la filosofía, la teología y la ciencia, mientras que subordina el conocimiento desarrollado por otras culturas. Dicha superioridad está basada en la presunción de universalidad, neutralidad y objetividad del conocimiento occidental, que posiciona a quien investiga como poseedor de una “mirada de dios” no situada.

La **colonialidad del Ser**, según Restrepo y Rojas (2010) y tomando aportes de Walsh (2007) refiere a la dimensión ontológica de las lógicas de dominación globales. Es la construcción jerárquica eurocéntrica que clasifica la experiencia vivida -el ser- en escalas que van de lo humano a lo no humano; en este sentido lo humano se equipara a lo europeo postrenacentista, como la mayor escala jerárquica de ser, subordinado otras formas de ser y estar en el mundo al punto de hasta deshumanizarse. Las subjetividades colonizadas son clasificadas como subcategorías del Ser, que requieren de procesos de subjetivación según el modelo europeo de Ser.

En relación directa a esta noción se puede situar el concepto de **raza**, lo cual es un constructo ideológico, una “categoría mental” como dice Quijano(1993), que sustenta las relaciones de poder de la modernidad/colonialidad. La raza surge como una clasificación taxonómica de las personas según el color de piel y otras características fenotípicas y biológicas. Primero surge del discurso religioso en la edad media que clasificaba a las personas según “la pureza de la sangre”, y posteriormente la ciencia aportó sus fundamentos para seguir sustentando este concepto. Actualmente desde la ciencia se descarta la existencia de razas en la especie humana.

Posteriormente el concepto de **etnia** que hace referencia a un grupo que comparte lengua, memoria, experiencias y un sentido común de comunidad también es utilizado por el discurso racista, sustituyendo la superioridad biológica por la idea de superioridad cultural europea, y aún más sirviendo para mantener las relaciones de poder a nivel geopolítico (Restrepo y Rojas, 2010).

De este modo esta persistencia de la idea de raza en el tiempo tiene que ver con la colonialidad del ser y su subsiguiente sospecha sobre la humanidad de otras subjetividades diferentes a la Europea:

Este escepticismo pone en duda la humanidad y la racionalidad del subalterno colonial, y se conecta con un ethos particular: la actitud imperial. Esta actitud apuntala el genocidio de los sujetos colonizados y racializados en tanto los considera indispensables (Restrepo y Rojas, 2010:127).

2.1.1. Sistemas educativos y colonialidad

Según diversos autores/as (Federici, 2011; Fanon, 1983; Jaramillo, Curiel y Redondo, 2021) el proceso de la colonialidad ligado a la instalación de la modernidad, el capitalismo y el patriarcado en el mundo, se desarrolla por “oleadas” o “etapas” donde -en cada una de éstas, a través de nuevas tecnologías- establecen la dominación. Jaramillo, Curiel y Redondo (2021) destacan dos grandes marcas coloniales: la primera asociada a la dominación europea desde la llegada de Colón en el siglo XV con las características que ya se han mencionado. La segunda desde el siglo XIX asociada a la experiencia anglosajona y el posterior liderazgo de Estados Unidos, presentándose a través del liberalismo y neoliberalismo. Esta segunda etapa se caracteriza por la explotación de los recursos, megaproyectos económicos y privatización de la vida. Cada una de las etapas de la colonialidad fue acompañada del desarrollo de sistemas educativos que respondieron a sus necesidades.

En las primeras oleadas coloniales la educación sirvió de tecnología para la evangelización de los pueblos originarios a través de la incorporación de la religión cristiana en su cosmovisión. Posteriormente fue utilizada como herramienta para la construcción de los Estados nación, a través de la transmisión de las narrativas nacionales de forma homogénea a toda la población. A su vez apuntaba a la construcción de una ciudadanía capaz de incorporarse al mercado capitalista (D’Ambrosio, 2016).

Actualmente, en las nuevas oleadas del neoliberalismo, se genera un proceso de privatización de la educación desplazando al Estado. En esta etapa se inicia un proceso de influencia del mercado neoliberal en las políticas educativas, emergiendo un modelo educativo basado a la “demanda” y no ya a los metarrelatos universales o a los consensos colectivos (D’Ambrosio, 2016) (Puiggrós, 2005). Comienzan a tomar predominancia modelos educativos basados en habilidades sociales funcionales a las necesidades mercantiles. Los sistemas educativos de esta etapa se vuelven expulsivos de las masas incapaces de incorporar dichas habilidades (Puiggrós, 2005).

2.1.2. Exterioridad moderna: los/las subalternos/as coloniales

Como se venía desarrollando, desde este trabajo se entiende que las jerarquías etnico-raciales que estructuran la sociedad son fundantes del sistema mundo moderno y sientan las bases del actual sistema mundo global. Los grupos étnicos que quedaron al margen de la sociedad moderna, constituyeron, siguiendo los aportes de Dussel (En González, 2007), una exterioridad, se transformaron en una subalternidad colonial histórica que aún hoy, a pesar de las transformaciones de los grupos étnicos en las sociedades globalizadas, perduran como tales .

A continuación, a partir de los aportes del antropólogo mexicano Bonfil Batalla (1972) quien analiza los términos “indio” y “negro” a la luz del proceso del colonialismo, se pretende ejemplificar cómo estos grupos étnicos se constituyen como exterioridad de sistema mundo moderno, análisis que permite visualizar cómo operan las jerarquías coloniales en la estructura de nuestra sociedad actual.

Según el autor estas categorías etnico-raciales (negro e indio) se generaron no por sus características propias sino por su oposición al conquistador y al modelo de sujeto moderno, es decir se definen por su exterioridad al proyecto moderno.

Como explica Bonfield Batalla (1972) la categoría de indio es una categoría supraétnica que anula (simbólicamente) la diversidad cultural de los pueblos que habitaban el continente y pasan a ser unificados como “los indios” en relación a los conquistadores. Además con el triunfo de las políticas coloniales, la categoría indio comienza a cobrar sentido como los grupos dominados, vencidos, jerárquicamente inferiores.

Por otro lado, la categoría situada en el lugar de mayor subordinación social es la del/a “negro”. El negro/a es el/la esclavo/a que realiza las tareas que el/la indígena o el/la colonizado/a no realiza. Se ubica dentro de la categoría del/a colonizado/a pero con menos jerarquía que el/la indio/a ya que su humanidad es básicamente negada.

Según el autor la estructura social colonial se divide principalmente en dos categorías opuestas: colonizador/a y colonizado/a que representan el dominio y la subordinación, el amo y el esclavo. Pero dentro de cada categoría hay jerarquías siendo los/las criollos y los/las europeos/as los/las de más jerarquía, siguiendo los/las mestizos/as dentro de los/as colonizadores. Dentro de los/las colonizados/as los/as indios/as y en la escala más oprimida los/las negros/as.

Este esquema pone de manifiesto como la **exterioridad moderna** o **los/las sublaterno/as coloniales** fueron construidos desde el proceso colonialista, con aquellos grupos definidos como negros/as y como indios/as, los cuales fueron quedando relegados a los avances modernos. Como explican Restrepo y Rojas (2010):

De manera general, se puede afirmar que la diferencia colonial alude al lugar y a las experiencias de quienes han sido objeto de inferiorización por parte de aquellos que, en medio de la empresa colonial, se consideran como superiores. Los conocimientos, seres, territorios y poblaciones colonizadas (o que son colonizables, cabría agregar) son epistémica, ontológica y socialmente inferiorizados por la mirada colonialista. (p.132)

En el caso concreto de Uruguay existieron procesos que se gestaron durante la etapa colonialista y posteriormente tomaron forma con la constitución del Estado Independiente dando pie a una estructura social muy particular en América Latina. Se destaca en este proceso, siguiendo los aportes de a D'Ambrosio (2009) las políticas de eliminación del subalterno colonial a partir de un genocidio y construcción de narrativas de olvido. Estas políticas de erradicación del/las subalterno/as coloniales aún hoy se sostienen y han empezado a ser cuestionadas desde los colectivos que luchan por su derecho a la identidad así como desde investigaciones científicas que comienzan a poner de manifiesto una realidad diferente a la que se sostiene en los discursos oficiales dominantes. De esta nueva ola cuestionadora del discurso oficial surge la noción de “país sin indios” (D'Ambrosio, 2009).

Sin embargo, el mito de que en Uruguay la población es hija de inmigrantes llegados en barcos desde Europa se sostuvo como una verdad difícil de cuestionar. Se minimiza además el aporte étnico africano, situándolo solo como un porcentaje minoritario de la población y reconociendo solo ciertos aportes artísticos a la cultura (D'Ambrosio, 2009). Tal como analiza Díaz Genis (2004) nuestra identidad moderna se funda en asesinatos de los/as otros/as, oculta y niega la coexistencia indígena y afrodescendiente.

Al respecto la narrativa sobre la identidad nacional oficial reafirmó que descendemos casi exclusivamente de inmigrantes europeos (D'Ambrosio, 2009) y como dice Díaz Genis (2004) "si toda narración es interpretación, selección, supone olvidos. Pero esos olvidos no son éticamente neutros. Una narración de la identidad latinoamericana que subvalorara, o directamente olvidara ciertas personas no sería en modo alguno un olvido ingenuo" (p. 35). Estos discursos tuvieron la finalidad de reafirmar el nacimiento del nuevo Estado y situarlo en un lugar satisfactorio a la luz del sistema mundo moderno.

La **identidad** en este trabajo es entendida como la identidad narrada, la construcción narrativa sobre una idea de "sí mismo/a". No es una unidad homogénea, sino un campo de tensiones entre lo que Ricoeur entiende como un ser sustancial y fijo que permanece en el tiempo (mismidad) , y un ser que se modifica con el tiempo y no es por sí mismo, sino que se constituye en relación a otros/as (ipseidad) (Bárcena y Melich, 2000).

En América Latina, siguiendo a Díaz Genis (2004), la identidad siempre ha estado asociada a un proceso de negación y denigración de lo afro y lo indígena que nos constituye (no solo a nivel genético sino a nivel simbólico) causando que las personas oculten y rechacen parte de su ser y busquen parecerse al blanco, al europeo, al occidental. De este modo quien se percibe como el "otro" (el afro, el indígena) no es en verdad otro que está afuera, sino que constituye la identidad, está dentro de mí, pero no lo quiero reconocer. Por lo tanto existe un problema de la identidad latinoamericana que es la de la negación de parte de lo que somos y la identificación con aquello que nos niega. En este punto la educación tiene un papel fundamental ya que compone y transmite narrativas que generan procesos de identificación y ha influido en los procesos de negación ¿puede influir en los procesos de reconocimiento? .

Pobreza racializada en Uruguay

Investigaciones recientes dejan en evidencia como aun aquellas diferencias coloniales repercuten en nuestra sociedad actual; como aún aquellos subalternos coloniales permanecen como subalternos de nuestra sociedad globalizada.

Mónica Sans, antropóloga biológica uruguaya viene realizando investigaciones desde las últimas décadas del siglo XX sobre los aportes biológicos en nuestra sociedad de los dos principales grupos étnicos reconocidos en Uruguay. Recientemente han publicado los resultados de una investigación a nivel genético que ofrece resultados llamativos, ya que expresan una diferencia importante entre el aporte indígena de un grupo de mujeres en relación al promedio nacional hasta el momento conocido. Del análisis de los datos surge que un 41% de las mujeres de menor nivel socio-económico de Montevideo y el Sur del país tienen ascendencia indígena por línea materna (frente al 20,4% del promedio nacional), aumentado el porcentaje a un 45% hacia el norte del país. Mientras que este porcentaje disminuye en las poblaciones de los estratos económicos más altos (Sans, Figueiro, Bonilla, et al, 2021).

Es así que los/las investigadores/as concluyen que las diferencias etnico-raciales históricamente se han traducido en desigual acceso a las oportunidades. Estos datos se suman a los ya conocidos con respecto a la racialización de la pobreza en Uruguay vinculado a las comunidades afrodescendientes

para las cuales ya existe una ley (N° 19.122) que contempla e intenta reparar en el ámbito educativo y laboral esta diferenciación social.

2.2. Lo decolonial

La afectación y conocimiento de los patrones de poder global tras la instauración de la modernidad/colonialidad han propiciado el rechazo y la organización de colectivos de lucha contrahegemónica⁸, que impulsados por antecedentes de luchas de descolonización, continúan poniendo de manifiesto las lógicas coloniales y sistematizando nuevos sistemas de ideas que apunten a transformarlos. A este fenómeno político y social se le llama decolonialidad y Restrepo y Rojas (2010) lo definen como un proceso que busca subvertir el patrón de poder colonial y trascender históricamente la colonialidad (p.17).

Este esquema explicativo del sistema-mundo global pone énfasis en las fronteras, en las periferias, en los márgenes de lo que se constituye hegemónico en diversos ámbitos. Es en esos lugares de exterioridad donde han tomado fuerza formas de existir y resistir que por su creatividad, ofrecen claves para enfrentar los procesos de expulsión social. Allí surgen nuevas formas de lo político y lo educativo, narrativas contrahegemónicas.

Las acciones decoloniales han tomado forma en diversos campos: a nivel político, a nivel social pero también en el ámbito de las ciencias sociales y la educación, donde se ha constituido como una corriente teórica, para algunos/as inclusive como un nuevo paradigma.

Su mayor crítica es al dominio de conocimiento de matriz occidental que limita el desarrollo de conocimientos diferentes, romper con -como explica Walsh (2007)- el enlace entre raza y saber y “el color de la razón”. Así encontrar formas de desarrollar un conocimiento más integrado, diálogo intercultural, donde quepan diversidad de conocimientos.

Boaventura de Sousa (2010) propone una ruptura con la colonialidad del saber a través de la ecología de saberes, una construcción basada en el reconocimiento de que coexisten conocimientos heterogéneos e igualmente relevantes y en el diálogo entre los mismos, a pesar de sus orígenes diversos. Esta es para el autor la epistemología del Sur, la que las sociedades de los márgenes del conocimiento hegemónico han utilizado históricamente a partir de la interconexión de los saberes locales con los que les han impuesto desde los centros. En esta ecología de saberes la ciencia no es rechazada sino que es parte fundamental y es contemplada de forma crítica dentro de sus limitaciones.

2.2.1. Pedagogía decolonial

La pedagogía decolonial es un constructo muy heterogéneo, que produce discurso y estudia prácticas que apuntan a transformar la educación en una acción decolonial. Autores/as como Catherine Walsh (En Ortiz, Áreas y Pedrozo, 2018) entienden la pedagogía como una política sociocultural, superando la idea de que se relaciona con la transmisión de saber y vinculándola a una práctica de

⁸ Se toma este concepto de Boaventura de Sousa Santos (2008) quien propone que frente a la globalización hegemónica de corte capitalista, la reacción no es el localismo, sino la posibilidad de otras globalizaciones contrahegemónicas; es decir el esparcimiento por el mundo de relacionamientos sociales de resistencia que emergen desde los/las víctimas de la exclusión social y abren espacios de participación democrática y de construcción comunitaria.

transformación y reinención de la sociedad . A su vez, entienden la pedagogía decolonial como metodologías que surgen de los contextos subalternizados, de las luchas y resistencias y generan otras formas de ser y estar en el mundo (Ortiz, Áreas y Pedrozo, 2018) .

La pedagogía decolonial se caracteriza por cuestionar los conocimientos universales y apuntar al rescate de epistemologías no hegemónicas, configurando saberes diferentes, fronterizos, ancestrales, como pueden ser aquellas que surgen de grupos étnicos, sujetos colectivos o de los propios participantes (desandando la colonialidad del saber) (Ortiz, Áreas y Pedrozo, 2018).

Propone la enseñanza de saberes diversos, “saberes otros”, que han quedado en los márgenes de la ciencia (no sólo aquellos con mayor jerarquía según las escalas modernas y coloniales) a través de una participación simétrica y dialógica (Ortiz, Áreas y Pedrozo, 2018).

La educación en este sentido, se pretende como una recuperación del bagaje simbólico de los sujetos afectados por el colonialismo y como una herramienta de construcción de narrativas contrahegemónicas.

2.2.2. Sujetos colectivos vinculados al pensamiento y acciones decoloniales

En este trabajo se comprende como sujetos colectivos al conjunto de sujetos sociales objeto de una o varias dominación/es estructural/es como ser económicas, sociales, étnicas, de género⁹, que se organizan políticamente para conseguir reivindicaciones, exigir derechos y cuestionar las bases sistémicas y condiciones estructurales que los sitúan en dicho lugar.

Siguiendo a Gallardo (2011) un sector popular (conjunto de sujetos sociales populares) deviene sujeto colectivo cuando se organiza políticamente por un emprendimiento común, producto de definiciones articuladas, para generar influencia política y transformar sus condiciones.

El sujeto colectivo se caracteriza por generar transformaciones subjetivas, es decir por pasar de una identidad inercial, la que tienen bajo la categoría de sujeto social popular (producto de la dominación estructural) a una identidad autoproducida y ofrecida a otros sujetos sociales (Gallardo, 2011: 79).

Según Acosta, Falero, Rodríguez, Sans & Sarachu (2011) los sujetos colectivos pueden presentarse en diversas formas, tales como:

Organizaciones barriales y territoriales, redes de base urbana y rural, sindicatos y organizaciones vinculadas al trabajo, el movimiento sindical, las cooperativas, las empresas recuperadas, movimientos vinculados a los derechos humanos, a los derechos sociales y políticos, movimientos estudiantiles, movimientos de usuarios de distintos servicios, movimientos por la diversidad sexual, por los derechos reproductivos, por el reconocimiento étnico y por la despenalización de distintas formas de opción personal. (Acosta et al., 2011:13).

En este trabajo se abordan las experiencias educativas de sujetos colectivos que se han constituido a partir de su condición de exterioridad moderna o subalternidad colonial. Se abordarán principalmente sujetos colectivos organizados por reivindicaciones vinculadas a su identidad etno-racial y también a su identidad de género y sexual.

⁹ Lo que Gallardo (2011) define como sujetos populares.

Sujetos colectivos vinculados la identidad étnico-racial en Uruguay

Se entiende por **identidad étnico-racial** el sentido de pertenencia de un sujeto a un grupo étnico; el cual afecta (influye en) sus procesos emocionales, pensamientos y acciones. La noción de identidad étnico-racial toma relevancia en contextos de encuentro de culturas diferentes donde, a partir del relacionamiento, quedan de manifiesto diferencias entre individuos de cada grupo (por contraste o por confrontación) (Bari, 2002). Generalmente este encuentro es el de un grupo étnico que representa una minoría, en el marco de una sociedad globalizada, donde las diferencias se expresan en forma de estigmatización o discriminación (confrontación). En estos casos la identidad étnico-racial surge como una forma de resistencia cultural o como reivindicación de la diferencia.

Desde una perspectiva de derechos, la identidad étnico-racial parte del reconocimiento del derecho a la identidad como derecho humano y al derecho a la autodeterminación de los pueblos del Derecho Internacional (MIDES, 2016).

En Uruguay estos colectivos se pueden clasificar en dos grandes grupos: colectivos de afrodescendientes y colectivos de indígenas Charrúas.

Cada uno de estos grupos tienen un trayecto histórico y político distinto a pesar de su característica común como sectores históricamente invisibilizados. Ambos sujetos colectivos toman fuerza con un destacado discurso crítico a finales de la década de los '80.

Siguiendo a D'Ambrosio (2016), el proceso de "globalización desde abajo" explica el surgimiento de sujetos colectivos vinculados a las "minorías" étnicas. Este proceso es una respuesta contrahegemónica de organizaciones locales a la "globalización desde arriba" llevado a cabo por corporaciones y organizaciones transnacionales. Este proceso desencadena que organizaciones locales de diferentes partes del mundo se articulen, produzcan estrategias en defensa a la diversidad cultural afectada por los procesos globalizantes. Han tenido la capacidad de producir nuevas representaciones sociales, alternativas a los discursos hegemónicos y con influencia política significando una "revolución contrahegemónica".

Sujeto colectivos indígenas

Los sujetos colectivos indígenas reemergen¹⁰ en Uruguay a fines de la década del 80' del siglo pasado, en forma de asociaciones.

Como se mencionaba en apartados anteriores, la política colonial de Uruguay orientada a la eliminación de lo indígena que implicó la construcción narrativa del Uruguay como "país sin indios" y el olvido de éste grupo étnico, generó que durante muchas décadas no existieran sujetos colectivos que se reconocieran como indígenas en nuestro país. Sin embargo, en las diferentes formas de integración social que tuvieron, mantuvieron de forma oral la memoria y la identidad étnica, y han sido quienes posteriormente se comienzan a juntar y a organizarse en formas de asociativismo.

¹⁰ Concepto que se utiliza por consenso para dar cuenta del proceso de continuidad-discontinuidad vivido por las comunidades indígenas tras las políticas coloniales, y que da cuenta del "volver a aparecer" en la escena social y política.

En sus comienzos los colectivos indígenas en Uruguay se apoyaron en investigaciones antropológicas, como ser las que definían la existencia de población indígena por marcadores genéticos e investigaciones arqueológicas para recuperar la memoria. Durante mucho tiempo estas investigaciones fueron parte fundamental para poder reconocerse como indígenas.

Actualmente la adscripción al grupo es a partir de la “afirmación desde lo subjetivo” que tiene en cuenta la revalorización de los saberes a partir de la memoria familiar, lo sentimental, la intuición, además del reconocimiento de antepasados indígenas.

Sujetos colectivos de afrodescendientes

En el caso de los colectivos de afrodescendientes en Uruguay, se puede remitir a la época colonial, desde cuando comienzan a generar espacios de resistencia y conservación a través de las cuales expresar prácticas rituales, música, y preservación de la cultura proveniente de sus comunidades en África.

A partir del 1988 algunas de estas formas de agrupaciones que tuvieron un proceso de continuidad histórica, se comienzan a nuclear en la Federación de Asociaciones del Mundo Afro (OMA). Ésta, surge a partir de la iniciativa de jóvenes afrodescendientes que desde el final de la dictadura participaban como voluntarios de ACSUN (Asociación Cultural y Social Uruguay Negro) fundada en 1941.

Ferreira (2003) explica que existió un impulso de un sector de la Iglesia Católica (franciscanos) y ONG's, en la salida de la dictadura, que se proponían desarrollar un programa de desarrollo para la población de afrodescendientes y de apoyo a ACSUN, lo cual sirvió como motor propulsor de discusiones y proyectos. Pero posteriormente tomaron un rumbo independiente y de liderazgo consolidándose como OMA.

Este colectivo comienza a denunciar la invisibilización y ausencia de la “minoría negra” en las narrativas de la nación, a partir de lo cual entra en la escena política dando cuenta de la problemática del racismo y la negación de lo afro en nuestra cultura. Particularmente, hubo un acto muy significativo donde la OMA genera una mayor llegada a los sectores populares y a las discusiones públicas en 1992 durante la conmemoración de los 500 años de la llegada de Cristóbal Colón a América, donde junto a colectivos de indígenas generan un contrafestejo, una campaña de denuncia de las violaciones vividas a partir del proceso de colonización.

