EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN URUGUAY DESDE LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Víctor Díaz[1]
Chanel Gallo[2]
Daniela Coradeghini[3]
Sara Rueco[4]
Sofía Mederos[5]
Valentina Vigo[6]

Resumen

Presentamos una reflexión acerca de nuevas formas de abordaje sobre la Educación Intercultural, emancipadora y dialógica (Díaz, 2022a; Díaz, 2022b) de pueblos originarios en el Uruguay (Picerno, 2008). La educación dialógica/ dialogizante (Freire, 2017) emerge de la investigación empírica sobre liderazgo dialógico en Chile (Díaz, 2020; Díaz 2022). En esta ocasión, nos centramos en las trayectorias educativas (Álvarez, 2016; Ossola, 2010), de pueblos originarios

[1]Udelar, Uruguay / UCT, Chile
[2]Udelar, Uruguay
[3]UNA, Argentina
[4]Minga Coop. Mujeres, Argentina
[5]Udelar, Uruguay
[6]IFES, Uruguay

del Uruguay, en un contexto histórico en el que más de 25 organizaciones civiles reclaman la ratificación del Convenio 169 de la OIT, al igual que otros países de América Latina. Nuestra reflexión tiene por objetivo analizar desde una mirada crítica a las posibles formas de sistematización de experiencias, testimonios e ideas de los actores sociales que se definen como Indígenas y Afroindígenas desde la perspectiva interseccional (Crenshaw, 2017; Parra, 2021; Vázquez, 2020; Winker y Degele, 2011). A partir de sus liderazgos y trayectorias educativas, la invisibilización, el adultocentrismo (Duarte, 2016), el epistemicidio (Correa, M. y Saldarriaga, 2014) y el racismo son temas que afloran en los testimonios vivos de los indígenas y afroindígenas. La historia da cuenta de una larga trayectoria familiar a lo largo de los años. "Uruguay: país sin indios", es un eslogan silencioso que aprendimos en la escuela tras la batalla de Salsipuedes el 11 de abril de 1831, en el Genocidio más grande de nuestra historia (Picerno, 2008). La perspectiva interseccional intenta analizar las consecuencias experimentadas por las familias víctimas de tres siglos de invisibilización, indiferencia, racismo, etnoracismo y epistemicidio en un país que tiene un 5% de población indígena declarada en el CENSO (2011) y cuyo discurso predominante es la inexistencia de esta población.

PALABRAS CLAVE
Educación Intercultural; trayectorias educativas; pueblos originarios; interseccionalidad, Uruguay.

Abstract

We present a reflection on new ways of approaching Intercultural, emancipatory and dialogic Education (Díaz, 2022a; Díaz, 2022b) of indigenous peoples in Uruguay (Picerno, 2008). Dialogic/dialogizing education (Freire, 2017) emerges from empirical research on dialogical leadership in Chile (Díaz, 2020; Díaz 2022). On this occasion, we focus on the educational trajectories (Álvarez, 2016; Ossola, 2010), of native peoples of Uruguay, in a historical context in which more than 25 civil organizations demand the ratification of ILO Convention 169, as well as than other Latin American countries. Our reflection aims to analyze from a critical perspective the possible ways of systematizing experiences, testimonies and ideas of social actors who define themselves as Indigenous and Afro-indigenous from an intersectional perspective (Crenshaw, 2017; Parra,

2021; Vázquez, 2020; Winker and Degele, 2011). Based on their leadership and educational trajectories, invisibility, adult centrism (Duarte, 2016), epistemicide (Correa, M. and Saldarriaga, 2014) and racism are themes that emerge in the living testimonies of indigenous and Afro-indigenous people. The story tells of a long family history over the years. "Uruguay: country without Indians" is a silent slogan that we learned at school after the battle of Salsipuedes on April 11, 1831, in the largest Genocide in our history (Picerno, 2008). The intersectional perspective tries to analyze the consequences experienced by families who are victims of three centuries of invisibility, indifference, racism, ethnoracism and epistemicide in a country that has a 5% indigenous population declared in the CENSUS (2011) and whose predominant discourse is the non-existence of this population.

KEYWORDS
Intercultural Education; educational trajectories; native people; intersectionality, Uruguay.

> "El racismo se justifica, como el machismo, por la herencia genética (...) Cuando se acerca un pobre de piel oscura, el peligrosímetro enciende la luz roja, y suena la alarma". Eduardo Galeano, Patas arriba: la escuela del mundo al revés.

Introducción

Desde hace varios años, y especialmente durante este 2022, se han iniciado conversaciones ante el parlamento para la ratificación del Convenio 169 de la OIT en el Uruguay, como lo han hecho 22 países en 2014, entre ellos, varios de América Latina. Dicha ratificación, contempla la existencia de pueblos originarios en nuestro país y la obligación del Estado, de tener una legislación acorde a sus derechos y deberes como culturas originarias y tribales.

El neoliberalismo en América Latina ha provocado que las sociedades gregarias, incluidos los pueblos originarios (Paladino, 2010), se encuentren cada vez más "acechados y presionados" por la hegemonía del mercado y las estructu-

ras de poder políticas, económicas y culturales. Los territorios ancestrales de los pueblos originarios están en disputa (Díaz y Hlousek, 2020; Díaz, 2022). Actualmente, muchos han sido precarizados y en circunstancias indignas.

Hablar de "educación intercultural" es remitirnos a una categoría creada institucionalmente para fines instrumentales. Los pueblos originarios que habitaron los territorios de Abya yala en el continente durante miles de años y aún permanecen, desde su cosmovisión y ancestralidad no reconocen la "educación intercultural" como propia, sino impuesta. La modernidad ha hegemonizado categorías epistemológicas occidentales cometiendo epistemicidios sin tener en cuenta el valor de las culturas milenarias.

¿Para qué problematizamos este concepto aquí, entonces? Justamente, con el objetivo de deconstruir parte del legado heredado desde la cuna eurocéntrica del conocimiento. Se trata, no de desmerecer esta acumulación, sino, porque la atesoramos cuestionamos toda acción que contribuya a invisibilizar culturas y saberes, por el sólo hecho de ser diferentes o pertenecer a otras lógicas que no forman parte del establishment.

En esta misma línea se posiciona la Educación Intercultural.

¿Qué proponemos entonces?

A partir de la reflexión sobre la problemática expuesta, nos formulamos los siguientes objetivos a trabajar en colectivo: diseñar una propuesta de sistematización de experiencias focalizada en las trayectorias educativas de pueblos originarios, desde el paradigma del liderazgo dialógico intercultural, con enfoque interseccional, que aporte a la comunidad científica, a las políticas públicas y a las organizaciones sociales que sueñan la utopía de lo posible y la transformación.

Para el logro de dicha construcción colectiva, tendremos en cuenta los siguientes puntos de los que se nutre nuestro trabajo: Antecedentes y contexto histórico; constitución y características del Equipo de trabajo; Marco epistémico; Enfoque metodológico; Experiencias y casos; y conclusiones

A continuación exponemos cómo se origina la propuesta.

Antecedentes

Unas de las aristas gestoras de la propuesta son los cursos de formación de la Universidad de la República (UDELAR), en el contexto de la metodología taller denominada "Tutorías entre pares" (TEP) de juventudes e intersecciona-

lidades durante el año 2021 en modalidad virtual en Uruguay. Desde allí, nos llamó la atención tres cosas: la metodología "entre pares" (relación simétrica), la interdisciplina (varias facultades) y la temática interseccionalidades. Fue así, que conformamos un colectivo diverso, interfacultades y decidimos postular a un proyecto de investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) sobre las trayectorias educativas de jóvenes de liceos uruguayos, que asistieron a espacios de consulta y talleres de orientación vocacional de la UDELAR, durante el periodo de pandemia (2019-2021). El proyecto fue seleccionado sin observaciones, financiado y ejecutado durante el año 2022. A partir de las prácticas de investigación surgieron varias interrogantes, entre ellos: ¿cuál es papel del investigador y los sujetos participantes de la investigación? ¿Desde qué lugar investigar? ¿cuál es el lugar de los sujetos? (Brenes y otros, 2006) y finalmente, ¿qué temática urge en nuestro país que sea materia para un abordaje desde la perspectiva interseccional? Surge ante esta pregunta, volcarnos hacia la temática de pueblos originarios y tribales, ante un contexto histórico del proceso de ratificación del Convenio 169 de la OIT en el Uruguay, y debido a que la temática venía siendo ya investigada por algunos colegas del colectivo. A partir de esa decisión, nos acercamos a las comunidades y participamos de sus ceremonias, rituales y reuniones preparativas de la Comisión ante el parlamento uruguayo. Participamos e invitamos a la comunidad ancestral Anaxiguat Epaj a incorporarse al colectivo de investigación y sistematización de la UDELAR y de esta manera, el equipo se amplió a Argentina y Chile. En este evento se pudieron intercambiar ideas sobre los objetivos y se conformó el equipo de sistematización que luego presentó una ponencia durante el VI Meeting Programa "Voces", Diálogos en Mercosur: "Nuevos Pensadores para Nuestra América Las encrucijadas de la democracia en América Latina". Otro de los hitos del colectivo fue la postulación al segundo proyecto de investigación ante la CSIC-UDEAR, que por segundo año consecutivo se adjudicó y tiene previsto ejecutarse durante 2023, se titula: "Trayectorias educativas de pueblos originarios y tribales en Uruguay." A esto se le suma, nuestra participación en el VI Coloquio de Maestras de Pueblos originarios, Rurales, africanas y afrodescendientes, en la Universidad de La Guajira, ciudad de Riohacha, Colombia. Por otra parte, desde Buenos Aires, se suma a la propuesta el programa radial: "Afrodocires" sobre racismo, trata, xenofobia y discriminación desde el feminismo y las interseccionalidades. Finalmente, diseñamos una convocatoria para un Monográfico de la Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Infancias, Niñez y Juventud de la Universidad de Mani-