OMA significó un movimiento muy crítico y cuestionador, inclusive para sectores de afrodescendientes más tradicionales que habían promovido una integración a la sociedad moderna de forma más silenciosa y adaptativa.

Uno de los canales de lucha y reivindicación de Mundo Afro ha sido el de la transformación del Sistema de Educación Nacional, influyendo en la transformación de la currícula, a partir de la implementación de temáticas como la discriminación racial, los derechos humanos para una sociedad multiracial y el reconocimiento de las personas afrodescendientes en la historia nacional.

Sujetos colectivos vinculados a la identidad de género y sexual

El movimiento feminista y de discidencias sexuales se vincula a lo decolonial en América Latina por la crítica al patriarcado que precede del colonialismo. Se parte de que el patriarcado -al igual que el capitalismo- surge del proceso de acumulación originaria del capital, el cual se instala en América y África a partir del colonialismo.

Autoras como Rita Segato (2016), Silvia Rivera Cusicanqui (2018) y Silvia Federici (2011), desentrañan en sus trabajos la complejidad de este fenómeno. Explican cómo el patriarcado en tanto sistema basado en la construcción del género (categoría que surge del binarismo sexual y que posiciona lo masculino sobre lo femenino), al igual que la categoría de raza, genera una clasificación social jerárquica que anula, violenta y subordina ciertas manifestaciones identitarias diferentes. De este modo lo que no se relaciona al hombre blanco heterosexual es deshumanizado y oprimido.

Las luchas por la emancipación de la mujer, la libertad sexual y de género realizan una sólida crítica a las manifestaciones del patriarcado y el colonialismo en sus cuerpos, en los vínculos humanos, en el trabajo y la educación .

En Uruguay en las últimas décadas, los movimientos vinculados a la diversidad de género y sexual, han favorecido a una gran organización social en colectivos que buscan revertir los patrones patriarcales y coloniales a través de acciones políticas. Se identifican grupos que abordan la cuestión del género y la raza de forma interrelacionada principalmente grupos de mujeres afrodescendientes. Serán estos grupos los que se tomaran en cuenta en este trabajo.

Un enfoque interesante para analizar el entrecruzamiento de las categorías que surgen de la clasificación social colonialista (el género, el sexo, la clase social y la raza) es el de la interseccionalidad. Este enfoque, siguiendo a Bertona et al. (2017), surge de la abogada afroamericana Kimberlé Crenshaw, quien lo utiliza para analizar los procesos de desigualdad social y el entramado de poder que subyacen de la interacción entre los sistemas de clase, género y raza principalmente, así como un sinfín más de categorías sociales. Este enfoque pone de manifiesto cómo la interacción de estas categorías repercute en los sujetos poniéndolos en particulares contextos de desigualdad.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

*“¿Cómo podré recoger
las palabras habladas, sus almas heladas?
El candombe del recuerdo
le pone un ritmo lerdo al destino,
y lo convierte en un camino.”*
Alfredo Zitarrosa

3.1. Enfoque

La presente monografía de tipo investigativa se realiza desde un enfoque cualitativo. Este enfoque es pertinente para este trabajo ya que la metodología cualitativa pretende explorar, interpretar y/o describir la realidad (Hernández, Baptista y Fernández, 2010). Los datos cualitativos no son estandarizados ni pretenden arrojar números, sino contrariamente son descripciones detalladas de eventos, fenómenos y de la interpretación que los/as participantes involucrados/as realizan; por eso en este tipo de metodologías son relevantes las significaciones de los participantes (Batthianny y Cabrera 2011).

El paradigma desde el que se posiciona es el constructivista, el cual entiende a la realidad no como única y universal sino como realidades que son relativas, construidas por los sujetos que las habitan. En este sentido busca la comprensión de su objeto de estudio, la cual se entiende como no objetiva sino como intersubjetiva. Es relevante para este trabajo ya que se busca comprender e interpretar qué significaciones fundamentan las experiencias educativas llevadas a cabo por sujetos colectivos.

Se toma en cuenta la perspectiva decolonial. Las metodologías con enfoque decolonial surgen como una respuesta crítica a la investigación científica social clásica de corte colonial, cuestionada por los sectores populares por su matriz intervencionista, poco dialógica con las propias comunidades que investiga y deshumanizante en varias ocasiones. En cambio se propone pensar en procesos decolonizantes más que en métodos y técnicas preestablecidas, o en un “hacer decolonial” que implica generar acciones y dejar huellas decoloniales. Estas perspectivas revolucionarias de investigación implican un giro epistémico contundente el cual desde las características de este trabajo no es posible abordar en profundidad, pero sí se tomarán aportes que pueden ser enriquecedores de la metodología.

3.2. Objeto de Estudio

Experiencias educativas de sujetos colectivos vinculados a acciones y pensamiento decoloniales, más específicamente colectivos de indígenas, afrodescendientes y/o mujeres.

3.3. Unidad de análisis:

- Narrativas de integrantes de colectivos indígenas.
- Narrativas de integrantes de un colectivo de mujeres afrodescendientes.

3.4. Población y muestra

-Población: Sujetos colectivos organizados por su identidad étnico-racial y/o de género.

-Muestra: Selección de colectivos de mujeres afrodescendientes y colectivos indígenas.

-Criterios de selección: Muestreo Aleatorio. Esta selección responde a que se identifican el género, sexo y raza como categorías coloniales que producen subjetividades que quedan al margen de los beneficios de la modernidad/colonialidad, por ende se constituyen como subalternos coloniales. A su vez se observa que en Uruguay las mujeres, disidencias sexuales, indígenas y afrodescendientes son quienes principalmente en su militancia incluyen la crítica a la colonialidad. Incluir a todos los colectivos que puedan vincularse al pensamiento y críticas decoloniales se vuelve inabarcable para las dimensiones de este trabajo. Por lo cual se realiza un recorte representativo de colectivos indígenas (2) y afrofeministas (1).

3.5. Operacionalización del problema

Dimensiones	Componentes	Preguntas	Fuentes
<p>(Objetivo Específico 1) Experiencias educativas de los sujetos colectivos (SC).</p>	<p>(1)Contenidos. (2)Metodologías. (3)Sujetos de la educación. (4)Agentes de la educación. (5)Marcos institucionales.</p>	<p>¿Qué contenidos se ponen en juego? ¿A quienes dirigen sus acciones educativas? ¿Qué metodologías utilizan? Como educadores ¿Qué elementos ponen en juego? ¿Cuál es la postura que toman en la acción educativa? ¿Qué funciones cumplen? ¿En qué ámbitos llevan a cabo sus propuestas? ¿Cómo acceden a esos espacios? ¿Cómo es su relación con las instituciones y las políticas públicas? ¿Con qué población trabajan? ¿Por qué apuntan a esa población? ¿Qué efectos educativos evalúan que se producen en ellos/as?</p>	<p>Entrevistas a integrantes de SC _____ Redes sociales de los SC</p>
<p>Nexos entre las experiencias educativas de los sujetos colectivos y la Educación Social (ES)</p>	<p>-Sistematización de las experiencias educativas de los SC - Modelo de la ES</p>	<p>¿Cuáles son las características de las experiencias educativas de los sujetos colectivos analizados? ¿Cómo se pueden vincular al modelo de la Educación Social? ¿Qué puntos de encuentro entre ambos se pueden identificar? ¿Cuáles son las diferencias? ¿Cómo se pueden vincular?</p>	<p>Entrevistas _____ Documentos sobre los SC. _____ Bibliografía de Educación Social (ADESU, Violeta Núñez, García Molina, Jorge Camors, Fryd y Silva)</p>

3.6 Estrategia metodológica

La estrategia metodológica es acorde a los fundamentos de una investigación educativa principalmente. Se toman aportes, además, de metodologías de la investigación en Educación Social y de la perspectiva decolonial. Se entiende la investigación educativa como el estudio y análisis de la experiencia educativa con la finalidad de generar conocimiento teórico y solución de problemas prácticos. En este trabajo se apunta a la recuperación de experiencias de los sujetos involucrados en las prácticas educativas, a partir de sus narrativas y el análisis de éstas para comprender cómo se manifiesta lo educativo (Lukas; Santiago, 2004) (Pérez-Gomar, 2015).

En este sentido, en Pedagogía Social específicamente, Silva y Pastore (2020) proponen una metodología propia donde se reorganizan métodos y técnicas con la finalidad de recuperar conocimiento que nace de las experiencias en territorio, para ser sistematizado y analizado desde el modelo disciplinar. Siendo este, según los/las autores/as que lo proponen, un ejercicio de recuperar la memoria de las prácticas educativas situadas: una forma de “inventariar la memoria”. Desde esta metodología se pretende comprender y describir las experiencias que se investigan, en el entendido de que cada una se sostiene en un bagaje conceptual digno de ser recuperado.

Esta metodología propia de la Educación Social se ha desarrollado tal y como plantean Silva y Pastore (2020) como una necesidad de la disciplina en nuestro contexto geográfico, donde -de la mano de la tradición de la Educación Popular latinoamericana- la sistematización ha servido para generar marcos de interpretación a las experiencias que surgen de los sectores populares. Interpretación que no se posiciona desde un lugar de corroborar ni buscar algo en particular, sino de reorganizar en una narrativa y en categorías conceptuales lo que se presenta en la práctica en tanto campo complejo, múltiple, plural.

La metodología de la Pedagogía Social, en el presente trabajo se complementa con herramientas surgidas de metodologías de base decolonial. Entre ambas se encuentran varias similitudes vinculadas a sus orígenes (latinoamericanos y críticos con la investigación hegemónica) lo cual favorece en la tarea de integrarlas. Ortiz y Arias (2019) proponen como acciones de investigación decoloniales “el contemplar comunal”, “el conversar alternativo” y “el reflexionar configurativo”.

La metodología de sistematización de experiencias en Pedagogía Social, propuesta por Silva y Pastore (2020) se compone de tres momentos: un momento descriptivo, un momento comparativo y un momento analítico creativo. Los tres son considerados en la presente monografía.

El momento descriptivo implica la sistematización de los hechos y las significaciones que le otorgan los/las involucrados/as en la experiencia. Aquí se incluye una descripción de las acciones, estrategias y modos de trabajo. Las técnicas que se utilizan pueden ser entrevista a los sujetos involucrados, análisis de documentos, producción de mapas descriptivos, entre otros.

El momento comparativo, implica la utilización del modelo de la Educación Social (con sus elementos: agente de la educación, sujeto de la educación, contenidos, metodologías, marco institucional) como estructura conceptual de referencia con la cual relacionar el mapa descriptivo.

Por último el momento analítico-creativo, que incluye a lo producido en los momentos anteriores un análisis recuperando las categorías allí surgidas, que emergen de la experiencia de los sujetos involucrados, pero también la invención de nuevas categorías a partir del marco conceptual más amplio.

En esta oportunidad se utiliza la técnica de la entrevista a los sujetos involucrados. Se realiza la sistematización y la comparación de los datos recabados utilizando una matriz de datos elaborada a partir del modelo de la Educación Social de Violeta Núñez.

En cuanto a las metodologías de investigación decoloniales, para este trabajo se toman insumos de la herramienta conversar alternativo.

El conversar alternativo se sostiene en la base de las teorías del lenguaje y la hermenéutica en cuanto a la importancia que estas dan a la comunicación y a la interpretación en la investigación. Se diferencia en la mirada sobre las interrelaciones entre agente investigador y sujeto investigado: relación colonial en las metodologías hermenéuticas. Por esto se propone como alternativa el diálogo intercultural el cual consiste en “un conversar afectivo y reflexivo, sin supuestos, sin expectativas, sin a priori, sin condiciones, permitiendo que “el otro” también pregunte y exprese sus emociones, juicios y valoraciones. Es un dialogar respetuoso y solidario, con afecto, entre iguales.” (Ortiz y Arias, 2019: 158). Desde esta mirada (que toma en cuenta la perspectiva de referentes como Silvia Rivera Cusicanqui, Judith Butler o Donna Haraway) cuestionan la entrevista como una técnica que se ejerce desde relaciones de poder, por momentos violenta y extractiva. Mientras que la conversación posibilita un diálogo más horizontal, aunque no exenta de relaciones de poder si no se cuidan las perspectivas en el diálogo.

Por esto el conversar alternativo implica un acuerdo mutuo entre quienes participan de involucrarse en el diálogo; una revisión de las posiciones jerárquicas y a los protocolos de entrevista reemplazando por un diálogo reflexivo respetuoso, abierto a los matices que pueden incorporar los participantes. Además la intencionalidad no está puesta en “sacar” información sino en producirla en la conversación, en la reflexión. Es así que en el mismo diálogo se genera un aprender producto de posicionarse en el lugar y la experiencia del/a otro/a involucrado/a, una especie de “conversión” no por convertirse en otro/a sino por convertirse -transformarse- a partir de la conversación.

La técnica de recolección de datos utilizada en este trabajo es una integración entre esta herramienta decolonial y la entrevista semi-estructurada¹¹: una “entrevista conversacional”.

Para el análisis de datos se utiliza la técnica de triangulación hermenéutica (Cisterna, 2005) y se toman insumos del análisis creativo que proponen Pastore y Silva (2020). La triangulación hermenéutica consiste en la reunión y cruce dialéctico de la información recabada. A partir de la técnica se realiza una selección de los datos por relevancia y pertinencia, clasificándolos según las categorías del modelo de educación de Violeta Núñez. Se hace una triangulación de datos entre categorías lo cual permite establecer formas de relación y comparación entre lo respondido por los/las diferentes entrevistados/as. Se analizan los datos a partir del marco conceptual y antecedentes.

¹¹ La entrevista semi-estructurada se caracteriza por ser una narración conversacional entre el/la entrevistador/a que dirige y define la estructura de la entrevista y un/a entrevistado/a “informante” que desarrolla su discursividad siguiendo una línea argumental sobre la temática definida.

Finalmente se toman las categorías conceptuales que se observa que pueden tener compatibilidad con la Educación Social, que en su diferencia no son contradictorias, para componer una propuesta de Educación Social que tenga nexos con la perspectiva decolonial.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS

“Hijos del sol, madre de los vivientes. Encontrados y amados ferozmente, con toda la hipocresía de la nostalgia, por los inmigrados, por los traficados y por los turistas. En el país de la Cobra Grande.

Fue porque nunca tuvimos gramáticas, ni colecciones de viejos vegetales. Y nunca supimos lo que era urbano, suburbano, fronterizo y continental. Perezosos en el mapamundi del Brasil.

Una conciencia participante, una rítmica religiosa.

Contra todos los importadores de conciencia enlatada. La existencia palpable de la vida. Y la mentalidad prelógica para que la estudie el señor

Lévy-Bruhl.”

Oswald de Andrade

4.1. Presentación de los/las entrevistados/as

Se entrevista a tres integrantes de colectivos de mujeres afrodescendientes (1) y de indígenas (2), quienes son participantes activos de proyectos educativos. En principio se pretende entrevistar a 4 representantes de diferentes colectivos (dos vinculados indígenas y dos a afrodescendiente, donde al menos uno incorporase enfoque de género) entendiendo que eso posibilitaría realizar un análisis comparativo de las narrativas a la interna de cada grupo étnico y posteriormente entre ambos grupos. Sin embargo, en el proceso de contactar a los colectivos se vuelve muy difícil el acceso a las entrevistas. Se entiende que esa dificultad no es casual, sino que tiene que ver con estrategias que los sujetos colectivos han desarrollado para ser los portadores de sus propios discursos, tras la frecuente intervención de la academia a través de investigaciones sobre su organización que no involucran la perspectiva de los participantes.

Esta cuestión generó que el proceso de entrevistas se prolongue durante tres meses. De este modo afectó el rumbo de la monografía considerando que era necesario modificar la metodología y los objetivos con la finalidad de no reproducir las formas intervencionistas y extractivistas de la investigación de corte más tradicional. En un segundo intento de contacto con integrantes de los colectivos se dejan explícitos los objetivos y se hace énfasis en el enfoque.

El primer contacto se realizó en septiembre a través de los mail oficiales de cada organización de los cuales no se obtuvo respuesta. Fue a través de redes sociales y recomendación entre colegas que se logra contactar a las personas con las que se realiza el trabajo.

En primera instancia se entrevista un integrante del colectivo charrúa Clan Chonik. El mismo surge en 2004 como agrupación de artistas que expresan su identidad indígena a través de la danza, la plástica y otras expresiones artísticas. Desde el comienzo han tenido como eje de sus reivindicaciones la difusión de sus conocimientos y su identidad en escuelas públicas, moldeando de este modo una propuesta educativa que posteriormente trasciende lo artístico y el escenario de las escuelas para ser llevado a otros ámbitos. Desde el comienzo hasta la actualidad han transformado la experiencia en una propuesta educativa con mayor profundidad en la cuestión indígena y variadas dimensiones. Sus reivindicaciones están fuertemente vinculadas a la recuperación del pasado indígena y a la

resignificación de conocimientos que traen por tradición familiar en diálogo con los avances científicos sobre la población indígena de este territorio.

En segundo lugar se entrevista a un integrante del colectivo charrúa Jaguar Berá que tiene aproximadamente tres años. Dicho colectivo tiene un fuerte enclave territorial en el barrio Colón de Montevideo y un vínculo importante con el proyecto barrial del Centro Cultural Castillo Idiarte Borda. Si bien el colectivo trasciende el Centro cultural y viceversa, gran parte de las experiencias educativas que han llevado a cabo surgen entrelazadas entre los dos proyectos. Se destaca por la lucha por la identidad indígena con perspectiva social e histórica, realizando un trabajo importante con la población en situación de vulneración social de la zona.

Por último se entrevista a una participante del colectivo afrofeminista Mizangas. Es un colectivo de mujeres afrouruguayas principalmente de Montevideo, con alcance en otros departamentos, que surge desde el 2006. Su lucha parte de la interseccionalidad de las violencias sexistas y racistas y apunta a transformar estas estructuras de desigualdad a través de la participación en el escenario político y educativo con la finalidad de proteger y promover sus derechos. Sus líneas de acción en educación son a través de la participación de la subcomisión de educación de la Ley 19.122 que promueve la inclusión de la temática afro en los programas de primaria, fundamentalmente a través de contenidos vinculados a influencias de la comunidad afro en la cultura y en la historia uruguaya. Por otro lado, la línea de acción de etnoeducación que promueve la inclusión de la perspectiva etnico-racial en la educación de la primera infancia, a través de la formación de educadores. Principalmente sobre esta última línea de acción se profundiza en la entrevista por medio del proyecto "Ibeijis".

4.2. Triangulación de datos

Se realiza la organización de datos por relevancia y pertinencia de cada entrevistado/a, la cual fue sistematizada en la matriz de datos utilizando como referencia el modelo de Violeta Núñez (Ver Anexo I).

4.2.1. Sistematización de categorías

Se sistematizan categorías que surgen de la comparación entre las respuestas de los/las entrevistados/as o que presentan relevancia a la luz de la presente investigación (Ver Anexo II).

Se observa que de las tres experiencias surgen muchos elementos comunes que favorecen su agrupación por categorías. Inicialmente existía una hipótesis sobre la existencia de modelos educativos similares entre las experiencias de los sujetos colectivos, que permitiera elaborar un modelo de educación decolonial en Uruguay. Se constata que existen muchos puntos de encuentro, pero se opta por no profundizar en la elaboración de un único modelo, pues este trabajo no cuenta con las herramientas metodológicas y las dimensiones pedagógicas que implicaría esa elaboración. Queda abierta la pregunta sobre la posibilidad de hablar de modelos educativos decoloniales en Uruguay.

4.2.2. Análisis por categorías

En el siguiente análisis no se toman solo aquellas categorías que surgen de los elementos comunes entre las tres experiencias, sino también las categorías que se desprenden de cada experiencia pero que presentan relevancia y pertinencia para la presente monografía. A continuación se analiza lo sistematizado según los elementos del modelo de Educación Social de Núñez.

Agente de la educación

A partir de la comparación entre las narrativas de los entrevistados/as, se observa que en el rol de agentes de la educación que construyen, se destacan algunos elementos los cuales surgen con frecuencia o en los cuales los/las entrevistados/as realizan énfasis. Si bien se auto perciben en el rol de formas distintas como facilitadores, talleristas, militantes o docentes, lo cual implica posicionamientos pedagógicos distintos, se distinguen elementos comunes de las narrativas y en ellos se hará hincapié en este análisis.

De los/las entrevistados/as, dos de ellos/as cuentan con formación en educación y el tercero con experiencia facilitando grupos de ceremonias de la tradición cultural indígena, lo cual ponen en juego en sus roles dentro de los proyectos educativos. Pero además estos saberes son puestos en diálogo con las tradiciones culturales, avances científicos y conocimientos pedagógicos de carácter más académico, construyendo un agente de la educación que es un híbrido entre elementos que toman de diferentes campos. A su vez, manifiestan intención de romper con los parámetros del educador convencional para lo cual utilizan de forma estratégica métodos, escenarios y grupalidades alternativas a las de la educación formal.

El agente de la educación se construye con la participación de varias personas, generalmente vinculadas al colectivo pero que también incluye a la comunidad próxima y agentes de otros proyectos. Para ello generan consensos a través de la construcción colectiva, dialógica, de principios pedagógicos desde los cuales se pretende que se conformen los talleres o propuestas, así estos sean impartidos de forma singular. Por esta razón se observa que el agente de la educación en las experiencias estudiadas adquiere un carácter colectivo.

En el mismo sentido, la comunidad también es integrada como agente de la educación. Como comunidad se entiende a los vecinos/as que habitan los territorios donde se encuentran los colectivos y que se vinculan de diferentes formas a ellos/as y sus proyectos.

Entrevistado B: Aca no es que venga un doctorado en algo, son vecinos compartiendo sus saberes, y generando un ingreso con eso. Los propios vecinos al ser talleristas entre todos organizamos el lugar, y es totalmente autogestionado.

Se observa que hay una búsqueda de que los principios pedagógicos, estrategias didácticas y la perspectiva educativa elaborada desde los colectivos esté al servicio de educadores/as y promotores/as de educación de otros proyectos externos al colectivo como "caja de herramientas". Esta caja de herramientas también está pensada como estrategia política para difundir la causa.

Entrevistada C: Lo que vimos fue que no todas podíamos estar dando los talleres entre semana porque no es viable, capaz que un día puede alguna faltar a su trabajo, pero no hacerlo continuo. Entonces si vamos un sábado o un domingo o cualquier día después del horario de trabajo a trabajar con los docentes o los educadores va a ser más fácil poder abordar la temática. Nosotras teníamos pensado hacer una instancia al comienzo con las educadores y docentes y como a mitad de año ver como van y que ha pasado y poder abordarlo en las clases (...) Poder tener la propuesta de que la caja de herramientas sea divulgada y la podamos vender u ofrecer a través de algún fondo a otros lugares, ésta es la caja y damos el taller, pero tiene materiales. Porque vos das el taller ¿y el material cómo hacen para conseguirlo?.

A partir de estos elementos, se observa que en las experiencias estudiadas no se pretende que el agente de la educación sean profesionales de la educación ni se apunta a que las experiencias educativas sean llevadas a cabo sólo por profesionales tal y como propone Garcia Molina (2003) con respecto a la "autoridad del don" (noción que remite a los conocimientos de pedagogía). El énfasis está puesto en la función social de poner en juego conocimientos que se entienden importantes y transformadores para los sujetos de la educación a nivel individual, y como sujetos colectivos; y en que éstos últimos puedan ejercer una función que se les ha negado históricamente. Cabe destacar que sí se observa una búsqueda de mejorar los métodos y técnicas puestas en juego asociadas a mejorar los procesos de enseñanza.

Se observa una similitud con los principios que Adriana Puigros(2015) atribuye al legado de la Educación Latinoamericana de la mano de Simón Rodríguez, como lo son el derecho de los indígenas y pobres a influir en el sistema educativo y escribir su propio destino.

Otro dato que surge es la relevancia que tienen los sujetos colectivos sobre el posicionamiento de quienes ocupan el lugar de agentes de la educación: el análisis crítico y reflexivo que realizan en colectivo y la construcción de estrategias colectivas, les brinda herramientas para -en su rol de agentes de la educación- enfrentar las barreras sociales que se les impone en sus ámbitos de trabajo o en los espacios donde llevan adelante las propuestas.

Entrevistada C: Muchas barreras al comienzo para uno desde nuestra perspectiva afro poder ir incursionando con los temas que tienen que ver con el racismo, la discriminación la cultura afro, con la manera de presentarme. Capaz que yo antes me ataba el pelo para no sentirme discriminada y que me estuvieran preguntando por qué no te peinaste. Hoy en día estamos pisando más fuerte en los colectivos afro hay como un empoderamiento, pero tiene que ver con cada uno lo que ha atravesado: una cosa es en un colectivo, en una marcha, manifestación o en una reunión y otra cosa es cada una en sus laburos, qué tanto de lo que decimos lo llevamos a la práctica.

De esta manera se observa cómo promueven procesos de identidad autoproducida tal como propone Gallardo (2011), proceso por el cual los sujetos populares se convierten en sujetos colectivos. En el caso de las experiencias estudiadas sus acciones colectivas a nivel político y educativo les han permitido enfrentar la discriminación y construir respuestas y estrategias colectivas de afirmación, lo cual repercute en el rol que cumplen como agentes de la educación.

Se encuentra como elemento común de las diferentes experiencias que los agentes educativos tienen intencionalidad de transformación social que permea todas las acciones educativas. Esta intencionalidad es una marca distintiva de estas propuestas que tiene que ver con los fines políticos de los colectivos. Es así que éstos trasladan los posicionamientos éticos y políticos de la militancia a las acciones educativas.

Entrevistado B: En el castillo todos los procesos educativos que se llevan a cabo van orientados a la Educación Popular, es como un lugar donde se plantea una alternativa, donde podemos encontrarte con la cultura afro, con la cultura indígena, un taller de costura, encontrarte con cosas que después tenga una salida laboral. Como con fines de transformación social, y sobre todo con el fin de compartir.

Como plantea García Molina (2003) para el/la educador/a social la intencionalidad educativa es el deseo que motiva realizar su trabajo, un deseo que aparece antes (vocación), durante (sostenimiento de la propuesta) y después (vinculado a la esperanza en lo por venir). El autor plantea que esta intencionalidad está ligada a la búsqueda de la continuidad de la cultura. En las experiencias analizadas se observa que el deseo está puesto en la transformación de la realidad social y ésta a su vez a través de dar continuidad a los conocimientos sobre la cultura afro y charrúa. O sea, dar continuidad a sus conocimientos culturales -en tanto conocimientos silenciados por la matriz colonial- promueve procesos de transformación social porque entonces desestabiliza la estructura de jerarquía de poder, ser y saber (la colonialidad de las mismas).

Esta característica de promover la transformación social a través de la educación se asimila a la Educación Popular y su perspectiva política de liberación de los/las oprimidos. A su vez se puede identificar con la característica que Walsh describe para la pedagogía decolonial de ser una forma de política sociocultural de transformación social (Ortiz, Áreas y Pedrozo, 2018).

También los/las entrevistados manifiestan la importancia de que haya una permeabilidad de lo subjetivo y una clara expresión de la identidad de quienes llevan adelante la propuesta, como forma de trabajar educativamente lo “diferente”, lo que llama la atención. Estas “cartas de presentación” habilitan la puesta en escena para abordar las temáticas sobre la diversidad étnica.

Entrevistada C: En mi caso, en el rol que me encuentro, trabajé mucho desde el primer día en que se encuentran con una maestra afro. Ya desde mi presencia estoy trabajando cómo me presento; desde un lugar tímida o con cierto miedo a ser discriminada ya cambia, a que me presente como “esta soy yo”.

Otro dato relevante es la búsqueda de trascender la función de intermediarios entre los/las participantes y el conocimiento, para lo cual hacen hincapié en posicionarse en un lugar de horizontalidad con los sujetos involucrados. Para ello utilizan diferentes métodos como el diálogo participativo de Freire, la utilización de un lenguaje coloquial, sentarse en círculo, metodologías basadas en la experiencia y la integración de los conocimientos que traen los participantes.

Entrevistados A: La cosmovisión charrúa es la de la horizontalidad y la de la vivencia de las cosas sin intermediarios, la experiencia. En el círculo somos todos iguales y todos tenemos la misma capacidad y conexión espiritual.

Entrevistados B: La mayoría de los talleres están orientados al reencuentro con la identidad, mucha gente en estos talleres se reencuentra. Son instancias de conversar y de compartir, de compartir los saberes y se convierte en algo así como de fogón, no tanto de la educación así como estructurada, de aula. Cuando hacemos algo que hay que estar sentado nos sentamos en círculo, como para romper ese esquema del docente adelante. Acá hay de todo, por ejemplo hay un maestro que da clases de apoyo gratuito, un maestro jubilado. Por ejemplo en una clase de danza, en una clase de deporte tenes que poner una figura de jerarquía para ordenar, ahora hay otras en las cuales no es necesario. En los talleres de ecología -más allá de que soy yo el que da el taller- siempre es un círculo e ir recorriendo, pero no tenemos asignado un salón. Cuando son los saberes indígenas es un fogón.

Este dato se puede comparar con las propuestas de la Educación Popular de Freire con respecto a la horizontalidad entre educador/a y educando/a; una horizontalidad que se funda en la premisa de que el/la educando/a tiene un saber valioso digno de ser recuperado y de que ambos (educador/a y educando/a) son sujetos cognoscentes frente al objeto cognoscible.

Sujetos de la educación

Se observa que en las tres experiencias principalmente se apunta a trabajar con la infancia. Las razones que ponen de manifiesto están vinculadas a que es una etapa donde existen menos barreras para trabajar la identidad. Pero donde existe mayor vulneración social y discriminación por las diferencias fenotípicas y culturales.

También hacen hincapié en la incorporación de franjas etarias diferentes, lo que definen como intergeneracional, en el entendido de que enriquece la relación educativa ya que se pretende que los participantes puedan involucrar sus conocimientos de forma activa.

Las propuestas son llevadas a diferentes espacios y participantes pero en todos los casos tienen centros de referencia como ser los puntos de encuentro de los colectivos o centros culturales. De esta manera han logrado una participación activa de la comunidad próxima: vecinos/as, organizaciones de militantes sociales, lo cual valoran de forma positiva. Se puede decir, por lo tanto, que se convierten en los sujetos de la educación.

Por otro lado, en las diferentes experiencias se proponen trabajar con personas en situación de vulneración social. Apuntan a personas afrodescendientes e indígenas que han vivido la desigualdad étnica racial a lo largo de su vida, pero además a otras identidades atravesadas por la exclusión social, económica, territorial, sexual. Estas desigualdades, sin embargo, no son vistas como aisladas sino como parte de un mismo problema histórico, al cual apuntan a revertir como sujetos colectivos organizados (no solo a través de las experiencias educativas).

Entrevistado B: Es un barrio con muchas carencias y desde ahí se enfoca lo social. También hay muchos gurises con abandono que de repente casi están en situación de calle o padres que no están nunca en la casa y pasamos a ser la familia de ellos. De repente ellos tienen más vínculo con las personas que estamos acá que con su familia. Hay una realidad que es que somos el 5% de la población y junto con los afrodescendientes llegamos creo que es a un 17%, pero vos entras a un asentamiento y hay más de un 60%. Entonces cuando muchas veces viene un botija del asentamiento también hay un tema de recuperar la identidad, de reforzar ciertas cosas, de recuperar

esos saberes perdidos. (...) Este es un barrio donde muchas personas han venido a parar al asentamiento porque sus abuelos se vinieron del interior, a probar suerte a Montevideo y les fue mal.

Entrevistada C: Primero que nada lo que queremos potenciar es que, capaz que viene una mamá con su hijo porque vemos ahí una carencia de conocer la ley, de conocer los recursos que tenemos, aunque hoy en día no son tantos con el gobierno de ahora. Potenciar y empoderar, queremos llegar a ellos. Pero no excluir porque tenemos que educar a toda la población.

Entrevistado A: Hay otros casos positivos como los trabajos de López Mazz en los cerritos Indios, y de Mónica Sans, un trabajo fundamental, al mismo tiempo que se dió la pregunta etnico-racial en el censo. Se logró un 5% del reconocimiento con la mínima difusión. Sabemos que hay muchísimo más, no precisa hacer un censo, tomate un bus y anda a la Terminal del Cerro y allí las personas tienen muchos más rasgos indígenas que yo.

Al respecto es relevante la idea de exclusión social que abordan Fryd y Silva (2009) para pensar al sujeto de la educación social, la cual debe ser entendida en tanto operación ejercida sobre amplios sectores (p.35) y no como una condición de los mismos. De este modo se hace hincapié en las operaciones sociales que llevan al sujeto a la exclusión y no en las características sustanciales de los individuos.

A su vez los sujetos de la educación de las experiencias educativas investigadas pueden considerarse parte de la categoría de exterioridad moderna de Dussel (González, 2007), teniendo en cuenta que son sujetos que han sido excluidos históricamente de los avances del estado moderno y aún hoy sufren las consecuencias. Se contemplan dentro de estas categorías, a grandes rasgos, los descendientes de la población indígena y africana, la cual en el contexto actual puede no sentirse identificada como descendientes por los procesos de eliminación del subalterno colonial. Sin embargo, desde las tres experiencias educativas apuntan a poder generar procesos identitarios para que se genere un reconocimiento.

Otro dato relevante, que se destaca en las entrevistas, es que incorporan una mirada hacia los/las sujetos de la educación donde toman en cuenta los diferentes atravesamientos desigualdades sociales que constituyen sus identidades como ser el género, el grupo étnico, la clase social. Se observa en este sentido que incorporan una perspectiva de interseccionalidad sobre los sujetos de la educación, lo cual desde Mizangas, por ejemplo, manifiestan en la entrevista y en documentos del colectivo de forma explícita.

Entrevistada C: Tenemos una compañera trans que no iba a estudiar porque no quería que la llamaran por el nombre y ahí cuando hubo cambio retornó y está estudiando. Como no había terminado Ciclo Básico no conseguía trabajo y volvía a las calles, como no tengo trabajo me discriminan y así. Después el consumo de lo que sea, si estoy en la calle cómo me manejo.

Entrevistados B: Hoy por ejemplo cayó un muchacho que vive con un hermano que tiene 20 ahora, en condiciones muy complicadas. Es un chico trans que hizo también su transición y es indígena. Entonces tiene muchas contra en su vida... y esta cosa de cuando se integró a la comunidad "no se me reían de absolutamente nada de lo que soy yo. No se rieron de mi color de piel, no se rieron de los gestos que hago con mis manos, no se rieron de mi forma de hablar" decía. Al principio él estaba como medio nervioso.

Se proponen despertar la pregunta por la identidad en los sujetos. Hay una búsqueda de sensibilizar, generar la inquietud, para habilitar en los sujetos la expresión de su ser. Del mismo modo buscan recuperar los conocimientos, experiencias, tradiciones, gestualidades, lenguaje de los/las participantes los cuales en muchos casos han sido reprimidos por no sentirse legitimados en los ámbitos que circulan cotidianamente.

Entrevistado B: Esos saberes que son de sus abuelos, poder reforzarlos y darle valor porque creen que todo lo de ellos no tiene valor, que todo lo de ellos es una porquería y tienen que aprender a vivir en cómo les impuso esta sociedad.

Esta cuestión que surge de las entrevistas cobra un fuerte sentido pedagógico a la luz del análisis que Bárcena y Melich (2000) realizan sobre la identidad narrada y la función que cumple en dicho sentido la educación. Los autores explican que la educación es la acción por la que se transmite un mundo simbólico a través de relatos y narraciones, lo cual implica una búsqueda de los orígenes y la historia de la comunidad (p.101). Esta acción promueve que el ser humano configure su identidad. En este sentido, los sujetos colectivos investigados, realizan una fuerte búsqueda a través de las ciencias antropológicas, la historia y los relatos de los sujetos de la educación para reconstruir el mundo simbólico de sus culturas ancestrales y de este modo poder transmitir las generando procesos identitarios.

De la mano del dato anterior, otro dato que surge es que desde las experiencias educativas acompañan y promueven la restitución de los derechos que históricamente les han sido vulnerados, para lo cual se generan procesos con los sujetos de la educación para que éstos puedan reconocerlos y apropiarse de los mismos. Este proceso en lo educativo acompaña la lucha desde los colectivos por conquistar estos derechos a nivel social a través por ejemplo de la generación de leyes, marchas nacionales, entre otros.

Entrevistada C: Muchas veces con mi hijo de 22 años, nos pasa, él me dice “Por qué nos siguen?” “Porque somos afro”, yo ya lo tengo normalizado. Pasan cosas de lo cotidiano que nos vienen a reclamar; entonces vamos a tener que hacer un taller, hacer algo, ir a hablar con alguien. Entonces es militancia que cuando veo a alguien que lo puedo apoyar voy y lo hago: puedes hacer esto, ir acá, hablar con éste/a.

Entrevistado B: Por ejemplo el curso de lengua, el profesor decidió que toda persona con ascendencia indígena que no pueda pagar se lo da gratis, porque es como una restitución. En los talleres de ecología y saberes indígenas a cualquier persona con ascendencia, si lo solicitaba le daba el taller gratuito.

En este aspecto se puede identificar lo que Camors (2005) caracteriza como una tradición de la educación en América Latina como es el compromiso político y la lucha por la defensa del derecho a la educación, del patrimonio cultural y de la identidad de la población con la que trabaja, lo cual también aborda Freire sobre la Educación Popular y Walsh sobre la pedagogía decolonial. Esta característica es reivindicada por el autor para pensar una educación y cultura popular permanentes que permitan superar la ideología de la dependencia (p.19).

En las diferentes experiencias se observa que buscan abordar las necesidades de la población objetivo ya sea necesidades de cuidados como en el caso de Mizangas, o alimenticias y de educación formal como en el caso de Clan Chonik y Jaguar Berá a través de merenderos y tutorías. En los tres casos el abordaje de necesidades iniciales lo transforman en propuestas educativas y promueven el interés de las personas que se acercan en participar de las actividades educativas.

Entrevistado B: Los gurises que participan del merendero han logrado un nexo con los talleres. Y ha habido un cambio muy grande, hemos visto algunos que la primera vez que vinieron estaban en un estado de carencias culturales muy grande y menos de un año después es otra la personalidad.

Para denominar estas áreas desde la Educación Social se propone la categoría de Áreas de soportes desarrollada por Equipo Norai (2007) la cual incluye tareas que no son educativas necesariamente pero que aportan una base fundamental para que lo educativo suceda (como ser las áreas escolar, médica, familiar y psicológica).

Otra perspectiva diferente es la que ha instalado el movimiento feminista que ha puesto en debate y construido una visión crítica sobre los cuidados. Los cuidados son una tarea desvalorizada, que se ha atribuido al género femenino y reducido a una expresión del amor. El feminismo llama a politizar los cuidados, revalorizar las relaciones interpersonales y la sensibilidad. Asun Pié Balaguer (2019), pedagoga social, presenta la cuestión de los cuidados y la vulnerabilidad como un asunto pedagógico; llama a un cambio de paradigma donde la independencia individual no sea el objetivo último de la educación. En oposición propone la pedagogía de los cuidados donde sea posible convertir los escenarios de cuidados en contextos de experiencias que generen aprendizajes sobre las relaciones humanas y con el entorno y sobre lo sensible (Pié Balaguer, 2019:107).

Se observa que la propuesta de Mizangas principalmente se asemeja mucho a esta perspectiva, pues en escenarios de cuidado (como lo son reuniones entre adultos donde las infancias no participan activamente) llevan una propuesta para educar a través del juego y la experiencia.

Contenidos

Con respecto a los contenidos de las experiencias educativas, en general son definidos de forma conjunta entre los miembros de los sujetos colectivos a través de asambleas y del diálogo. También algunos contenidos surgen como inquietudes o intereses personales de algunos integrantes los cuales generalmente son aceptados por el resto a menos que contradigan los principios del colectivo.

También toman en cuenta a los sujetos participantes: a partir de la experiencia evalúan, definen y seleccionan contenidos que sean relevantes para los participantes y que aporten herramientas para el desarrollo de sus identidades.

En este sentido, en las experiencias educativas investigadas se proponen al igual que plantean Núñez (1999) y Medel (2005) generar una oferta educativa que tenga en cuenta a los sujetos, considerando que es lo que posibilita el enlace entre las particularidades del sujeto y lo social. De este modo unos contenidos que tengan en cuenta los intereses de los sujetos resultaran más atractivos.

Por otro lado, de las entrevistas surge que se toman en cuenta los temas que trabajan a la interna del movimiento indígena y afro para seleccionar contenidos actualizados y que interioricen a los/las participantes en el contexto de la lucha y en los conocimientos que son de necesidad.

Entrevistado A: Desde el Clan hemos ido participando de los talleres varias personas y hemos ido moldeando un taller en la experiencia con los niños y niñas más que nada, y también como manera de matizar lo informativo/lúdico, el taller toma en cuenta ambas partes. También toma en cuenta los adelantos científicos, la información científica nueva que hay en la parte antropológica, lo que podemos tener al alcance.

Entrevistado B: El taller de lengua por ejemplo lo consideramos una necesidad, este taller de formación es una necesidad¹². Siempre hay un *inchalá* que trae una propuesta, hay que hacer esto. Pero de repente yo vengo y hago artes marciales, hay una compañera que hace masajes y eso no le pide permiso a nadie. Viene alguien y se apunta y la comisión del castillo busca coordinar horarios y vamos para adelante. Entonces hay las dos cosas.

Entrevistada C: Entonces entre nosotres todos desde nuestros ámbitos poder gestionar esto que se logró “¿te acordas que puedes pedir esta beca? ¿alguna de estas personas es afro? bueno, ¿no? Entonces tenes que reclamar.” Poder transmitir los valores y derechos que todos merecemos, es como que hay mucha cosa normalizada que la población tiene y no está bueno eso. Hoy en día los talleres son todo el proceso de lo que tenes que hacer, a veces nos contactan y nos dicen que tuve este problema fui discriminada en un supermercado en tal lado y vamos y ponemos el cuerpo. De eso muchísimo.

En este aspecto, las experiencias educativas estudiadas tienen una gran similitud con las características de la pedagogía decolonial en tanto sirven como forma de difundir las estrategias de luchas y resistencia que han generado como colectivos de sujetos subalternizados (Ortiz, Áreas y Pedrozo, 2018).

Otro dato que surge de las entrevistas es que seleccionan contenidos que tengan valor social, es decir que sean significativos para la vida de los sujetos. El valor social está vinculado a lo que, desde los movimientos sociales de los que forman parte, se discute como tal y también a la utilidad que le dan los participantes.

Entrevistado B: Me genera mucha satisfacción cuando veo que los saberes son valorados, que sirven para algo, que sirven para hacer crecer a las personas por ejemplo, o que las personas le dan un valor. Veo que los estudiantes de ecología se ponen a hacer biofertilizantes caceros, se ponen a hacer manejo de compost o mandan al grupo las fotos de su huertas o de repente producen árboles nativos.

Con respecto a este dato, se encuentra una tensión con la idea de valor social que proponen Núñez (1999) y García Molina (2003). Quizás el valor social de realizar biofertilizantes o enseñar la lengua indígena no sea el mismo para estos autores que para los sujetos colectivos estudiados, considerando que en ninguno de los casos esto suscita el acceso al mundo laboral formal ni a “lugares de relevancia” actuales como plantea García Molina (2003). La idea de valor social de este autor trae implícita una idea de cultura y sociedad estable que mantiene ciertos estándares de valores, basado en las posibilidades

¹² El entrevistado se refiere al taller de historia del movimiento indígena del cual participé previo a la entrevista.

de uso y de desarrollo. Si bien el autor es cuidadoso y crítico con los sentidos utilitarios y tecnicistas que se le pueden atribuir al concepto, se percibe cierto descuido de las tensiones que pueden existir en sociedades conflictuadas como la nuestra (a nivel de coexistencia de culturas y luchas de poder) con respecto a lo que tiene valor social y a lo que no. Si bien para el acceso al mundo laboral formal la realización de biofertilizantes puede carecer de valor social, para la lucha por el cuidado de los territorios o la promoción del trabajo artesano ancestral (como lo es el trabajo en la tierra) que defienden los sujetos colectivos estudiados, compartir este conocimiento tiene gran utilidad.

En cuanto a la procedencia de los conocimientos que ponen en juego en las propuestas, se observa que remiten a las tradiciones culturales (muchas heredadas familiarmente o en la tradición oral) pero además incorporan saberes de múltiples procedencias como lo son conocimientos científicos, procedimientos legales, conocimientos de los movimientos sociales de otros países, conocimientos de otros grupos étnicos, conocimientos espirituales. La procedencia de los conocimientos se podría definir como intercultural ya que no solo toman en cuenta conocimientos heterogéneos sino que los ponen en diálogo entre sí.

Entrevistado A: Esto para nosotros tiene que ver con las profecías más antiguas que hablan del encuentro entre el cóndor y el águila, que es como una gran metáfora. (...) Hay mucha gente que lo estamos pensando que se tiene que encontrar lo que es la racionalidad, lo científico, que es de la parte más occidental o del norte, que eso es lo que sería el águila, con la parte más sentimental y del corazón que es del sur, y la nutrición del sur que es el cóndor. (...) Todos los avances que son re importantes, todos los avances en cuanto a las pictografías, al arte rupestre que son muy buenos, y muchas veces refuerzan lo que nosotros decimos por tradición familiar y le dan un reconocimiento social a las cosas.

Entrevistado B: Ahí vas intercalando saberes en cuanto a la lengua, saberes en cuanto a lo sensible, a lo sensitivo, a lo espiritual. Porque hay medicinas que son simpatías, que son curas mágicas que tienen que ver con la cosmovisión, y ahí se intercala la lengua, la cosmovisión, los saberes medicinales, los saberes geográficos, los saberes ambientales, se interconecta todo y es trabajar eso, a diferencia de la educación occidental u occidentalizada que trabaja todo por separado.

Esto se puede considerar como una forma de ecología de saberes, tal y como plantea Boaventura de Sousa Santos (2010) ya que los colectivos investigados apuntan a la interconexión de saberes de diferentes procedencias, reconociendo el valor a cada uno de ellos y promoviendo el diálogo.

Por otro lado, surge que las experiencias educativas otorgan un lugar importante a la revalorización de la memoria familiar, colectiva e individual como fuente de conocimiento e identidad. En los procesos históricos coloniales los sectores populares indígenas y afro han sido afectados por el borramiento de sus narrativas históricas tal como plantea Díaz Genis (2004) sobre las políticas de olvido, por lo cual los relatos orales, las leyendas y las tradiciones familiares tienen un valor fundamental para la reconstrucción de su historia.

Entrevistada C: Faltan los testimonios y lo que tiene que ver con la ancestralidad: que uno lo puede trabajar desde la pintura, desde Ancina, pero en realidad textos no hay, solo es la narración y la memoria viva o no de nuestros antepasados, mi tía, mi abuela.

Entrevistado B: Yo hoy tiré una frase que dije “en muchas cosas el batllismo es como un cáncer en Uruguay”: ideológicamente tuvo muchas cosas buenas, pero fue un progreso en condición de que vos olvidaras tu pasado, de que si eras indígena ahora pasas a ser obrero, ahora olvídate de tu identidad. Hay que admirar a Europa, es super eurocéntrico. Esas cosas quedaron grabadas en la sociedad y en la ideología impulsada por el estado, como se percibía el estado, como el aparato, la estructura ideológica, es parte del racismo estructural, esa cosa de admirar a Europa y no mirar para adentro de nuestro territorio y nuestro continente. (...) En el tema de recuperar la identidad se realiza de varias formas. Hay que entender por qué la recuperación de la identidad: porque la recuperación da un orgullo y un valor a la persona (...) Pasas a tener como otra valoración de tus propios saberes, hay muchas memorias familiares que pasan a tener otra valoración.

La recuperación de la memoria es un elemento fundamental de la educación que proponen los sujetos colectivos estudiados. En este sentido Fryd y Silva (2010) también sostienen que la memoria es “una operación esencial que debe tramitar la educación” (p.39) siendo la encargada de transmitir la herencia cultural. Sobre todo considerando la realidad latinoamericana donde eventos de impunidad y olvido han constituido la cultura y identidad, configurado procesos de (de)subjetivación (Fryd y Silva, 2010: 39). De este modo recuperar la memoria en la acción educativa promueve el pasaje de un sujeto particular a un sujeto social.

La incorporación de temas vinculados a la espiritualidad y lo sensible es otra característica que se destaca de las tres experiencias. Los presentan a través de ceremonias, medicinas y relatos orales mágicos los cuales han sido transmitidos familiarmente. Desde el colectivo Jaguar Berá plantean que la espiritualidad tiene una función pedagógica importante ya que permite mantener vivos conocimientos ancestrales que de otra manera serían ignorados como ser mitos, medicinas, rituales e inclusive el lenguaje.

Entrevistado B: Para nosotros transversaliza un montón el sentir, lo cosmogónico y el universo mágico por así decirlo. Que más que leyenda me gusta decirle historias mágicas, porque también son parte de la historia y uno lo que hace con estas cosas es compartir el patrimonio cultural indígena.

Se observa en este punto que no se apunta (solo) al saber racional y científico -sino como se mencionaba anteriormente- se hace hincapié en la transmisión de las herencias culturales las cuales tienen componentes provenientes de distintas áreas. Siguiendo los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre la ecología de saberes, en la cultura europea la filosofía, la ciencia y la teología son las fuentes de saberes válidas (si bien existen tensiones fuertes entre ellas), negándose de este modo una realidad fundante de su hegemonía, que son aquellos saberes que no obedecen a sus métodos de validación y que son catalogados como incomprensibles. Del lado de los saberes desprestigiados quedaron principalmente aquellos provenientes de las zonas coloniales. Esto se puede asociar también a la idea de colonialidad del saber, que para contrarrestarla, los autores proponen reivindicar la diversidad epistemológica que implica diferentes concepciones sobre la vida, la materia y

el espíritu, así como la pluralidad de conocimientos (Sousa Santos, 2010: 50). Se observa que en las experiencias estudiadas se trabaja desde la diversidad epistemológica.

También se observa una intención terapéutica y no solo educativa en la espiritualidad, a la cual utilizan con la finalidad de generar una apertura de los participantes para profundizar en temas de mayor sensibilidad. Esto también puede visualizarse como una metodología de carácter más vivencial, idea que se abordará con más profundidad en el apartado de metodologías.

Se destaca también la incorporación del trabajo en las experiencias educativas. Hacen énfasis en los recursos para la búsqueda de trabajo digno, en la ruptura con los roles de trabajo socialmente establecidos, y en la construcción creativa de fuentes de trabajo.

Entrevistada C: Todo lo que hay normalizado es esclavitud desde el momento en que el salario no era acorde con lo que se trabajaba. Aun sigue pasando eso de que hay personas que mientras no tengan trabajo “esto lo voy a agarrar” y muchas personas capaz que tienen posibilidad de agarrar otro trabajo pero van a la empleada doméstica porque es lo que hizo su mamá, su abuela y su bisabuela.

Entrevistado B: Muchos de los alumnos que tengo han empezado su huerta en su casa. Otro, por ejemplo, cuando aprendimos a reproducir semillas de árboles nativos, recolectó semillas en abril y ahora es una persona que vende estos plantines en la feria. Produjo en un año 1500 árboles en su casa. Ahora lo último que hicimos fue aprender a hacer captura de microorganismos eficientes nativos y aprender a reproducirlos... y estuvieron averiguando que sale \$100 el litro. Ya hay otros del grupo que para realizar un ingreso venden el litro de microorganismos por internet.

En este punto se encuentra una similitud con los planteos de Camors (2005) y Simón Rodríguez sobre el vínculo de la educación y el trabajo. Simón Rodríguez proponía el trabajo como principio pedagógico y de este modo educar para la productividad. Camors (2005) por su parte, plantea que la educación social en América Latina, tiene la responsabilidad de abordar lo productivo y el trabajo de forma crítica y más allá de lo utilitario (que tiene fines capitalistas). El autor propone que lo productivo es una forma de promover la creatividad y la imaginación del ser humano en la mediación con la naturaleza. De esta manera se suscita un vínculo de la educación y el trabajo que promueve procesos de emancipación en los sujetos.

Desde la perspectiva decolonial, Rivero Cusicanqui (2019) también se realiza la pregunta sobre las posibilidades de descolonizar el trabajo y el mercado. Plantea que es la captura del capitalismo y el discurso mercantil a estos ámbitos lo que los vuelve enajenantes, y no el trabajo y el mercado por sí mismos. Propone mirar hacia los saberes organizativos populares sobre el trabajo y el mercado para encontrar formas de superar la enajenación.

Otro dato relevante es que los sujetos colectivos se proponen influir en los contenidos curriculares, en el entendido de que el ámbito educativo formal es un campo que necesariamente se debe transformar para generar efectos sobre el racismo estructural. En este sentido, D'Ambrosio (2016) reafirma también la influencia que los movimientos sociales indígenas y afro, influidos por los procesos de la “globalización desde abajo”, han generado en el ámbito escolar al irrumpir con el saber homogéneo que se impuso en el comienzo de los estados nación.

En el caso del movimiento afro a través de la Ley 19.122 se ha logrado establecer un consejo consultivo para incorporar contenidos vinculados a su historia y costumbres en los programas escolares. También lograron elaborar una Guía didáctica de educación y afrodescendencia de ANEP. En el caso del movimiento indígena, ha logrado menores repercusiones debido a que es más joven y está menos legitimado a nivel político (no hay un reconocimiento a la población indígena desde el Estado), pero amparados en la Ley 18.589 generan acciones para influir a futuro en los programas.

A continuación se realizará una lista de áreas temáticas elaborada a partir de la sistematización de contenidos que fueron nombrados en las tres experiencias o que los/las entrevistados/as destacan como centrales:

-Identidad: En las tres experiencias se abordan contenidos como el derecho a la identidad, procesos identitarios a nivel personal y también la construcción identitaria como sujetos colectivos.

-Normativa nacional e internacional y recursos sociales: Se trabajan los DD.HH; normativa internacional; leyes a nivel nacional que abordan la cuestión étnica-racial; procedimientos legales; recursos laborales y educativos, entre otros.

-Historia: La historia contada desde la perspectiva de los sujetos colectivos tiene un lugar central en las experiencias educativas considerando que no es abordada por las narrativas hegemónicas. Se trabaja la historia oficialmente oculta, los relatos orales, tradiciones, la influencia de los indígenas y afrodescendientes en la historia nacional, hitos históricos relevantes para los colectivos y la historia de los movimientos indígenas y afro.

-Expresiones artísticas y culturales: Muchas de las herencias culturales que prevalecen hasta hoy son vinculadas al arte, las cuales se abordan educativamente para trabajar simbología, lenguaje, expresiones, significantes, vestimenta, costumbres.

-Lengua: La lengua se trabaja a partir de la resignificación de palabras nativas a las que la cultura occidental ha dado connotaciones negativas (como quilombo); se trabajan palabras comúnmente utilizadas de las que se desconoce el origen étnico (como el nombre de árboles, ríos, animales); se trabaja en la recuperación de la lengua desaparecida.

-Formas de trato social: Se abordan códigos sociales, formas de relacionamiento, formas de resolución de conflictos, formas de comunicación tomando como eje las formas que reconocen como característicos de sus grupos étnicos. En este sentido se trabaja las formas de comunicación horizontal, en círculo, asambleas, el diálogo. También se trabajan formas socialmente valoradas que aportan a los sujetos herramientas para la convivencia en sociedad.

-Educación sexual: La sexualidad, el género y el cuerpo son contenidos que se repiten y se mencionan como centrales en las diferentes experiencias. Se trabajan cuidados, salud, derechos sexuales y reproductivos, roles de género, procedimientos vinculados a la salud sexual, teniendo en cuenta las vulneraciones sociales asociadas al sector.

-Educación ambiental: La importancia que las comunidades afro e indígenas otorgaban a sus territorios, la influencia del entorno en las subjetividades, el cuidado de los ecosistemas, el conocimiento

transmitido a través de la botánica, las implicancias afectivas territoriales, son algunos de los contenidos que se abordan.

Con respecto al abordaje de la educación ambiental, se destaca la mirada afectiva sobre el ambiente y la preocupación por su cuidado, ya que le conceden un papel fundamental sobre la construcción de su cultura y sus subjetividades. Esto acerca a las experiencias educativas investigadas a las perspectivas de Pedagogía Social Ambiental, que propone que el problema medioambiental es un problema social, que parte de la división binaria entre naturaleza y cultura. Caride y Meira (2001) explica que las perspectivas actuales sobre esta cuestión no muestran la crisis ambiental sólo como un fenómeno de degradación físico y natural, como los paradigmas ambientalistas lo hacían; sino que hacen énfasis en la responsabilidad del modelo de desarrollo progresista global que trae repercusiones, además, en la vida social humana (p.36). De igual forma se observa que las experiencias educativas estudiadas retoman las concepciones de naturaleza de sus antepasados las cuales no reproducen este esquema binario, generando una interconexión entre el patrimonio cultural y el patrimonio natural.

Metodologías

Con respecto a las metodologías, si bien varían según los contenidos que se van a transmitir, se encuentran patrones comunes entre las tres experiencias.

Se observa que generalmente utilizan herramientas características de las expresiones culturales, artísticas y tradiciones, que propicien que los sujetos de la educación puedan transitar las actividades como experiencias¹³. Hay una búsqueda de romper con los formatos de transmisión convencionales, como el formato de aula, la centralidad del docente que explica, los participantes sentados. Para eso utilizan metodologías que implican la experiencia, la implicación del cuerpo y lo sensorial, la observación directa, el encuentro del participante con la afectación y las emociones. Por ejemplo, en el caso del proyecto Ibeijis de Mizangas trabajan con estaciones temáticas para que los/las niños/as experimenten con la música, la vestimenta, los juegos de roles.

Entrevistado B: Cuando hacemos algo que hay que estar sentado nos sentamos en círculo, como para romper ese esquema del docente adelante. (...)Tratamos de sacar un comedor popular los sábados pero nos cuesta mucho coordinar horarios, pero cuando lo sacamos y avisamos. Lo llamamos así porque nosotros no queremos cocinar para ellos, queremos orientarlos, traer todas las cosas y que ellos cocinen o cocinemos en conjunto, porque ahí también se aprende a cocinar, el valor de la cocina. Ellos llevan a sus casas una comida que les salió de sus manos.

En este sentido la Pedagogía Social, según García Molina (2003), se caracteriza por establecer una diferencia con las metodologías escolares partiendo de que el énfasis está en socializar el conocimiento

¹³ Se entiende experiencia desde la perspectiva de Larrosa (2003) una experiencia consiste en "eso que me pasa", lo cual tiene una dimensión externa, ajena a quien la vive y a su voluntad, pero también una dimensión subjetiva, ya que el pasaje de eso exterior es a través de la persona, la afecta y la transforma. Por otro lado la dimensión de pasaje, donde la persona es pasiva y pasional frente a lo que le pasa. La dimensión externa tiene que ver con el acontecimiento: Larrosa (2006) entiende que la experiencia se sitúa en la lógica del acontecimiento. Por otro lado, desde la dimensión subjetiva de la experiencia, el acontecimiento es asimilado y se constituye en quien lo vive: en cada sujeto de forma diferente, por lo tanto la experiencia es de cada sujeto.

y no en la transmisión de conocimientos disciplinares, lo que habilita ampliar el horizonte metodológico (p.141). Es así que las metodologías que propone la pedagogía social son más cercanas a lo lúdico, se preocupan por incluir al cuerpo y lo sensorial, modificar los ambientes educativos, incluir dinámicas participativas, incluir la experimentación. Del mismo modo en las experiencias educativas estudiadas el énfasis está en que los/las participantes accedan al acervo simbólico de los sujetos colectivos y se apropien de los mismos, para lo cual utilizan estrategias metodológicas muy similares a las mencionadas por García Molina (2003).

A su vez utilizan materiales didácticos que pueden ser objetos arqueológicos, libros, instrumentos musicales, vestuario, que organizan por temas y ponen a disposición de los/las participantes. En el caso de Mizangas elaboraron una Caja de herramientas la cual no solo está a disposición de quienes llevan a cabo la experiencia sino también es ofrecida a educadores y docentes que no son del colectivo.

También se apoyan en los saberes tradicionales y realizan reproducciones de ceremonias y rituales en las actividades educativas. Utilizan expresiones artísticas típicas como danzas, música y plástica. En el caso de Mizangas se recurre mucho al candombe y en los colectivos charrúa ambos recurren al fogón ceremonial y a sentarse en círculo en el piso. Desde Clan Chonik explican que parte de las actividades que realizan tienen que ver con la “Ceremonia de la Luna” que fue recuperada de forma colectiva como un proceso en la interacción y retroalimentación con los participantes que han ido aportando su conocimiento de tradición familiar.

Entrevistado A: También porque la música y la danza son participativas y hacemos un canto para enseñar el lenguaje. La plástica, diseño, símbolos y lo ponemos al alcance. Llevamos boleadoras, puntas de flecha. Hablamos del relacionamiento con las cosas, la medicina del tabaco, le explicamos cómo no es cigarrillo y es una planta medicinal y cómo fue utilizada con una finalidad económica y la cambió.

En este sentido la recuperación colectiva de memorias es también una metodología muy utilizada: en las propuestas siempre dejan espacio para que los/las participantes puedan expresar memorias familiares y de este modo incorporar nuevos conocimientos que no están sistematizados.

Entrevistado A: Con los niños surge la pregunta sobre si sos indígena “¿vos estabas cuando llegaron los europeos?”. Surge la inquietud y luego se empiezan a soltar, con historias familiares. Por ejemplo dentro de los marcadores genéticos está la manchita de nacimiento “la mancha mongólica” y muchos identifican que su hermano lo tiene y se da esa retroalimentación.

Entrevistada C: Hay mucha historia que no se ha contado cómo es la historia del conventillo, del desalojo. Yo vivo en Barrio Sur, mi abuelo vivía en Palermo, muchos que vivían ahí fueron despojados, dejados lejos, en la periferia. Hay gente que todavía decía en los talleres “yo no puedo volver a Palermo cuando voy a las llamadas a dónde vivía, porque de ahí me echaron, me sacaron y nos metieron en camiones y después en una fábrica que parecía la época nazi” una muchacha de 40 años se lo contó a su hija y eso no está en ningún libro.

Tal y como se mencionaba con respecto a los contenidos, se observa que la memoria cumple un papel muy importante en las experiencias estudiadas y en este caso es puesta en juego como metodología a través de la experimentación de tradiciones por parte de los participantes, pero también

como forma de “inventariar la memoria” (Silva y Pastore, 2020) es decir, de sistematizar el conocimiento que surge en la práctica en el vínculo con los/las participantes. Al respecto Silva y Pastore (2020) plantean “de esa forma se producen prácticas de memoria, transmisión y creación que mantienen viva la vocación experimental y reflexiva de la pedagogía social” (p.21).

El intercambio de saberes se puede visualizar como otra metodología destacada de las experiencias estudiadas. En las actividades se habilitan espacios específicos para el intercambio de experiencias, memorias y conocimientos; también promueven el diálogo participativo a lo largo de las actividades. Al respecto, sobre todo en el caso de Jaguar Berá, se observa una influencia de la Educación Popular. La metodología del diálogo es característica de la pedagogía de Paulo Freire que sostiene que el sujeto de la educación posee saberes relevantes propios de sus trayectos sociales y comunitarios a ser tomados en cuenta. Además el diálogo cobra sentido en cuanto agente y sujeto de la educación ambos son actores cognoscentes en relación al objeto cognoscible. También se puede comparar con los aportes de la decolonialidad con respecto al intercambio, metodología que se basa en la existencia de pluralidad de conocimientos y en la posibilidad de interconexión entre los mismos.

Otro dato que se destaca, es que proponen técnicas para la introspección de los participantes, para abrir percepciones e indagar en la memoria. En este sentido utilizan técnicas asociadas a la espiritualidad como las ceremonias y rituales que se mencionan anteriormente.

Entrevistado B: Al compartir los saberes de ecología en particular y los saberes indígenas se genera un diálogo intergeneracional muy fuerte. No solo entre las distintas generaciones de las personas que están en el taller, sino en la memoria de los abuelos.

De la mano de lo anterior se observa que se hace hincapié en generar espacios que inspiren confianza y contención, teniendo en cuenta tiempos y espacios cuidados para que los participantes puedan expresarse.

Entrevistada C: Tiene que ser dinámico, porque cuando uno se abre con su alma hacia otro, (ahora te hablo de los registros) tenes que darle el espacio para expresarse, y bueno, cuando vos tenes de tal hora a tal hora el taller, después hacemos el corte y hacemos esto, mostramos los libros, los instrumentos. Pero a veces al volcar la palabra nos ha pasado que hemos puesto media hora más y se nos va porque es difícil poder cortar al que nunca habló y se expresa Cuando estás en un ambiente en que sentís que vas a estar contenida o en confianza se generan esas cosas, cosas que nunca las cuentas o por miedo o por vergüenza, cosas que es importante saber.

Entrevistado B: Y ese tipo de cosas de generar esos ambientes seguros donde de repente poder construir libertad. Así se construye libertad, la persona después que tiene esa fortaleza interior es libre para manifestarse al mundo, pero sino se complica. Son como esas cosas, o por lo menos yo lo veo de esa manera.

Esta metodología se puede entender como una metodología de enriquecimiento del medio siguiendo a Garcia Molina (2003), considerando que hay una organización de los ritmos, del espacio y de los objetos de forma tal que se respeten los procesos de los/las participantes y que se promuevan reflexiones y vivencias con fines educativos.

La utilización del recurso de relato oral (contar leyendas, narrativas familiares) es otra metodología que se repite en las tres experiencias. El relato oral es una fuente de conocimiento sobre la cultura muy importante para los colectivos ya que cuentan con poca documentación escrita. No solo lo reproducen en las actividades sino que además se busca revalorizar este formato de narración histórica como una fuente válida de conocimientos. Por otro lado destacan el impacto pedagógico de los relatos mágicos que repercute en los sujetos de la educación a través del aprendizaje de la lengua, de mitos, de lugares, tal como se mencionaba anteriormente en los contenidos.

Como se mencionaba anteriormente siguiendo los aportes de Díaz Genis (2004) y de D'Ambrosio (2016), el borramiento de las narrativas de estas comunidades en la historia oficial del país, produjo dificultades para tener una historia documentada y consensuada. Por esta razón el relato oral es la forma de narrativa histórica que ha prevalecido en el tiempo para estas comunidades, por lo cual los colectivos estudiados la reivindican y la transforman en una metodología educativa.

Por otro lado, siguiendo los aportes de García Molina (2003), en las entrevistas se destacan dos metodologías que se pueden identificar como de mediación: 1) respecto a los otros y 2) respecto al entorno:

1. Utilizan testimonios de personas reales, relatos de sus experiencias de vida, a quienes invitan a las actividades o presentan en formato de audiovisual. Los testimonios son utilizados como ejemplos de vida y también como forma de reproducir los relatos orales de forma más fidedigna.

Entrevistada C: Testimonio de mujeres, de lo cotidiano, mujeres del interior. A pesar de todo estoy participando de esto, estoy haciendo esto, para que quienes van al taller puedan llevarse esa inyección de ganas de generar esos cambios en su vida. Entonces no solamente con el poder hablar, con alguna instancia de taller, de danza, de poder volcar a través de la escritura, de la palabra, sino también de que vaya alguien a contar su vivencia.

2. La incorporación del entorno ambiental es otro recurso metodológico que se puede identificar. Se realizan recorridos por el entorno, se eligen paisajes específicos para la puesta en juego de ciertos saberes, se realizan observaciones del monte nativo, se transmiten formas de vincularse con el ambiente.

Entrevistado B: En los conocimientos indígenas tratamos de integrar el tema del paisaje, en qué parte lo encontramos. Cada parte tiene su leyenda y su historia mágica. Igual de importante y el tema de cómo cosechar las plantas para uso medicinal, que no es arrancarle la hoja y chau, sino que implica todo un respeto.

Como se mencionaba anteriormente, la perspectiva sobre el entorno ambiental es una novedad de estas experiencias, que si bien comienza a discutirse en el ámbito de la Pedagogía Social asociado a la educación ambiental (Caride y Meira, 2001) prácticamente no aparece en las reflexiones de la Educación Social. Se observa que la mediación con el entorno ambiental en los proyectos educativos estudiados, en palabras de García Molina (2003) la "participación guiada" por dicho entorno, tiene la finalidad de producir procesos de afectación y acercamiento de lo simbólico asociado a la naturaleza (su forma de relación naturaleza-cultura) en los sujetos de la educación.

Para la transmisión de información que requiere ser explicada como datos científicos utilizan TIC's. También lo lúdico es considerado central.

Por último otro recurso metodológico que se menciona es la expresión consciente de la identidad étnica. Presentarse desde el orgullo, desde la manifestación de ciertas características étnicas les posibilita trabajar algunos temas desde el primer vínculo.

Entrevistada C: En mi caso en mi rol que me encuentro trabaje mucho desde el primer día, en que se encuentran con una maestra afro, ya desde mi presencia ya estoy trabajando cómo me presento desde un lugar tímida o con cierto miedo a ser discriminada ya cambia a que presente esta soy yo. Hice una instancia en que los viernes era música y ellos se coparon con el candombe e hicimos una muestra con la profesora de danza. Con el lenguaje de señas que se trabajó en el año.

En este punto se encuentran similitudes con la Educación Popular, que, siguiendo a Freire (2008) propone que educar implica la asunción de la identidad cultural. Con esto el autor se refiere a la importancia de "asumirse", de reconocerse a sí mismo/a, trabajo que es responsabilidad de la educación pues "la experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y de las mujeres nunca puede darse "virgen" del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan la búsqueda de la asunción de sí (...)"(p.42).

Marcos institucionales

Las tres experiencias educativas estudiadas son elaboradas por sujetos colectivos y son autogestionados. No cuentan con apoyo de ninguna política pública educativa para su diseño e implementación.

Los tres colectivos manifiestan dificultades para conseguir apoyo desde el estado. En el caso de la población Charrúa existe una ausencia de políticas estatales para la restitución de derechos y la difusión de la problemática indígena en el país. Desde el 2009 se logra la Ley 18.589 sobre la declaración del 11 de Abril como "Día de la Nación Charrúa y de la identidad indígena" y allí se establece que la ANEP debe realizar acciones para la difusión y sensibilización sobre los aportes indígenas en la identidad nacional. Sin embargo, según manifiestan los/las entrevistados/as, no existen políticas educativas que den efecto a la ley.

En el caso de la población afro cuentan con la Ley 19.122 la cual se propone reparar y recuperar los derechos vulnerados históricamente y para lo cual se establece que ANEP debe incluir en sus programas el aporte de la comunidad afro en la historia y la identidad nacional. En el caso de Mizangas han participado activamente del consejo consultivo para el diseño de programas con enfoque afro de ANEP. En el caso de los colectivos indígenas si bien se lo proponen no han logrado influir en los programas de ANEP.

Entrevistado A: La lucha de los pueblos indígenas ha llevado a que se los considere en las estadísticas y también a lograr la ley 11 de Abril, que tiene que ver con la educación. Es una ley muy cortita, para no quedar mal con nadie. Esa ley es sobre la fecha de salsipuedes pero no pudieron ponerle "genocidio". La ley es de 2010. Fue un proceso de consulta, se fue recortando para nosotros era el día del indio, "Día del genocidio y la resistencia charrua". Fue un esfuerzo que hay que reconocer, pero queda eso.

Más allá de estas dificultades para acceder a la educación pública por la falta de reconocimiento, en los diferentes colectivos reivindican la importancia de llegar a la escuela con sus proyectos educativos, ya que entienden que es un ámbito donde se pueden generar efectos de transformación estructural. Para ello realizan articulaciones con maestros/as y directores/as en territorio quienes permiten que lleven la propuesta a sus clases en el marco de los módulos de historia sobre población indígena y afrodescendientes.

Entrevistado B: Eso forma parte de compartir los saberes colectivamente, para nosotros fue muy importante el vínculo con las instituciones educativas porque es algo a lo cual vos llegas más. Por ejemplo, pasa que haces un taller con la escuela y nunca más te cuestionas si existen o no indígenas en Uruguay y eso es una manera de romper los esquemas del racismo estructural y de lo indígena desde la base social.

Entrevistado A: El estado y el imaginario social no nos admite como pueblo charrúa, sin embargo, en territorio, estamos permanentemente en contacto y nos están reconociendo.

Entrevistada C: Quiero que las puertas de esa escuela se abran, la Escuela N°4 donde trabajo este año. Y no es muy abierto, es difícil presentarse por tu cuenta, como que tenes que tener a alguien que te haga el nexo.

Con respecto al dato anterior, se entiende que esta lucha por acceder al ámbito escolar viene ligada a los procesos de emergencia de nuevos discursos de articulación de la diversidad -producto de la “globalización desde abajo” y de la “disputa de la hegemonía” (D’Ambrosio, 2016)- en la educación pública. Tener voz en el ámbito escolar representa para los sujetos colectivos estudiados en particular, y para los movimientos sociales en general, una transformación de las narrativas identitarias hegemónicas que los/las han borrado de la historia. Participar de este marco institucional representa una ruptura con una desigualdad histórica (una ruptura con la colonialidad del poder).

Por otro lado, de las entrevistas surge que en todos los casos han utilizado algún fondo proporcionado por entes públicos para financiar etapas de los proyectos, a los cuales han accedido a través de concurso. Sin embargo son fondos muy limitados que han utilizado para compra de materiales o viáticos.

Se destaca el apoyo de fondos internacionales provenientes de Argentina y Brasil. Estos fondos provienen de políticas públicas asociadas al reconocimiento de la población indígena y afro en estos países.

Entrevistada C: Ganamos un fondo que tiene que ver con el taller de “Quién cuida a las que cuidan” dentro del proyecto de OMINIRA: en tiempos de pandemia cómo afectó a las trabajadoras domésticas. (...) Entonces aprovechamos ¿y si damos también estos proyectos? aprovechamos el Ibeiji para trabajar estos contenidos. Cuando agarras un fondo -ya acostumbradas a trabajar sin fondos- tenes que pensarlo bien y optimizarlo.

Entrevistado B: Hubo apoyo desde el MEC en la etapa del Frente Amplio cuando se realizó la ESICHAJ. Se generaban encuentros para la formación interna del movimiento: cada comunidad proponía determinado tema, se compartían saberes, conectados a la formación. Eso fue un apoyo que con este gobierno lo cancelaron desde el día 1. Financiaban un par de pasajes y comida, un

apoyo a la infraestructura. Ahí se presentó insumos, marcadores, pero para que compartiéramos entre nosotros para formación interna.

Otro dato relevante es la coordinación con otras organizaciones y colectivos. Esto les permite llevar las propuestas a lugares diferentes (como ser al interior) e inclusive articular las propuestas. Tal es el caso de Mizangas y Jaguar Berá que realizaron un “Quilombo urbano” en el marco del Día de la diversidad cultural.

Entrevistada C: En esto de que hemos ido con los de autocuidado al interior hay como algo de volver a retomar ese vínculo con las organizaciones del interior. Hay nexos con el interior pero a veces es difícil ponernos de acuerdo. Con el tema de la pandemia hubo varias charlas y hubo muchísima gente de varios colectivos, algunas que gestionó Mizangas, en momentos de crisis eso nos unió y pudimos pensar en lo que queremos, que queremos ser felices y desenvolvernos y poder transmitir los valores y derechos que todos merecemos.

Los/as tres entrevistados/as están vinculados a Centros Culturales Comunitarios integrados además por otros colectivos los cuales funcionan como sedes de sus experiencias. Allí utilizan las instalaciones, trabajan con los/las vecinos/as y participan de la organización de los espacios y proyectos sociales tales como ollas populares, merenderos, espacios de cuidado. En el caso de Jaguar Berá tienen una participación activa en la comisión del Castillo Idiarte Borda en donde comparten proyectos con vecinos/as y otras organizaciones. Mizangas tiene un vínculo estrecho con la Comunidad Cultural Capurro, donde han llevado a cabo el proyecto de Ibeijis. Clan Chonik está vinculado a una comunidad de convivencia que cuenta con el único salón comunitario del barrio donde realizan actividades culturales y una olla popular de organizaciones barriales.

Entrevistado B: La comisión de vecinos del Castillo viene funcionando desde hace 8 años. La comunidad charrúa como tal integramos este espacio desde hace 3 años. Hemos varios de la comunidad que también formamos parte de la comisión pero la comisión no está integrada solamente por indígenas sino que es abierta a cualquier vecino que quiera participar.

Se podría decir que en estas experiencias educativas el Marco institucional se puede identificar con el espacio comunitario, compuesta por sujetos colectivos, organizaciones barriales y centros culturales. Con quienes se realizan coordinaciones, se establecen encuadres y se generan pautas que les permiten llevar a cabo los proyectos. Este “marco institucional comunitario” tiene un reconocimiento de los sujetos colectivos indígenas y afro, a pesar de que no exista un reconocimiento oficial desde el estado, lo cual habilita el desarrollo de sus proyectos.

Las instituciones hegemónicas en el campo de la educación -al decir de Núñez (1999)- como lo es la escuela y otros ámbitos “alternativos” pero también dependientes de las políticas educativas estatales, como hemos visto no presentan un encuadre que motive a los sujetos colectivos de indígenas y/o afrodescendientes a participar y generar propuestas, si bien tímidamente comienzan a hacerlo en las últimas décadas, considerando que no hay una normativa que lo promueva. Por esta razón los marcos comunitarios cobran una relevancia importante, ya que por su carácter autónomo no dependen de la agenda política impuesta institucionalmente. Además se encuentran en diálogo con

organizaciones de lo comunitario (como lo son sujetos colectivos, organizaciones de los movimientos sociales) lo que posibilita una articulación entre sus ideas y propuestas, produciendo así un entramado motivador, vanguardista, para las nuevas formas de lo educativo.

CAPÍTULO 5: APORTES PARA PENSAR UNA EDUCACIÓN SOCIAL CON PERSPECTIVA DECOLONIAL

“La investigación en pedagogía social tiene que ocuparse de inventariar la memoria, para evitar la repetición de imperativos deshumanizadores y para reinventar conceptualizaciones y usos que, aun en la desobediencia del acto creativo, recuperen los saberes de los otros para encarnarse en nuevas prácticas.”
Paola Pastore y Diego Silva

5.1 Componiendo un horizonte común

En el análisis de datos aparecen una gran cantidad de características de las experiencias educativas que tienen semejanzas con la Educación Social, que difieren de ésta, o que en su diferencia pueden considerarse aportes valiosos para pensar un modelo de Educación Social con perspectiva decolonial. Sin embargo, este trabajo no pretende tomar esas dimensiones, sino realizar un esbozo de posibles aportes de las categorías surgidas en la sistematización, para enriquecer, con los matices que aporta, la mirada de la Educación Social.

Para comenzar se considera un aporte interesante para la Educación Social la intencionalidad de transformación social que presentan las experiencias educativas investigadas. La transmisión de saber frente la transformación social es una controversial “dicotomía” que se presenta en la pedagogía a partir de los aportes de los autores del reproductivismo como Bourdeau y Passeron, la Educación Popular fundamentalmente de la mano de Paulo Freire y la Educación Social según Violeta Núñez.

Paulo Freire por ejemplo, plantea que la transmisión es una forma de dominación del/la educador/a sobre el/la educando/a. Núñez (1990) plantea que la educación tiene la **función** de transmisión y no de transformación; el cambio puede ser un **efecto** deseado (pero no controlable) de la educación. Para la autora la pedagogía que pretende generar transformación social ha sido capturada por el discurso político o moralizador, pues pretende dominar al otro (para someterlo o para liberarlo). Mientras que la función de la educación es socializar y normalizar al sujeto a través del traspaso de las herencias culturales.

Sin embargo, siguiendo lo analizado en la presente investigación, esta dicotomía podría superarse en el entendido de que la transmisión es una operación propia de la educación como plantea Núñez pero la transformación social, el cambio social -deseo político de las sociedades latinoamericanas- puede ser una intencionalidad educativa y política que acompañe al/la agente de la Educación Social en su trabajo de pasador de cultura. Que en la Educación Social exista intencionalidad de transformación social puede posicionar al/la educador/a de forma crítica frente a la cultura que transmite, como muestran las experiencias educativas investigadas. Permite habitar el conflicto, lo heterogéneo de la cultura, en lugar de posicionarse desde la aceptación de lo dado y esperar como efecto la misma aceptación o la normalización. Se podría considerar, que la transmisión de una cultura conflictuada,

heterogénea, mezclada, promueve la transformación social en tanto cuestiona la idea de una cultura homogénea y desestabiliza las estructuras jerárquicas coloniales sobre el poder, el ser y el saber, mostrando otras posibilidades de ser y estar en el mundo. Sin embargo, siguiendo los aportes de Puiggrós (2015) esta transformación social no puede ser una consecuencia directa de la acción educativa, sino un deseo a largo plazo (una intencionalidad), puesto que no se puede pretender que la educación cambie la realidad social sin un contexto macro político que acompañe.

Otro aporte relevante para la Educación Social podría ser la incorporación de marcos institucionales vinculados al espacio comunitario, no dependientes de políticas estatales. Esta cuestión se considera particularmente relevante en el contexto actual donde el estado realiza un giro hacia el neoliberalismo provocando una intromisión del mercado y sus lógicas en las políticas educativas. Esto, como explica Puiggrós (2005) provoca una pérdida del rol social de la educación y un distanciamiento de los consensos colectivos que caracterizaban a la etapa anterior de la educación pública. Por esto, la inclusión de lo comunitario como marco para las acciones educativas sociales, permite el diálogo con los sujetos colectivos y la construcción conjunta de propuestas que respondan a sus necesidades e intereses. Desde la Educación Social lo comunitario se podría incluir como marco institucional con acciones que surjan en dichos contextos o a raíz de la articulación con ellos.

Pero también se podría incluir en marcos no comunitarios a través de la mediación con agentes comunitarios que puedan influir de forma directa en la relación educativa; invitándolos a participar de las propuestas, a llevar su voz, tal y como se hace en las experiencias educativas estudiadas. De esta forma la figura del/a educador/a social estará acompañada de otros agentes educativos (no necesariamente profesionales) que pueden aportar conocimientos.

Otro aporte que se puede considerar para pensar la Educación Social desde una perspectiva decolonial es el involucramiento como agentes de la educación en las luchas sociales y políticas que involucran a los sujetos con los que se trabaja. Esto colaboraría en la lectura de los contextos de los sujetos de la educación y en la construcción de las propuestas educativas atendiendo a las demandas de los propios sujetos organizados y con la participación de los mismos/as. Si bien se observa que existe una tradición de involucramiento de parte de los/las educadores/as sociales, no se percibe que exista una reflexión pedagógica al respecto como sucede por ejemplo en la Educación Popular o decolonial.

En este sentido la categoría de “sujetos colectivos” en tanto sujetos populares organizados para transformar su realidad social, podría significar para la Educación Social una guía para suscitar dicho involucramiento, ya que permite acercarse a la lectura de los contextos y los reclamos desde la voz de los/las involucrados/as. Por ejemplo en contextos de trabajo con personas en situación de calle, los/las educadores/as sociales pueden interiorizarse y articular con los colectivos de personas en situación de calle; en contextos de trabajo con mujeres víctimas de violencia de género los/las educadores/as sociales pueden articular con colectivos feministas; en contextos de trabajo en asentamientos se puede articular con grupos de vecinos/as organizados; en contextos de trabajo con adolescentes se puede

articular con gremios estudiantiles; entre muchos otros ejemplos que pueden presentarse. A su vez, esto promueve la participación de los sujetos en los procesos de subjetivación que los involucran.

Continuando con los aportes que surgen de la investigación, se identifica la promoción de procesos identitarios a través de la educación. En el entendido de que la Educación Social promueve procesos de subjetivación (Fryd y Silva, 2010), esta característica de los proyectos investigados puede significar un aporte relevante ya que apunta a que los sujetos se sientan partícipes del mundo simbólico a través de la reconstrucción de sus identidades narradas. La recuperación del pasado (la historia como grupo, pero también la historia personal) que en los procesos de exclusión social de los sujetos se ha silenciado, negado o desacreditado, encuentra su correlato en la historia más amplia. De este modo recuperar la historia personal que los/las atraviesa como parte de una historia más amplia de la cultura, genera filiación, genera un enlace entre el sujeto y lo social: los sujetos se entienden “parte” de la historia y de la cultura.

De este modo podría la Educación Social contribuir en la construcción de la identidad narrada, resignificando los relatos de los sujetos de la educación y entretejiendolos con la historia más amplia, lo cual representa un proceso contra la colonialidad del ser.

El trabajo sobre la memoria que realizan los colectivos investigados es otro elemento a retomar. La memoria personal, la memoria familiar, la memoria como grupos sociales y la memoria cultural (la historia en el sentido más amplio) son elementos a trabajar en tanto generan procesos de subjetivación o, a lo contrario de silenciamiento, de (de)subjetivación como plantean Fryd y Silva (2010) cuando no son considerados. Desde el punto de vista decolonial se puede entender la memoria como una forma de resistencia de los pueblos frente a la imposición de relatos oficiales que surgen desde los centros de poder. Por lo cual es importante el trabajo con la memoria como legado cultural que es significativo y que expresa otra perspectiva sobre el mundo. En esta línea Fryd y Silva (2010) plantean lo siguiente:

Aquí es donde debe intervenir la educación, los educadores tenemos la responsabilidad de seguir contando los relatos como testigos, como portadores de una herencia que tenemos la responsabilidad de pasar, y de activar al narrador que anida en cada sujeto de la educación. Saberse portador de una herencia, de una historia que merece ser contada, implica la transmisión de una relación de los sujetos con el tiempo. Se trata de encontrar las formas para que las narraciones acerca del genocidio social, de las condiciones de opresión actuales, salgan a la luz contadas por sus testigos. (p.40)

La categoría de “ecología de saberes” también se visualiza como un aporte para pensar la Educación Social desde una perspectiva decolonial. La ecología de saberes en tanto diálogo e interconexión de conocimientos que surgen de ámbitos, paradigmas y/o grupos diversos es una importante herramienta contra la colonialidad del saber. Aplicar esta categoría al momento de construir la oferta cultural en la Educación Social, puede aportar a la búsqueda en fuentes múltiples trascendiendo (no ignorando) lo técnico y científico. De este modo se pueden convertir en fuentes de conocimiento la memoria y los relatos orales (como se planteaba anteriormente), así como tantas

otras. Esto no significa incorporarlos de forma acrítica y sectorizada, sino que la ecología de saberes aporta metodologías para ponerlos en diálogo, complementarlos o traducirlos. Esto, a diferencia de la colonialidad del saber, desarma la jerarquía única y abstracta del conocimiento y promueve jerarquías dependientes del contexto que favorezcan al fin de socialización de la Educación Social, como explica Sousa Santos (2010) “la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención” (p.56).

En relación a lo anterior, surge del análisis la tensión entre la idea de “valor social” de Garcia Molina y Núñez frente a la que manejan los/las entrevistados/as, lo cual se considera un aporte significativo para enriquecer la concepción de valor social de los contenidos en la Educación Social. La tensión radica en que el valor social para los primeros viene dado por aquello que tiene relevancia, legitimidad a nivel social dado por “referentes económicos, políticos y sociales”. Mientras que para los entrevistados/as tiene valor social aquello que les afecta directamente en su identidad cultural y lo que aporta herramientas para transformar su realidad social.

De este modo se puede proponer una concepción de valor social para la Educación Social que no venga con un sentido universal atribuido de forma abstracta, sino que se configure en el intercambio con los sujetos de la educación, en la consideración de las demandas que realizan a nivel social los sujetos colectivos y también en lo que está legitimado y cobra relevancia a nivel social, económico y político tal y como plantea García Molina (2003).

La incorporación de la perspectiva ambiental en la Educación Social es otro aporte posible que resulta relevante. La deconstrucción del binarismo cultura-naturaleza que surge de las perspectivas indígenas y de la Educación Ambiental actual, interpela las prácticas educativas sociales en tanto éstas se definen por su función de transmisoras de la herencia cultural; cabe preguntarse cómo se puede incorporar lo ambiental en esta concepción de cultura. A su vez en el contexto de crisis ambiental y civilizatoria actual, esta perspectiva aporta a tomar en cuenta cómo las problemáticas socio ambientales afectan e influyen en los procesos de exclusión social de los sujetos de la Educación Social y qué acciones educativas pueden desarrollarse para mitigar esta situación.

En la colonialidad que afecta los territorios, a causa de procesos extractivistas, las personas se han visto obligadas a abandonar los entornos con los cuales mantienen un vínculo afectivo y concentrarse en centros urbanos que precarizan sus vidas, pues poco tienen que ver con sus identidades. Esta problemática ha atravesado a la población descendiente de indígenas de nuestro país tal como mencionan los/las entrevistados/as, así como a gran parte de la población que hoy habita las periferias de Montevideo. Por esta razón resulta relevante incorporar en la Educación Social la mirada sobre los ecosistemas como espacios en donde se produce subjetividad, donde se genera una relación particular entre el ser humano con el entorno y por lo tanto formas diversas de la cultura y lo social.

Por otro lado, la inclusión de la perspectiva de trabajo en la Educación Social puede considerarse relevante desde el punto de vista decolonial, sobre todo considerando los cambios en las políticas educativas orientados a la preparación de los sujetos para incorporarse en el mercado global. La educación orientada al desarrollo de competencias y habilidades para el mercado laboral no toma en cuenta el desarrollo integral de los sujetos, sus intereses personales, identidades culturales y proyectos futuros, sino que se preocupa porque se conviertan en sujetos capaces de llevar a cabo ciertas tareas funcionales al mundo laboral (convertirse así en recursos humanos). Sin embargo, la perspectiva del trabajo como una actividad de mediación con la naturaleza para la preservación y la realización de la vida -siguiendo los aportes de Camors (2005)- y que implica la creatividad, el disfrute y la identidad de los sujetos -tal y como expresan los entrevistados- aporta a los objetivos de participación de la Educación Social y de promoción de los derechos de los sujetos de la educación.

La incorporación del enfoque de interseccionalidad también se considera significativo para enriquecer la visión sobre el sujeto de la Educación Social. La interseccionalidad brinda herramientas para leer las desigualdades que operan sobre los sujetos, aporta una mirada compleja sobre la situación particular de cada uno en un contexto de relaciones de poder y estructuras sociales que lo/la trascienden pero que lo atraviesan.

Finalmente, la perspectiva sobre los cuidados es otro aporte que deja la investigación y que podría considerarse en la Educación Social. Asumir los cuidados como una tarea inherente a la vida, asumir la interdependencia como condición de la autonomía, permite pensar lo educativo en ámbitos donde solo existe asistencia. Permite pensar, siguiendo a Asun Pié (2019), que el cuidado puede ser educativo, desde el punto de vista de la experiencia, puesto que enseña sobre lo sensible, sobre el relacionamiento, la hospitalidad.

5.2. Conclusiones finales

El presente trabajo se enfocó en posibilitar encuentros entre la perspectiva decolonial y la Educación Social con la finalidad de construir un horizonte común. Para ello, a partir de categorías relevantes para las teorías vinculadas a los dos campos que se intentan vincular (lo decolonial y la Educación Social) se investigaron experiencias educativas de sujetos colectivos.

Se analizan tres experiencias educativas de sujetos colectivos indígenas y de mujeres afrodescendientes poniéndose de manifiesto similitudes entre las tres propuestas

Las categorías que surgen de las tres experiencias se sistematizan siguiendo el modelo de educación de Violeta Núñez, lo cual permite identificar características que le dan una identidad particular a la educación que generan estos colectivos. Este trabajo por sus dimensiones no pretende generar un “modelo de educación decolonial” a partir de las experiencias investigadas, pero sí se encuentra que existen características que permiten construir categorías comunes.

De dichas características se constata que algunas tienen mucha similitud con la Educación Social; otras si bien son similares presentan matices o tensiones con la Educación Social. Otras características

son novedosas y por lo tanto difieren con nuestra profesión, pero en su diferencia aportan elementos que la enriquecen desde un punto de vista decolonial.

Los aportes significativos para nuestra profesión que se encuentran son: la intencionalidad de transformación social; la incorporación de marcos institucionales comunitarios; el involucramiento como agentes de la educación en las luchas sociales por los derechos de los sujetos de la Educación Social; contribuir en la construcción de la identidad narrada de los sujetos de la educación; trabajar la memoria; la incorporación de la categoría de ecología de saberes para construir la oferta educativa; la reconfiguración de la categoría de valor social; la incorporación de la perspectiva ambiental, la perspectiva de trabajo, el enfoque de interseccionalidad y la pedagogía de los cuidados.

Se identifica a partir del presente trabajo que es posible y necesario generar nexos entre la Educación Social y lo decolonial. Lo decolonial le aporta a la Educación Social elementos para desentrañar las desigualdades sociales en esta particular situación en tanto periferia del mundo. Las experiencias educativas en el ámbito social, si bien no son llevadas a cabo por profesionales, presentan elementos pedagógicos dignos de ser rescatados pues aportan matices a las incógnitas ya presentes en la Educación Social así como abren nuevas preguntas. Aportan también herramientas educativas que podrían ampliar la caja de herramientas de nuestra profesión.

A su vez la Educación Social podría aportar a los fines decoloniales en tanto trabaja en los territorios de frontera donde las estructuras de poder coloniales impactan con mayor fuerza. A su vez se presenta como una alternativa pedagógica que brinda acceso a la cultura allí donde los sistemas educativos formales, con sus lógicas expulsivas, no logran acceder. De este modo se vuelve muy cercana a las acciones decoloniales que buscan desde sus propuestas contrahegemónicas desarticular la exclusión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADESU (2010) Funciones y competencias del Educador Social.
- Acosta, Y., Falero, A., Rodríguez A., Sans I., y Sarachu G. (2011). Investigar, rescatar, aportar. En Acosta, Y., Falero, A., Rodríguez A., Sans I., y Sarachu G. (coords.), *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias*. Trilce.
- Barcena, F. Melich, J. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Ed. Paidós.
- Bertona, L. Ramia Villalpando, A. Scarpino, P. (2017) La interseccionalidad como apuesta para la construcción de un proyecto profesional decolonial. En ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social. 1 (1), 97-113. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/>
- Bonfild Batalla (1972) El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. En *Anales de antropología*. Revista del instituto de investigaciones antropológicas, UNAM. 1972, 9, 105-124.
- Bourdieu, P. (1979) Los tres estados del capital cultural. En Sociológica UAM-Azcapotzalco. 5 (s/d), 11-17. Recuperado de: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Botero Flórez, C. (2015) La pedagogía social en latinoamérica frente al movimiento europeo : el caso de Simón Rodríguez. En *Educación y pedagogía social : nociones, escenarios y experiencias*. Ed. UNICATÓLICA.
- Cisterna, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En Theoria. Vol 14(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>
- Camors, J. (2005) Educación social: una perspectiva desde (y para) América Latina. XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Montevideo.
- Camors, J. (2014) El educador social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional.
- Caride, J. Meira, P. (2001) *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Editorial Ariel: Barcelona.
- Caride, J. (2004) ¿Qué añade lo "Social" al sustantivo "Pedagogía"? En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, N° 11, pp. 55-85. Sevilla, España.
- Castro, O. (2017) Colonialismo y prácticas discrecionales. Los efectos comunes y particulares de una des-regulación del trabajo educativo social. En *RES, Revista de Educación Social*, 25, 60-66.
- D'Ambrosio, L. (2009) *Cuando el esqueleto humano reemplaza al bronce. Repensando las imágenes y los abordajes de la identidad nacional en la escuela* en Romano, A y Bordoli, E. (comp) La escuela como proyecto político pedagógico, Psicolibros.
- D'Ambrosio, L. (2016) *Entre el bronce y el tambor. Mitos y narrativas identitarias de la nación en la escuela uruguaya actual*. Ediciones Universitarias (UCUR).
- Díaz Genis, A. (2004) *La construcción de la identidad en América Latina*. Ed. Nordan Comunidad.
- Equipo Norai (2007) La inquietud al servicio de la educación.
- Fanon, F. (1983) *Los condenados de la Tierra*. Fondo de Cultura Económica de México.
- Federici, S. (2011) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica*. Siglo XXI Editores.
- Fryd y Silva (2010) *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Ed. Gedisa.
- Gallardo, H. (2011). Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. En Acosta, Y., Falero, A., Rodríguez A., Sans I., y Sarachu G. (coords.), *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias*. Trilce.
- García Molina, J. (2003) *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Ed. Gedisa.
- González, S. (2011) Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias. En *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 30, 147-150. Universidad de la República Montevideo, Uruguay
- González, G. (2007) La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel en "Para una Ética de la Liberación Latinoamericana". En *A parte rei. Revista de Filosofía*, 49, 1-13.
- Jaramillo, O. Curiel, J. Redondo, I. (2021) *Territorios, comunidades y prácticas. Construcción de saberes en clave decolonial*. Ed. Corporación Universidad Libre Pereira.
- Krichesky, M. (2011) *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. UNIPE: Editorial Universitaria: La Plata.
- Krotz, E. (1993) La producción de la antropología en el Sur: características, perspectivas, interrogantes. En *Alteridades*, 3, 6, 5-11. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa: México D.F.
- Larrosa, J. (2003) *Sobre la experiencia*. Ed. ALOMA: Barcelona.
- Lukas, J.F. Santiago, K. (2004) *Naturaleza de la investigación y evaluación en educación*. En *Evaluación educativa*.
- Medel, E. (2005) *Experiencias: el sujeto de la educación*. En *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones desde la pedagogía social y el psicoanálisis*. Coord. Tizio, H.
- Núñez, V. (1990) *Modelos de educación social en la época contemporánea*. PPU: Barcelona.
- Núñez, V. (1999) *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana: Buenos Aires.
- Núñez, V. (2005) *Participación y Educación Social*. XVI Congreso mundial de Educación Social, Montevideo, Uruguay.
- Núñez, V. (2007) *Pedagogía social un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona.
- Ortiz, A. Areas, M. (2019) *Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación*. En *Revista Hallazgos*, 16 (31), 147-166.
- Ortiz, A. Áreas, M. Pedrozo, Z. (2018) *Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes*. En *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13 (2), 201-233.
- Pérez-Gomar, G. (2015) *Cambiar la educación: entre deseos y realidades*.
- Pezzati, E. y Castro, O. (2021) *Una perspectiva decolonial del territorio educativo: trazos, movimiento y rumbo(s) en la educación social*. En *RES, Revista de Educación Social* (32), 170-186.
- Pié Balaguer, A. (2019) *La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Puiggrós, A. (2015) De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Colihue: Buenos Aires.
- Quijano, A. (1993) Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina. en Lander, E. (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. 201-245. CLACSO.
- Restrepo, E. Rojas, A. (2010) Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Editorial Universidad del Cauca: Cauca.
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la Liberación*. Ed. Nordan Comunidad.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible*. Ed. Tinta Limón.
- Sans, M. Figueiro, G. Bonilla, C. Bertoni, B. Cappetta, M. Artagaveytia, N. et al. (2021) Ancestría genética y estratificación social en Montevideo, Uruguay. En *Revista Argentina de Antropología Biológica*. 23, (1), 1-19.
- Segato, R. (2016) *La guerra contra las mujeres*. Ed. Traficantes de sueños.
- Silva, D. Pastore, P. (2020) Saber de los otros. La sistematización de experiencias socioeducativas como modo de producción de conocimiento en pedagogía social. En *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, 4, 5-22.
- Sousa Santos, B. (2008) Nuestra América. Hegemonía y contrahegemonía en el siglo XXI. En *Tareas*, 128, 5-52. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Panama/cela/20120717112115/nuestra.pdf>
- Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ed. Trilce.
- Sousa Santos, B. Meneses, M. (2014) *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Ed. Akal: Madrid.
- Úcar, X. (2018) Pedagogía social en Europa y América Latina: Diálogos e interacciones en el marco de lo común. En Del Pozo, F.J. (Comp.) *Pedagogía Social en Iberoamérica y en Colombia. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. (Pp. 3-34). Universidad del Norte: Barranquilla.
- Walsh, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113. Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Zubieta, A. (2000) *Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas*. Ed. Paidós.

ANEXOS

Anexo I:

Triangulación de datos: se sistematizan las respuestas de los/las entrevistados en una matriz de datos utilizando como referencia el modelo de Violeta Núñez.

Referencias: E CH: Entrevistada/o de colectivo Charrúa

E A: Entrevistada/o de colectivo Afrofeminista

	E CH 1	E CH 2	E A 3
Contenidos	<p>-Identidad. -Expresión del ser indígena a través de las artes: plástica, escultura, pintura, poesía. Danza afro. Espacio para niñxs y talleres.</p> <p>-Tradiciones familiares, espiritualidad (ceremonias de la luna llena). La presentación del niñx a la luna, que es un conocimiento que traen familiarmente, en la conversación siempre aparece "mi abuela me presentó a la Luna". Esas presentaciones ceremonias comenzaron a derivar en charlas y talleres, como que se dió como naturalmente, espontánea, no porque se hubieran reunido a planificar un proyecto.</p> <p>-Reivindicación de derechos.</p> <p>-Lo ambiental: huerta, agroecología. El vínculo con el territorio en armonía con la naturaleza y equilibrado. La agroecología son miradas más horizontales como las nuestras, vienen desde otros lugares, pero recuperan la relación entre las personas y los valores que tratan de plantear ante la sociedad, el relacionamiento, la salud.</p> <p>-Taller lúdico/ informativo sobre adelantos científicos de parte de la antropología.</p> <p>-Los "valores" indígenas, el relacionamiento de grupo y sociedad. La horizontalidad como una manera de relación diferente.</p> <p>-Curanderismo como la limpia con tabaco, que eso lo aprendí de las mujeres.</p> <p>-Diversidad: discapacidad, diversidad sexual, afro, indígena con una visión de DD.HH.</p> <p>-Historia indígena.</p> <p>-Economía solidaria y del comercio justo.</p> <p>-Interculturalidad: encuentro entre el cóndor y el águila, que es como una gran metáfora, se tiene que encontrar lo que es la racionalidad, lo científico, que es de la parte más occidental o del norte, que eso es lo que sería el águila, con la parte más sentimental y del corazón que es del sur, y la nutrición del sur que es el cóndor.</p> <p>--Objetos y símbolos históricos: Llevamos boleadoras, puntas de flecha. Hablamos del relacionamiento con las cosas, la medicina del tabaco, le explicamos cómo no es cigarrillo y es una planta medicinal y como fue utilizada con una finalidad económica y la cambió.</p>	<p>-La necesidad, el interés: El taller de lengua por ejemplo lo consideramos una necesidad, este taller de formación es una necesidad, siempre hay un inchnala que trae una propuesta hay que hacer esto.</p> <p>-La construcción colectiva de la propuesta: Pero de repente yo vengo y hago artes marciales, hay una compañera que hace masajes y eso no le pide permiso a nadie. Viene alguien y se apunta y la comisión del castillo busca coordinar horarios y vamos para adelante, entonces hay las dos cosas</p> <p>- Karate, kung fu, danza, masajes. Taller de teatro para niños, taller de candombe. Clases de guitarra.</p> <p>-Taller de ecología y saberes indígenas.</p> <p>-Historia del movimiento indiegan.</p> <p>-Saberes de tradición familiar.</p> <p>-Ambiental: Flores nativas, conocimientos sobre el monte, Botánica. El paisaje. Patrimonio cultural y natural.</p> <p>-Leyendas e historia mágica.</p> <p>-Medicina.</p> <p>-Lengua indiega: lengua guaraní y lengua charrúa.</p> <p>-Saberes en cuanto a lo sensible, a lo sensitivo, a lo espiritual.</p> <p>-Cosmovisión indígena.</p> <p>-Intergeneracional: reencontrar los saberes de los jóvenes con los de sus abuelos. Recuerdo de sus abuelos.</p> <p>-Interculturalidad.</p> <p>-Integrar: Este taller abarca lo que tiene que ver con monte nativo hasta huerta, los problemas ambientales del uruguay, suelos, tanto de parte muy técnica como abordar la cosmovisión indígena entonces buscar así un saber integral.</p> <p>-Educación y trabajo: Conocimientos que tengan salida económica para lxs participantes. (huerta en casa, vivero, microorganismos eficientes nativos, conservas). Producción de dulce de guayabo y de arazá para el merendero y para la red de ollas y abastecemos con nuestro trabajo a toda la red de ollas. También a los propios gurises que nos ayudaron.</p> <p>-Identidad y DD.HH: En el tema de recuperar la identidad se realiza de varias formas. La recuperación da un orgullo y un valor a la persona. la persona es muchas veces víctima de su propio racismo interior, del racismo estructural, pero cuando haces un proceso identitario pasas a tener como otra valoración de tus propios saberes, hay muchas memorias familiares que pasan a tener otra valoración.</p> <p>-Memoria.</p> <p>-Vínculos, relación: El cuidado interpersonal y del espacio.</p> <p>-Cosmética con yuyos nativos</p> <p>-Valor social: Me genera mucha satisfacción cuando veo que los saberes son valorados, que sirven para algo que sirven para hacer crecer a las personas por ejemplo, o que las personas le dan un valor. Veo que los estudiantes de ecología se ponen a hacer biofertilizantes caceros, se ponen a hacer manejo de compost o mandan al grupo las fotos de su huertas o de repente producen árboles nativos. Por ejemplo también cuando me pasó hace poco que cambió su manera de mirar el entorno que cambia porque uno no puede proteger lo que no conoce. .</p>	<p>-Racismo, la discriminación la cultura afro.</p> <p>-Expresiones culturales artísticas: la música, trabajar desde los artistas plásticos, la poesía.</p> <p>-El candombe: que esta también acoplado o mixturado a la parte de la plástica, que tiene que ver con plásticas que han hecho los propios niños, a partir de Figari un baile en un lugar que se asemejaba al quilombo entonces vincular la plástica con los instrumentos, los tres tambores. Algo vinculado al rincón de vestuario, vestimenta de candombe pero también de otro. Otro rincón que era de mover el cuerpo, ir cambiando la música.</p> <p>-Los textos de primaria, poder profundizar un poquito más, si bien desde mundo afro y desde los colectivos han participado en la creación de algunos faltan los testimonios y lo que tiene que ver con la ancestralidad: que uno lo puede trabajar desde la pintura, desde Ancina, pero en realidad textos no hay, solo es la narración y la memoria viva o no de nuestros antepasados, mi tía, mi abuela.</p> <p>- Memoria: los testimonios y lo que tiene que ver con la ancestralidad: que uno lo puede trabajar desde la pintura, desde Ancina, pero en realidad textos no hay, solo es la narración y la memoria viva o no de nuestros antepasados, mi tía, mi abuela.</p> <p>-Los roles de la casa: roles de la cocina y quien hace de madre o hija, que pueden ser dos mamás, dos papás.</p> <p>-Los libros que tienen que ver con temáticas afro, o no solo con lo afro, había un libro que no quería ser ferroz, quería ser de otra manera, la niña bonita, la princesita.</p> <p>-Antiprincesas: que había una princesa africana, materiales que mucho no hay.</p> <p>-Participación de la elaboración de contenidos curriculares: Nosotras estuvimos en el comienzo con el consejo consultivo, haciendo las actividades, en el MEC haciendo las actividades, en instancia de interactuar primero entre nosotras qué es lo que queremos profundizar en los textos tanto en primaria como en el ámbito de secundaria.</p> <p>-Lenguaje, resignificar las palabras con connotaciones negativas: el tema de hablar de la palabra quilombo de que la usan todo el tiempo. Y por más de que le explique no hay manera de que la entiendan, de que cada vez decirle hubo lio no es quilombo, quilombo es nuestro lugar sagrado. Es como ir desde las mismas palabras desarmando. Mi abuela por ejemplo decía, en el 25 yo iba a la casa del amo a tocar el piano y mi mamá (eran brasileños de Río) cocinaba, y mi papá oficiaba de mozo. Mi abuela con 95 seguía hablando del amo, y yo le decía "abuela ya fue la etapa del amo".</p> <p>-Derechos, leyes, recursos. Entonces entre nosotres todos desde nuestros ámbitos poder gestionar esto que se logró, te acordás que poder pedir esta beca, alguna de estas personas es afro? bueno no? entonces tenes que reclamar.</p> <p>Poder transmitir los valores y derechos que todos merecemos, es como que hay mucha cosa normalizada que la población tiene y no está bueno eso.</p> <p>Hoy en día los talleres son todo el proceso de lo que tenes que hacer, a veces nos contactan y nos dicen que tuve este problema fui discriminada en un supermercado en tal lado y vamos y ponemos el cuerpo. De eso muchísimo, hasta del exterior que vienen de visita a aca y como conocen sus derechos y saben lo que pueden reclamar.</p> <p>-Cuidados.</p> <p>-Espiritualidad: Hubo proyectos que se elaboraron para el autocuidado y yo participe en uno, porque aparte de ser maestra hago reiki, sanaciones conscientes, sanación de útero, y uno de los talleres lo di yo y tuvo que ver con los</p>

registros akáshicos del grupo, sanación del árbol y del útero y trabajar la niña interior.

-Feminismo.

-Historia de la comunidad, lo que se ha silenciado: hay mucha historia que no se ha contado cómo es la historia del conventillo del desalojo. Yo vivo en Barrio Sur, mi abuelo vivía en Palermo muchos que vivían ahí fueron despojados, dejados lejos, a la periferia. Hay gente que todavía decía en los talleres "yo no puedo volver a Palermo cuando voy a las llamadas a dónde vivía porque de ahí me echaron, me sacaron y nos metieron en camiones y después en una fábrica que parecía la época nazi" una muchacha de 40 años. Se lo contó a su hija y eso no está en ningún libro. Y en el taller que estábamos afroindígena "el quilombo" yo la conocía de vista, y era la primera vez que había hablado del tema: porque cuando estás en un ambiente en que sentís que vas a estar contenida o en confianza se generan esas cosas, cosas que nunca las cuentas o por miedo o por vergüenza, cosas que es importante saber.

-La influencia de la comunidad afro a nivel sociocultural: con todo la importancia de la cultura afro en esta sociedad que si no estábamos nosotros muchas cosas no se hubieran hecho, desde amamantar a los niños que no son afro, desde las crianzas desde la niñez, limpiar la ropa, cocinar, todo.

-Las desigualdades y opresiones sociales: Todo lo que hay normalizado, es escalvitud desde el momento en que el salario no era acorde con lo que se trabajaba y aun sigue pasando eso de que hay personas mientras no tengan trabajo "esto lo voy a agarrar" y muchas personas capaz que tienen posibilidad de agarrar otro trabajo pero van a la empleada doméstica porque es lo que hizo su mamá, su abuela su bisabuela, por eso la historia que tiene que ver con vivencias, con lo cotidiano con nuestra familia y las familias afro que fueron sacados.

-El cuerpo: Es importante saber porque la personas afro tiene el pelo como lo tiene, por que no dejamos que nos toquen el pelo para la suerte, como también te discriminaban. En la escuela todo el día te tocaban el pelo, entonces cuando le vas a tocar el pelo a alguien primero que nada se pide permiso y segundo espera haber si te dejan tocarle el pelo y entender que no es contigo, es pasar por el corazón por situaciones violentas. El color de piel: los muñecos afro, que siempre hay muñecos de otros color de piel.

-División social de las tareas y derechos laborales: ser conscientes de que todos podemos ser todo, sacar ese techo que es invisible, que es como que lo mamamos de chicos

-Lo social: ciudadanía, ética, las convivencias, el lugar del otro y de ellos, el derecho a tener una opinión.

-Contenidos de la currícula escolar que abordan el tema: en historia en nivel 5 está lo que tiene que ver con afrodescendientes, pero después se pierde, aparece como desdibujado. EN 3° están los indígenas, en 4to hay unos temas, te hablo de primaria, en 5to que das los mayas, aztecas. Pero queda desdibujado. Para mí es importante que se den esos contenidos todos los años porque vas comprendiendo desde otro lugar. Si no tenes las instancia de diálogo de conversar y ver lo otro que no es afro es difícil que no entiendan. Podemos celebrar el día de la hispanidad, pero también veamos la otra parte, que no fue un día de festejos para muchos, que me ha pasado de convivir con maestras que hacen adornos y todo con viva la hispanidad y para mí es un día de luto. Entonces está bueno que los niños y niñas sepan las dos caras y no omitan la historia sino las cartas sobre la mesa.

-Historias cotidianas de mujeres afro: testimonios de mujeres, de lo cotidiano, mujeres del interior. Hay una modista que ganó los premios de Amanda Rorran que conoce para la comparsa, otra que tienen las ollas populares y que salen adelante, también como forma de empoderar a otras. También contar la otra parte, la parte de que a pesar de su vida y sus problemas y vivencias hacen otras cosas que generan ese cambio, porque cuando alguien no tiene la instancia de contar cómo se siente como mujer afro como mujer trans, cis, lesbi lo que sea, su orientación sexual (que no es menos que seas una mujer trans porque vas a tener potenciada más la discriminación) también contar la otra parte: a pesar de logre esta otra parte estoy participando esto, estoy haciendo esto, para que quienes van al taller puedan llevarse esa inyección de ganas de generar esos cambios en su vida.

-Sexualidad y salud sexual y reproductiva: Hace muchos años mis

			<p>compañeras daban talleres de salud sexual y reproductiva, desde el uso de condones, el preservativo femenino, todas las herramientas para poder tener un cuidado y tener una sexualidad y no embarazarse.</p> <p>-Consumo responsable: Después el consumo de lo que sea, si estoy en la calle como me manejo.</p>
<p>Metodologías</p>	<p>-Taller no formal. -Recuperación colectiva de memorias. -Recuperación de diseños de ceremonias tradicionales (ceremonia de la luna llena), Usan por ejemplo bastón de la palabra, el círculo alrededor del fuego, la danza. -Los talleres son informativos-lúdicos porque tienen que ver con la necesidad de un programa escolar. Si bien hay una demanda también hay una intención de querer contar lo más certero posible la historia. Es una voz silenciada "la historia la escriben los vencedores" -Construcción colectiva de un modelo de taller basado en la experiencia con los niños y niñas más que nada, y también como manera de matizar lo informativo/lúdico: el taller toma en cuenta los adelantos científicos. -Se utiliza tecnología como PPT o audiovisual. -Énfasis en lo coloquial "llevar las cosas desde el sentido común, desde lo más simple, que les llegue un relato más cercano al intercambio." -El intercambio: Surge la pregunta sobre si es indígena "vos estabas cuando llegaron los europeos", surge la inquietud, y luego se empiezan a soltar, con historias familiares. Por ejemplo dentro de los marcadores genéticos está la manchita de nacimiento "la mancha mongólica" y muchos identifican que su hermano lo tiene y se da esa retroalimentación. -Experiencia: Encuentro con objetos y símbolos históricos: Llevamos boleadoras, puntas de flecha. Hablamos del relacionamiento con las cosas, la medicina del tabaco, le explicamos cómo no es cigarrillo y es una planta medicinal y como fue utilizada con una finalidad económica y la cambió. -Participativo. -Arte: el disfrute de la música. También porque la música y la danza son participativas y hacemos un canto para enseñar el lenguaje. La plástica, diseño, símbolos y lo ponemos al alcance. -Modalidad de seminario. -Relación con el ambiente y el entorno. -Teatro.</p>	<p>-Orientación y tutorías de apoyo a la educación formal. -Se apunta a lo sensible. -Relación con, integración del entorno y ambiente. -Relatos orales, leyendas e historias mágicas para recuperar la memoria, integrar lengua indígena, contar la historia. -Integración de saberes científicos e indígenas. A diferencia de la educación occidentalizada que trabaja todo por separado, este modelo logra integrar los saberes ancestrales, lo aprendido del movimiento indígena y el saber técnico. Interconexión de conocimientos: lo que es el saber científico técnico con lo que es el conocimiento popular, el saber indígena, espirituales, la cosmovisión. -Lo intergeneracional: participación de diferentes franjas etarias en los mismos talleres e incorporación de los saberes. -Intercambio de saberes y memorias, conversación. -Construcción colectiva del conocimiento. -Círculos en el fuego, recorridas en el monte nativo: En los talleres de ecología más allá de que está el que guía siempre es un círculo y recorriendo, pero no tenemos asignado un salón, y cuando son los saberes indígenas es un fogón. -Ruptura con la estructura del aula, del estar sentados/as, del docente al frente: Cuando hacemos algo que hay que estar sentado nos sentamos en círculo, como para romper ese esquema del docente adelante. Yo me dedico a la docencia y en la docencia de geografía, en la estructura de lo formal yo me adherí siempre más a la educación rural, a la UTU agraria, porque eso me permite dar una clase afuera abajo de una anacahuita, sacar el salón para afuera, a mí no me gusta el aula, me gusta el círculo abajo de la anacahuita, deconstruir el aula, es algo que me encanta romper ese esquema de la educación formal. -Hay mucha diversidad de saberes y talleres por lo cual las metodologías varían acorde a lo que se transmite: por ejemplo hay un maestro que da clases de apoyo gratuito, un maestro jubilado. Por ejemplo en una clase de danza o de deporte aparece la figura de jerarquía para ordenar, ahora hay otras en las cuales no es necesario. -Generación de ambientes seguros y cuidados para poder construir libertad: la persona después que tiene esa fortaleza interior es libre para manifestarla al mundo. -Diálogo participativo de Freire. -Experiencia: la recorrida del monte, observación directa. Enseñanza de lo significativo. -Espiritualidad: la espiritualidad tiene una función pedagógica muy importante. Néstor Ganduigla en "País de magias escondidas" escribe que la funcionalidad de la leyenda, de la historia mágica va en cada persona si lo cree o no, los lugares, los árboles quedan simbolizados por esa historia, y ya no son un lugar cualquiera. Implica otra forma de relacionarse con la naturaleza, transversaliza el sentir, lo cosmogónico y el universo mágico por así decirlo.</p>	<p>-Expresión artística: trabajar desde la música, trabajar desde los artistas plásticos, la poesía, los textos de primaria, poder profundizar un poquito más, si bien desde mundo afro y desde los colectivos han participado en la creación de algunos faltan los testimonios.</p> <p>-Estaciones temáticas para la experimentación: El proyecto ibejis en cada actividad, en cada taller, armábamos como estaciones o rincones donde se trabajaba: → los roles de la casa, estaba propuesto para todos, tantos niñas como niños. Habían estaciones con dos o tres personas de mizangas interactuando con esos niños y adolescente y esos rincones de los roles de la cocina y quien hace de madre o hija, que pueden ser dos mamás, dos papás, los muñecos afro, que siempre hay muñecos de otros color de piel. → los libros que tienen que ver con temáticas afro, o no solo con lo afro, había un libro que no quería ser feroz, quería ser de otra manera, la niña bonita, la princesita, antiprincesas que había una princesa africana, materiales que mucho no hay. → Otro es el rincón de música que tiene que ver con el candombe que está también acoplado o mixturado a la parte de la plástica, que tiene que ver con plásticas que han hecho los propios niños, a partir de Figari un baile en un lugar que se asemejaba al quilombo entonces vincular la plástica con los instrumentos, los tres tambores. → Rincón del vestuario, vestimenta de candombe pero también de otros. → Otro rincón que era de mover el cuerpo, ir cambiando la música.</p> <p>-Expresión de la identidad: En mi caso en mi rol que me encuentro trabajo mucho desde el primer día, en que se encuentran con una maestra afro, ya desde mi presencia ya estoy trabajando cómo me presento desde un lugar tímida o con cierto miedo a ser discriminada ya cambia a que presente esta soy yo. Hice una instancia en que los viernes era música y ellos se coparon con el candombe e hicimos una muestra con la profesora de danza. Con el lenguaje de señas que se trabajó en el año.</p> <p>-Formar educadores: Porque justamente toda la vida venimos luchando un sueldo digno, que nos reconozcan, etc, y claro si yo quiero ir a hacer el ibejis va a ser en mi escuela, porque sino va a ser en un taller un fin de semana, entonces como que ahí evaluamos. No van a poder ir todas, vamos a tener que ir una o dos a participar, y darlo. Entonces ahí evaluamos, si van solo esas personas no van a poder poner todas las estaciones. Entonces ahí pensamos ¿si le planteamos a los docentes o los educadores? y la idea es seguir haciendo así para después ver que tiempo real tenemos, una cosa es lo que pensamos y otra es llevarlo a la práctica. Lo que vimos fue que no todas podíamos estar dando los talleres entre semana porque no es viable, capaz que un día puede alguna faltar a su trabajo pero no hacerlo continuo, entonces si vamos un sábado o un domingo o cualquier día después del horario de trabajo a trabajar con los docentes o los educadores va a ser más fácil poder abordar la temática, nosotras teníamos pensado hacer una instancia al comienzo con las educadoras y docentes y como a mitad de año ver como van y que ha pasado y poder abordarlo en las clases, con la pandemia no se pudo hacer nada y ahí nos paramos...</p> <p>-Caja de herramientas: Poder tener la propuesta de que la caja de herramientas sea divulgada y la podamos vender u ofrecer a través de algún fondo a otros lugares, ésta es la caja y damos el taller pero tiene materiales; porque vos das el taller y el material como hacen para conseguirlo? Hay libros que no se consiguen fácil porque no está contemplada en los espacios de instituciones o en bibliotecas libros que tengan que ver con la temática afro. Porque no son accesibles, ni los instrumentos, son caros, capaz que prefieren una guitarra en lugar de tres tambores o crear instrumentos se puede hacer. -Intercambio de ideas: cada vez que se da el taller vamos con toda la información de los</p>

			<p>proyectos que tenemos para hacer, mirá tenemos este de esta temática y ahí nos enriquecemos no solo quien da el taller sino quienes van.</p> <ul style="list-style-type: none"> -La experiencia. -Audiovisual -Testimonios, recuperación de relatos: testimonio de mujeres, de lo cotidiano, mujeres del interior. A pesar de todo estoy participando de esto, estoy haciendo esto, para que quienes van al taller puedan llevarse esa inyección de ganas de generar esos cambios en su vida. Entonces no solamente con el poder hablar, con alguna instancia de taller, de danza de poder volcar a través de la escritura, de la palabra, sino también de que vaya alguien a contar su vivencia o del audiovisual. -Generación de ambientes cuidados para la expresión de los participantes: Tiene que ser dinámico sino, porque cuando uno se abre con su alma hacia otro, (ahora te hablo de los registros) tenes que darle el espacio para expresarse, y bueno cuando vos tenes de tal hora a tal hora el taller, después hacemos el corte y hacemos esto, mostramos los libros, los instrumentos, pero a veces al volcar la palabra nos ha pasado que hemos puesto media hora más y se nos va porque es difícil poder cortar al que nunca habló y se expresa entonces ahí se nos va. O cuando hacemos el corte y el corte se alarga y les cuesta retomar. Que no sean muy extensos los talleres porque siempre va a estar atravesada la vivencia personal, si ya nos conocemos y es una segunda instancia entonces ya es más dinámico y vamos más a la práctica. Y en el taller que estábamos afroindígena "el quilombo" yo la conocía de vista, y era la primera vez que había hablado del tema: porque cuando estás en un ambiente en que sentís que vas a estar contenida o en confianza se generan esas cosas, cosas que nunca las cuentas o por miedo o por vergüenza, cosas que es importante saber. <p>-Lo sensible.</p>
<p>Sujetos de la educación</p>	<p>-Los participantes son niños y niñas escolares.</p> <p>-Actividades para adultos.</p> <p>-Abiertos a todo público. Iba cada colectivo a dar su taller, en el barrio que había más interés sobre x tema.</p> <p>-Surge la pregunta sobre vos sos indígena, "vos estabas cuando llegaron los europeos", surge la inquietud, y luego se empiezan a soltar, con historias de la abuela. Por ejemplo dentro de los marcadores genéticos está la manchita de nacimiento "la mancha mongólica" y muchos dicen "a si, mi hermanito tiene esa mancha". Y se da esa retroalimentación. También porque la música y la danza son participativas y hacemos un canto para enseñar el lenguaje. La plástica, diseño, símbolos y lo ponemos al alcance.</p>	<p>-Niños/as</p> <p>-Adolescentes.</p> <p>-Intergeneracional. Mirá tengo estudiante desde 18 hasta 60, yo no le digo que no a nadie, me ha pasado de tener en la clase a Alan que es un niño de escuela. Pero él por ejemplo es un botija que es de "esos hijos del castillo" que están acá.</p> <p>-Se imparten muchos cursos de todo y orientados a los sectores más populares acá tenemos como una norma de la cuota de los cursos</p> <p>-Zona que está rodeada de asentamientos, (está el asentamiento 12 de octubre, está el Apero, estamos cerca del pantanoso y la costa del pantanoso que es prácticamente un asentamiento solo de corrido desde la carbonera hasta donde desemboca). Un barrio con muchas carencias y desde ahí se enfoca lo social, también hay muchos gurises con abandono que de repente casi están en situación de calle o padres que no están nunca en la casa y pasamos a ser la familia de ellos. De repente ellos tienen más vínculo con las personas que estamos acá que con su familia.</p> <p>Hay una realidad que es que somos el 5% de la población, pero en los asentamientos, y junto con los afrodescendientes llegamos creo que es a un 17%, pero vos entras a un asentamiento hay más de un 60%. Pero entonces cuando muchas veces viene un botija del asentamiento también hay un tema de recuperar la identidad, de reforzar ciertas cosas, de recuperar esos saberes perdidos.</p> <p>Este es un barrio donde muchas personas han venido a parar al asentamiento porque sus abuelos se vinieron del interior, a probar suerte a Montevideo y les fue mal. Esos saberes que son de sus abuelos, poder reforzarlos y darle valor porque creen que todo lo de ellos no tiene valor, que todo lo de ellos es una porquería y tienen que aprender a vivir en cómo les impuso esta sociedad.</p> <p>-Los gurises que participan del merendero han logrado un nexo con los talleres. Y ha habido un cambio muy grande, hemos visto algunos que la primera vez que vinieron estaban en un estado de carencias culturales muy grande y menos de un año después es otra personalidad.</p> <p>-Restitución indígena: Por ejemplo el curso de lengua, el profesor decidió que toda persona con ascendencia indígena que no pueda pagar se lo da gratis, porque es como una restitución. En los talleres de ecología y saberes indígenas a</p>	<p>-Niñeces: las crianzas son más espontáneas y no encuentran tantas barreras como en los adolescentes o en los niños de primaria de 6 a 12.</p> <p>-Es para primera infancia: pero cuando hacíamos los talleres había niños de otras edades.</p> <p>-Educadores: De ibejis era creo la idea también empoderar a educadores y maestras afro y no afro sobre esta temática para que lo puedan trabajar en las escuelas, enseñar la caja de herramientas.</p> <p>-Familias: Es también trabajar con las familias y con los docentes.</p> <p>-Llegar al interior: En el tema de autocuidado nos dimos cuenta que no estábamos llegando al interior.</p> <p>-Abierto a todas las niñeces, no solo niños/as afro: Cuando es al aire libre y se aparecen de todos lados, que no es del barrio, porque tratamos que venga la niñez afro, y a veces vienen de otros barrios re lejos porque saben que íbamos a estar ahí, eso está buenísimo.</p> <p>-Énfasis en promover los derechos de las personas afro, llegando a éstas principalmente pero también apuntando al resto de la población: Primero que nada lo que queremos potenciar es que, capaz que viene una mamá con su hijo porque vemos ahí una carencia de conocer la ley, de conocer los recursos que tenemos, aunque hoy en día no son tantos con el gobierno de ahora. Potenciar y empoderar, queremos llegar a ellos. Pero no excluir porque tenemos que educar a toda la población porque hay mucha gente afro que dice "ay a mí eso de negrito me da lo mismo" pero vos elegí como quieres que te llamen y permite que los que no quieren ser llamados de tal manera puedan ser escuchados. Primero más que nada apuntamos al colectivo afro y después si queremos que cambie la educación tenemos que llegar a los educadores y docentes y no nos importa si es afro o no, queremos que la educación cambie. Y la mayoría no son educadores afro, son menos, son la minoría. Muchas instancias de autocuidado que hemos apuntado a lo afro siempre aparece alguien que no es afro y que hay una vivencia y ahora te digo desde registros de otra vida que fué afro o porque la crió una persona afro, la crió alguien afro o vive en un barrio que hay mucho candombe.</p> <p>entonces cómo será esto de que el adulto inserta ideas en la niñez, porque los niños la sacan de algo. Entonces primero llegar al colectivo afro, y después a todos. ¿Qué pasa con los docentes? Las instituciones muchas veces están cerradas a esto, y quienes son?</p>

		<p>cualquier persona con ascendencia, si lo solicitaba le daba el taller gratuito.</p> <p>-Cuotas de inclusión: hay un tema acá que a todos los talleristas se les exige una parte que tiene que ser cuotas: de personas que no pueden pagar que los tienen que educar gratis.</p> <p>-Eso también es abierto a toda la comunidad, no solo a la gente del movimiento indígena. Todos esos talleres abiertos. Siempre con perspectiva social.</p> <p>Participan personas con ascendencia indígenas para la revalorización de su ser, pero también con personas no indígenas porque también tienen el derecho a conocer, y eso es como muy gratificante y se hace por amor, por plata no.</p> <p>-Perspectiva diversidad, interseccionalidad: Hoy x ejemplo cayó un muchacho Neitan, que es un muchacho que es huérfano y estuvo en el orfanato hasta los 18, y vive con un hermano que tiene 20 ahora, en condiciones muy complicadas, es un chico trans que hizo también su transición, nació siendo mujer, y es indígena. Entonces tiene muchas contra en su vida, y esta cosa de cuando se integró a la comunidad donde no se me rían de absolutamente nada de lo que soy yo, no se rieron de mi color de piel, no se rieron de los gestos que hago con mis manos, no se rieron de mi forma de hablar, decía, al principio él estaba como medio nervioso.</p> <p>-Las ganancias son muy poquitas porque tenemos esa contemplación de quien no puede pagar no paga y de becar a todos los que muestren entusiasmo. Hay fines más comunitarios. Se genera, no solo porque la organización es como tal comunidad, sino porque se crea comunidad, en el sentido de la comunidad barrrial y la comunidad un sentir común que se crea a partir de eso, que se crea a partir de eso. También a nosotros nos pasó que la comunidad crezca a partir de eso.</p>	<p>-Disidencias sexuales: Entonces los talleres antes apuntaban más que nada a eso, a las personas trans. Tenemos una compañera que no iba a estudiar porque no quería que la llamaran por el nombre y ahí cuando hubo cambio retornó y está estudiando. Como no había terminado CB no conseguía trabajo y volvía a las calles, como no tengo trabajo me discriminan y así. Después el consumo de lo que sea, si estoy en la calle como me maneje. Entonces apuntaba más que nada a eso. Apuntaba a adolescentes. En el certamen de reina de carnaval le hacíamos entrevistas y queríamos ver en las chicas afro como terminaban sus estudios, muchas de empleadas, aspirando a lo básico y no mucho más. Sobre sexualidad muchos miedos y tabues y sobre la</p> <p>Discriminación y desigualdad social: Lo del proyecto educativo surge como una necesidad: necesito esto, como hago para gestionar, entonces ahí acompañamos. Muchas veces no saben como hablar, en lo cotidiano. A mi siguen, si bien hace años que vivo aca en barrio sur, lo que hacen las empresas de seguridad es que me siguen, que pueden ser cubanos o venezolanos, nos siguen a nosotros. Muchas veces con mi hijo de 22 años, nos pasa, el me dice ¿por qué nos siguen? porque somos afro. Yo ya lo tengo normalizado, pasan cosas de lo cotidiano que nos vienen a reclamar. Entonces vamos a tener que hacer un taller, hacer algo, ir a hablar con alguien, entonces es militancia que cuando veo a alguien que lo puedo apoyar voy y lo hago: podes hacer esto, ir aca, hablar con éste/a.</p> <p>-Interseccionalidad de las desigualdades: proyecto de OMINIRA en tiempos de pandemia cómo afectó a las trabajadoras domésticas. En realidad afectó a toda la población afro o no afro, pero más a nosotrxs más vulnerables en ese sentido. Somos la población que si todos están vulnerables nosotros más todavía y fue por eso que se ganó este proyecto.</p>
<p>Agentes de la educación</p>	<p>-Organizaciones sociales de sectores vulnerados.</p> <p>-Facilitador: yo me identifico como facilitador, educador conlleva otras cosas, tallerista es muy vago. Como facilitador ya que es una actividad de promoción, de promover una voz que ha sido silenciada. Y en lo ceremonial también me considero facilitador. En nuestro pueblo Charrúa es así, siempre hubieron curanderos o curanderas, chaman es asiatico, pero aca la practica que se da es el curanderismo, en los barrios de las afueras y en el campo que inclusive los médicos te mandan a la curandera. La tradición de curandero es lo que más me identifica.</p> <p>-Sin intermediarios: La cosmovisión charrúa es la de la horizontalidad y la de la vivencia de las cosas sin intermediarios, la experiencia. En el círculo somos todos iguales y todos tenemos la misma capacidad y conexión espiritual.</p> <p>-Y lo bueno era la formación de ese grupo de trabajo que incluía grupos de teatro y percusión de más de 100 personas de diferentes personas que incluía personas super diversas.</p>	<p>-La comunidad como agente educativo: Aca no es que venga un doctorado en algo, con vecinos compartiendo sus saberes, y generando un ingreso con eso, los propios vecinos al ser talleristas entre todos organizamos el lugar, y es totalmente autogestionado. Las ganancias son muy poquitas porque tenemos esa contemplación de quien no puede pagar no paga y de becar a todos los que muestren entusiasmo. Hay fines más comunitarios.</p> <p>Los talleres los pensamos...eL taller de lengua por ejemplo lo consideramos una necesidad, este taller de formación es una necesidad, siempre hay un inchala que trae una propuesta hay que hacer esto. Pero de repente yo vengo y hago artes marciales, hay una compañera que hace masajes y eso no le pide permiso a nadie. Viene alguien y se apunta y la comisión del castillo busca coordinar horarios y vamos para adelante, entonces hay las dos cosas</p> <p>-Principio pedagógicos: Cualquier persona puede venir como que quiere dar un curso de algo, siempre y cuando no contradiga ciertos principio y lo que se exige es que se puede cobrar hasta 370 pesos al mes, cobrar menos o no cobrar</p> <p>-Formación académica y saber popular: enfoco un poco de formación académica, porque soy profe de geografía y tengo diplomado en bosques indígenas de redmas, diplomado en cambio climático y finanzas del clima y otro en ecología política. Esa es la parte académica. Después está toda la parte no académica. Yo tengo profesión como docente de geografía y elegí ser docente de geografía, me gusta viajar mucho y contar de lo que veo y lo que vivencio. Hay muchos saberes que no los tengo aprendido más allá de lo que veo en el monte, y entonces es como que siempre me gustó transmitir.</p> <p>-Figura del/los educador/es. Acá hay de todo, por ejemplo hay un maestro que da clases de apoyo gratuito, un maestro jubilado. Por ejemplo en una clase de danza, en una clase de deporte tenes que poner una figura de jerarquía para ordenar, ahora hay otras en las cuales no es necesario.</p> <p>-Como con fines de transformación social, y sobre todo con el fin de compartir.</p> <p>-Construcción del rol de agentes: Al principio utilizaremos este lugar como reunión y nada más, porque es importante el monte nativo.</p>	<p>-Profesional de la educación: Trabajo como docente de educación primaria desde el 2000 y en educación inicial desde el 2007.</p> <p>-Barreras como agente: Ahora solo ejerzo la educación inicial por el tema de que las crianzas son más espontáneas y no encuentras tantas barreras como en los adolescentes o en los niños de primaria de 6 a 12. Muchas barreras al comienzo para uno -desde nuestra perspectiva afro- poder ir incursionando con los temas que tienen que ver con el racismo, la discriminación la cultura afro.</p> <p>-También como maestra tuve en el 2003 o en el 2005 una directora que me discriminaba y me decía "me molesta tu color de piel" y todo el año así me la tuve que bancar, en aquel momento me lo tuve que aguantar porque no había salido la ley que nos ampara, y ta, la tuve que padecer, una mujer adulta, profesional, directora y ta, la tuve que padecer hasta el último día del año.</p> <p>-Estrategias colectivas para enfrentar las barreras sociales como agentes: Capaz que yo antes me ataba el pelo para no sentirme discriminada y que me estuvieran preguntando por qué no te peinaste. HOY en día estamos pisando más fuerte en los colectivos afro hay como un empoderamiento, pero tiene que ver con cada uno lo que ha atravesado una cosa es en un colectivo, en una marcha, manifestación o en una reunión y otra cosa es cada una en sus laburos, qué tanto de lo que decimos lo llevamos a la práctica.</p> <p>-Bajo acceso a recursos educativos diversos: La realidad nuestra como maestras en lo público es que hay muchos libros que no hay, si no hay una gestión de la escuela uno los tiene que llevar</p> <p>-Permear lo subjetivos, Expresión de la identidad como parte la construcción del rol: En mi caso en mi rol que me encuentro trabajo mucho desde el primer día, en que se encuentran con una maestra afro, ya desde mi presencia ya estoy trabajando cómo me presento desde un lugar tímida o con cierto miedo a ser discriminada ya cambia a que presente esta soy yo.</p> <p>-Transmitir la caja de herramientas a otrxs educadorxs: con las que somos no todas tenemos el tiempo y el horario para hacer esos</p>

		<p>Después se dió el paso al tema de los talleres. Después se dió el paso, el tema de compartir saberes como por ejemplo lo primero que se organizó fue el taller de lengua Chaná, Charrúa, y a partir de ahí surgió.</p> <p>-Perspectiva indígena y perspectiva política: Había personas que daban el taller pero no eran indígenas; por ejemplo el profe de teatro para niñxs que es indígena antes no lo aborda desde lo indígena. Empezó a decirnos la educación popular como un acto de la militancia identitaria y de compartir la identidad, y entonces compartir con los niños otra forma de hacer teatro y de compartir desde la identidad.</p> <p>-Surgió la necesidad de compartir nuestro saber y tener instancias de formación interna. Fue un proceso que fue retroalimentándose.</p> <p>-Hay muchos saberes que no los tengo aprendido más allá de lo que veo en el monte, y entonces es como que siempre me gustó transmitir. Me genera mucha satisfacción cuando veo que los saberes son valorados, que sirven para algo que sirven para hacer crecer a las personas por ejemplo, o que las personas le dan un valor. Veo que los estudiantes de ecología se ponen a hacer biofertilizantes caceros, se ponen a hacer manejo de compost o mandan al grupo las fotos de su huertas o de repente producen árboles nativos. Por ejemplo también cuando me pasó hace poco que cambió su manera de mirar el entorno que cambia porque uno no puede proteger lo que no conoce. Mucho de las cosas que hago las hago por amor a la madre tierra, no puedes amar una persona si no amas tu entorno, después todos los amores surgen a partir de eso, no puedes amar lo que no conoce, de repente hay cosas que vos sentís, no se, una empatía vegetal o sentís que te duele la contaminación pero poder darle un contenido más grande a eso y me siento realizado con las preguntas que me hacen.</p> <p>-Ruptura del esquema del docente tradicional: Yo me dedico a la docencia y en la docencia de geografía, en la estructura de lo formal yo me adherí siempre más a la educación rural, a la UTU agraria, porque eso me permite dar una clase afuera abajo de una anacahuita, sacar el salón para afuera, a mí no me gusta el aula, me gusta el círculo abajo de la anacahuita, deconstruir el aula, es algo que me encanta romper ese esquema de la educación formal.</p> <p>- Yo siento que es una vocación enseñar y me siento realizado cuando veo los frutos, cuando el otro aprende y da sus frutos yo me siento como la raíz de eso, me da la alegría de haber sido la base el tronco que conectó con la raíz y eso me da mucha satisfacción.</p>	<p>talleres. Porque justamente toda la vida venimos luchando un sueldo digno, que nos reconozcan, etc, y claro si yo quiero ir a hacer el ibejis va a ser en mi escuela, porque sino va a ser en un taller un fin de semana, entonces como que ahí evaluamos. No van a poder ir todas, vamos a tener que ir una o dos a participar, y darlo. Entonces ahí evaluamos, si van solo esas personas no van a poder poner todas las estaciones. Entonces ahí pensamos ¿si le planteamos a los docentes o los educadores?</p> <p>-Yo como docente no dejo pasar ni un tipo de discriminación de parte de quién sea, no importa su etnia, ni su religión, nada, no voy a permitir eso.</p> <p>-Mediación con colectivos: Yo conecté a las chicas de colectivo indígena Jaguar Berá y fueron pero ese día yo estaba enferma. Y una maestra me decía "ay ta, pero a la hora que vienen no se si nos sirve" y yo estaba enojadísima. Yo le decía a la directora, más vale que la reciban porque sino se las van a ver porque es es discriminar eso es violento, y ella me decía quedate tranquila Roxanna que eso no va a pasar, que las van a recibir. Y a las otras personas no les importaba, y yo le decía que ni vaya ella, porque iba a bokotear con los chicos de 4 años la clase. Al final estuvo bien y ellas me dijeron que se sintieron re bien, pero yo de mi casa temblaba porque ta, justamente y quiero que las puertas de esa escuela se abran, la escuela 4 donde trabajo este año.</p> <p>-Acceso a los marcos educativos formales: Y no es muy abierto, es difícil presentarse por tu cuenta, como que tenes que tener a alguien que te haga el nexo. No vamos a generalizar, pero pasa eso. De las chicas de mizangas no pudo ir ninguna por los horarios, pero siempre lo planteo y hablo desde mi lugar de mujer afro hable de lo de quiombo y algunas otras cosas que escuchaba que no estaban buenas y bueno siguieron dándose. Es como todos los días un granito de arena.</p>
<p>Marcos institucionales</p>	<p>-Talleres en formación docente.</p> <p>-Talleres en la UNI3 que es educación no formal para personas de la tercera edad.</p> <p>-Vínculo con la educación formal primaria, escuelas: llegan a realizar los talleres a través la recomendación de unas maestras a otras y aprobación de dirección acorde a si entra dentro del proyecto educativo. La parte más fuerte es el trabajo en las escuelas.</p> <p>-Influencia en los programas educativos: Ha tenido contacto en los programas, pero no hay posibilidad de formar un programa con talleres que los de una persona indígena porque no hay un reconocimiento del estado de la población originaria. Desde las inspecciones tienen total apertura de generar los talleres dentro del marco de la escuela pero no hay un programa.</p> <p>No hay posibilidad formal de un programa en las escuelas, a pesar de que hay un proyecto que es de otra organización. Una escolita itinerante de chaná que fue apoyada por el MIDES para que se pudiera realizar. Como que hay posibilidades pero bueno, siempre están ahí. Pero desde la ANEP hasta que no se reconozca el pueblo charrúa.</p> <p>-El estado y el imaginario social no nos admite como pueblo charrúa, sin embargo, en territorio, estamos permanentemente en contacto y nos están reconociendo.</p> <p>Pero a nosotros no nos dejaron porque no estamos reconocidos por el estado uruguayo, entonces al estado argentino tampoco. Ahora a los pueblos de Entre Ríos sí hay reconocimiento, pero como en el 2010.</p> <p>-El MEC, el INE, Ministerio de agricultura.</p> <p>-Ley 18.589 "11 de abril": La lucha de los pueblos indígenas ha llevado a que se los considere en las estadísticas y también a lograr la</p>	<p>-Autogestión y organización colectiva, comunitaria y barrial: es totalmente autogestionado, no es gestionado por la intendencia por más que el Castillo pasa a ser propiedad de la Intendencia por la expropiación, pero es gestionado por la comisión de vecinos y la organización indígena. Acá no hay privados, no hay organizaciones privadas de ningún tipo y hay un apoyo estatal pero no hay una organización estatal. Lo que se exige es que se puede cobrar hasta 370 pesos al mes, cobrar menos o no cobrar. De esos 300 son 300 pal tallerista y 70 para el espacio porque nosotros acá mantenemos todo. No pagamos luz y agua porque de eso se encarga el estado, pero nos hacemos cargo de la limpieza y del mantenimiento.</p> <p>-Nexo con el municipio: Hay bastante diálogo con la alcaldía, siempre nos presentamos a los presupuestos participativos; con el tema la expropiación no podemos presentarnos ahora, pero si utilizamos esa herramienta. Lo que es diálogo con la alcaldesa, ella apoya todos los eventos con escenario y con equipos, más allá de que para eventos mínimos tenemos nuestros propios equipos.</p> <p>-Acá por ejemplo funciona una usina cultural pero no son del estado, es una autogestionada, con una técnica de sonido que es también una inchala de nuestra comunidad, también cobra sus grabaciones a un costo popular y parte del costo es que ponga un alimento no perecedero tanto para la canasta como para las ollas. Todo está en relación, el castillo en si es parte...</p> <p>-Organización de la comisión de vecinos por el castillo: La comisión de vecinos viene funcionando desde hace 8 años. La comunidad charrúa como tal integramos este espacio desde hace 3 años. Hemos varios de la comunidad que también formamos parte de la comisión pero</p>	<p>-La ley 19.122: surgió por todos los ámbitos en que nos han discriminado y porque cada colectivo luchaba por su camino distinto, y bueno se logró poder juntarnos y decir bueno a ver qué es lo que queremos lograr, no nos peleemos. Haber si van a un ámbito de laburo que no nos tengan en cuenta, que las becas no tengan en cuenta, ahora hay un 8% que contempla eso. A raíz de eso hubo varias bifurcaciones de hacia qué ámbitos, ¿vamos a abarcar todo?, empezamos con el tema de sacar negrito del diccionario hubo una campaña y hoy en día no todas las personas afro se amparan en ese derecho porque no saben cómo o no se acuerdan de la ley.</p> <p>-Apoyo en la legislatura vigente.</p> <p>-Participación e influencia en los programas educativos.</p> <p>-Escuelas: Ibejis surge para ir a las escuelas, para ir a los talleres, si hay una charla o un taller de algo que ibejis esté para contemplar.</p> <p>-Centro cultural comunitario: espacio de encuentro y presentación de talleres.</p> <p>-Acceso a fondos para financiar salidas: pero sin vínculo de otro tipo con el Estado. Ganamos un fondo que tiene que ver con el taller de quién cuida a las que cuidan dentro del proyecto de OMINIRA en tiempos de pandemia cómo afectó a las trabajadoras domésticas. En realidad afectó a toda la población afro o no afro, pero más a nosotrxs más vulnerables en ese sentido. Somos la población que si todos están vulnerables nosotros más todavía y fue enfocado en eso que se ganó este proyecto. Entonces aprovechamos: y si damos también estos proyectos? aprovechamos el ibejí para</p>

ley 11 de Abril, que tiene que ver con la educación. Es una ley muy cortita, para no quedar mal con nadie. Esa ley es sobre la fecha de saispuedes pero no pudieron ponerle "genocidio". La ley es de 2010. Fue un proceso de consulta, se fue recortando para nosotros era el día del indio, "Día del genocidio y la resistencia charrúa". Fue un esfuerzo que hay que reconocer, pero queda eso. Dos artículos; la primera dice que el estado a través de la ANEP se encargará de promover la difusión en el sistema educativo y a la sociedad en general. Hay un trabajo mucho más fuerte de las organizaciones afro, entonces han conseguido un montón de acciones afirmativas, cuotas de empleo y en la universidad. Son poblaciones castigadas por el colonialismo y el capitalismo, y por sistema patriarcal hasta el día de hoy, entonces es justo, pero de la misma manera nos corresponde también a nosotros como pueblos originarios.

-Hemos sido invitados por la facultad después hemos sido invitados en Brasil, durante más que nada el gobierno de Lula, a Rio Grande do Sul. Aca había un foro de memoria identidad de SIGNO grupo interdisciplinario, hay talleres y charlas más bien para adultos.

-Acceso a fondos sociales: El fondo Marille también. Se hicieron diferentes talleres que eran de organizaciones sociales de sectores vulnerados. Organizaciones que trataban sobre discapacidad, diversidad sexual, afro, indígena con una visión de DD.HH.

-Vínculo con esquinas de la cultura.

la comisión no está integrada solamente por indígenas sino que es abierta a cualquier vecino que quiera participar, aunque somos siempre los mismos. Está la reunión de todos los talleristas que nos ponemos en función de sacar todo adelante, los segundos sábados de cada mes y orientar un poco los talleres y pensar que nos hace falta. También hay el tema de que la comisión se encarga mucho del interior del castillo y del patio somos la organización indígena.

-Vínculo con la educación formal: Nosotros tmb empezamos con Jaguar Berá a hacer recorridos por las escuelas. Somos una comunidad bastante más joven pero las que tienen trayectoria desde hace más tiempo haciendo recorridos por las escuelas son Ciro de Clan Chonik y de Basquade inchaia.

-Acceso a la escuela como ruptura del racismo estructural: eso forma parte de compartir los saberes colectivamente, para nosotros fue muy importante el vínculo con las instituciones educativas porque es algo a lo cual vos llegas más. Por ejemplo pasa que haces ese taller con tu escuela y vos nunca más te cuestionas si existen o no indígenas en Uruguay y eso es una manera de romper los esquemas del racismo estructural y de lo indígena desde la base desde la base social. A ese niño que de repente vio ese taller y tuvo un primer acercamiento a nuestra cultura ancestral si ese niño es con ascendencia indígena va a valorar más a sus abuelos y si no es una persona con ascendencia indígena no importa que le digan después durante toda su vida, va a guardar el recuerdo de que vinieron charrúas a su escuela y que hay charrúas en Uruguay que no es un país sin indios. Es una parte importante de nuestro quehacer.

-Hubo apoyo desde el MEC en la etapa del FA cuando se realizó la ESICHAJ. Se generaban encuentros para la formación interna del movimiento cada comunidad propone determinado tema, se comparten saberes, conectados a la formación. Eso fue un apoyo que con este gobierno lo cancelaron desde el día 1. Financiaban un par de pasajes y comida. Un apoyo a la infraestructura. Ahí se presentó insumos, marcadores, pero para que compartiéramos entre nosotros para formación interna, no abierto a los demás.

trabajar estos contenidos, y cuando agarras un fondo... ya acostumbradas a trabajar sin fondos, cuando agarras uno tenes que pensarlo bien y optimizarlo.

-Yo conecté a las chicas del colectivo indígena Jaguar Berá y fueron pero ese día yo estaba enferma. Y una maestra me decía "ay ta, pero a la hora que vienen no se si nos sirve" y yo estaba enojadísima. Yo le decía a la directora, más vale que la reciban porque sino se las van a ver porque es discriminación eso es violento, y ella me decía quedate tranquila Roxanna que eso no va a pasar, que las van a recibir. Y a las otras personas no les importaba, y yo le decía que ni vaya ella, porque iba a boicotear con los chicos de 4 años la clase. Al final estuvo bien y ellas me dijeron que se sintieron re bien, pero yo de mi casa temblaba porque ta, justamente y quiero que las puertas de esa escuela se abran, la escuela 4 donde trabajo este año. Y no es muy abierto, es difícil presentarse por tu cuenta, como que tenes que tener a alguien que te haga el nexo.

-Nexos interinstitucionales: A través de la marcha de la diversidad se unieron varias instituciones, por ejemplo ovejas negras, el colectivo de Horizontes de libertades de ahí salieron varios proyectos y con eso tuvo que ver lo que nosotras hicimos. Nosotras no tenemos personería jurídica, entonces varias cosas pedimos a través de otro colectivo, que es algo que va a surgir, pero bueno es un proceso interno de diferentes momentos que a través de mizangas, yo estuve me fui y volví, hay mizangas nuevas y eso es lo lindo de enriquecernos entre todos, entonces siempre se trabaja, intentamos trabajar con alguien más, cuando vino Angela Davis se invitó a otros colectivos y fue una celebración.

-Trabajo en red con otras organizaciones: Nosotras teníamos una red que hace muchos años hicimos un encuentro "La Múa" red de mujeres a nivel nacional afro que eso es algo que queremos retomar.

-Descentralizar la lucha: En esto de que hemos ido con los de autocuidado al interior hay como algo de volver a retomar ese vínculo con las org del interior. Hay nexos con el interior pero a veces es difícil ponernos de acuerdo. Con el tema de la pandemia hubieron varias charlas y hubo muchísima gente de varios colectivos. Algunas que gestionó mizangas porque eso estuvo bueno, en momentos de crisis eso nos unió y pudimos pensar en lo que queremos, que queremos ser felices y desarrollarnos y poder transmitir los valores y derechos que todos merecemos.

-Vínculo con el territorio: Vas al territorio, pero es importante ir a la ley. Algunas somos más de ir al territorio, otras son más de ir al cuerpo desde lo político, con las instituciones, con quien sea.

Anexo II:

Se sistematizan categorías que surgen de la comparación entre las respuestas de los/las entrevistados/as o que presentan relevancia a la luz de la presente investigación.

Agente de la educación social

- Carácter colectivo del agente de la educación e influencia de la comunidad.
- Corrimiento del lugar de intermediario.
- Énfasis en la horizontalidad con los sujetos involucrados.
- Construcción colectiva y participativa de principios políticos y pedagógicos desde donde ejercer la función.

-Construcción colectiva de estrategias para enfrentar las barreras sociales como agentes de la educación.

-Consenso en la perspectiva.

-Intencionalidad de transformación social.

-Integración de conocimientos y formación de diferentes procedencias, tanto académica como de experiencia y tradiciones.

-Flexibilidad en la construcción del rol según la propuesta didáctica.

-Posicionamiento ético y político desde la militancia social, la identidad.

-Permeabilidad de lo subjetivo y expresión de la identidad del agente.

-Ruptura con la construcción del docente formal.

Sujetos de la educación

-División etaria: principalmente niños/as y adolescentes.-

-Énfasis en lo intergeneracional como potenciador de la relación educativa.-

-Identidades diversas no necesariamente definidas como indígenas o afro.-

-Personas en situación de vulneración social, contextos de exclusión social.-

-Interseccionalidad de las desigualdades sociales.-

-Perspectiva de inclusión social.

-Restitución de derechos de las personas indígenas y afro.-

-Recuperación de la identidad de los/las sujetos.-

-Construcción de la inquietud sobre la identidad.-

-Participación a partir del interés.

-A partir de la necesidad se construye el deseo de participar de las propuestas educativas.

-Integración de la comunidad.

-Integración de la familia.

Contenidos de la educación:

-Áreas temáticas:

- Identidad
- Tradiciones
- Cosmovisión indígena
- Sistemas de trato social indígena (“valores”)
- Sistemas de trato social afro
- Simbología indígena
- Expresiones artísticas indígenas
- Expresiones artísticas afro
- Lengua indígena
- Lengua afro

- Antropología, avances científicos
- Historia: historia de la comunidad, historias mágicas, leyendas.
- Ed. Ambiental.
- Ed. Sexual
- Trabajo
- El cuerpo
- DD.HH
- Recursos sociales
- Orientación educativa
- Desigualdades sociales de las sectores afro e indígena
- Ciudadanía
- Consumo responsable

-Construcción colectiva y consenso colectivo sobre los contenidos a ofrecer.-

-Interculturalidad: integración y diálogo de conocimientos procedentes de diferentes culturas.-

-Memoria: recuperación de la memoria individual y colectiva.-

-Perspectiva de DD.HH

-Énfasis en el relacionamiento interpersonal.

-Selección de contenidos con valor social.-

-Introducción de la perspectiva del trabajo.-

-La necesidad del colectivo como factor de selección de los contenidos a ofrecer.-

-La espiritualidad y lo sensible como ejes transversales.-

-Procedimientos legales para la valoración de los DD.HH.

-Áreas de soporte: el cuidado

Metodologías de la educación:

-Ruptura con los formatos de aula convencional.-

-Talleres informativos y lúdicos.

-Recuperación colectiva de memorias.-

-Recuperación de diseños ceremoniales tradicionales.-

-Construcción colectiva de las metodologías.

-Uso del relato oral y leyendas.-

-Uso de testimonios, relatos de vida.-

-Uso de las TICs.-

-Énfasis en el intercambio de saberes-

-Generación de experiencias, metodologías vivenciales.-

-Generación de ambientes cuidados y seguros.

-Incorporación de lo sensitivo, la afectación.-

-Integración de lo artístico: música, plástica, danza, teatro.-

- Integración del entorno ambiental.-
- Metodologías variantes según los contenidos a transmitir.
- Diálogo participativo.
- Estaciones temáticas.
- Producción de cajas de herramientas para uso colectivo.
- Expresión de la identidad étnica.
- Enseñar a educadores.

Marcos institucionales

-Ausencia de una política estatal para la restitución de derechos y la difusión de la problemática étnica indígena.

-Dificultades para generar nexos con la Educación Pública y entes estatales a raíz de que no existe un reconocimiento de la población indígena.

-Dificultades para influir en los programas educativos de ANEP.

-Ley 18.589 "11 de abril": propone que ANEP debe promover la difusión de lo indígena.

-Ley 19.122 de Afrodescendencia: reparación de los efectos de la discriminación histórica en diversos ámbitos, entre ellos en la Educación.

-Articulación con agentes educativos en territorio para acceder al sistema educativo.

-Articulación con otros colectivos para la generación de propuestas.

-Apoyo financiero desde entes estatales para proyectos educativos puntuales y logrados en articulación con otras organizaciones.

-Apoyo de organizaciones de Argentina y Brasil donde existe reconocimiento de poblaciones indígenas.

-Autogestión y organización colectiva.

-Anclaje comunitario y barrial: vínculo con centros culturales barriales

-La escuela como marco fundamental para la ruptura con el racismo estructural.

-Retroceso de las políticas públicas dirigidas a la problemática étnica-racial en la actualidad.

-Trabajo interinstitucional.

-Descentralización.