zales, Colombia, sobre niñeces y juventudes de culturas originarias a partir del diseño y la aplicación de un cuestionario semi-estructurado junto a más de 20 comunidades originarias de 10 países de América Latina.

Equipo de trabajo

Nuestro equipo se encuentra integrado por distintos compañeros y compañeras que transitan en diversas formaciones, recorridos y experiencias. Nos parece importante mencionar tres aspectos que lo caracterizan: interdisciplinariedad, interinstitucionalidad y transfrontera.

Somos un equipo interdisciplinario ya que pertenecemos a distintas formaciones como el diseño, la psicología, la medicina, la educación y el arte. Dichas formaciones se encuentran enmarcadas en distintas instituciones. Interinstitucional, nuestras formaciones están vinculadas a la Universidad de la República, el Instituto IFES, la UBA y la Universidad Nacional de las Artes.

Poseemos un carácter transfronterizo. Somos una red de compañeros y compañeras residentes no sólo en Uruguay sino también Argentina y Chile.

Además de todo ello y de manera transversal, otra parte fundamental del equipo se encuentra integrado por compañeras y compañeros pertenecientes a organizaciones de la sociedad civil, la comunidad Anaxiguat Epaj, como también compañeras pertenecientes a la militancia contra el racismo y la xenofobia desde una perspectiva de Derechos .

Marco epistémico

Educación Intercultural, emancipadora y dialógica (Díaz, 2022a; Díaz, 2022b) nos remite a dos investigaciones empíricas realizadas en Chile: una sobre liderazgo escolar dialógico (Díaz, 2020) y la otra sobre Educomunicación[7], con agrupaciones

[7]Educomunicación. Campo desarrollado y acuñado por Mario Kaplun en los años 70 y 80 y sus continuadores (Hermosilla, Fuenzalida, Huerto, etc), para abordar temas de educación y comunicación popular y más específicamente lo que ellos denominaron: "Educación para los medios". La educomunicación se llevó a la práctica a través de planes de estudio y proyectos para escuelas en toda Latinoamérica a nivel público. Uno de los autores más recientes es Ismar de Oliveira Soares).

culturales en el territorio de La Araucanía (Díaz y Hlousek, 2020), de cuyos resultados se articula con la noción vernácula: educación dialógica/dialogizante (Freire, 1970; 1997; 2017). Para Freire no hay educación si no hay una clara postura política de transformación social de la realidad hacia la emancipación. Las personas, en las mismas condiciones de simetría logran establecer relaciones comunicacionales en la diversidad , en contexto de respeto mutuo y cooperación. Tanto en el medio escolar como fuera de él, la educación se transforma radicalmente en un pensamiento libre , autónomo y emancipador. Esto conlleva una postura ético-política y un repensar de las subjetividades en el contexto actual. Al comparar los resultados de ambas investigaciones observando las convergencias, se halla a la comunicación dialógica como vehículo educativo y comunitario en clave colectiva y anclada en un contexto histórico y territorial. Las formas expresivas en espacios urbanos son mecanismos de disputa y resistencia ante la hegemonía del sistema opresor, en el que predomina la lógica de mercado, el modelo empresarial y la gestión del éxito y la competencia, invisibilizando formas comunitarias, colaborativas y solidarias. La búsqueda de un modelo dialógico de educación intercultural aún queda pendiente, porque carece de las condiciones esenciales que definen la relación dialógica/dialogizante, que es meramente humana. El modelo de educación intercultural actual se rige por las normas del sistema escolar para quienes asisten a todo tipo de centro educacional. Y aunque lleve por nombre "Intercultural" no se aproxima a él. En síntesis la búsqueda dialogizante de la educación intercultural actual, queda en el plano del deseo, sin lograr llevarla a la práctica con hechos que permitan la transformación.

Los pueblos originarios en el Uruguay fueron casi exterminados en 1831 (Picerno, 2008). Luego vengaron al genocida y muchas familias sobrevivientes permanecen hasta hoy, siguiendo sus tradiciones ancestrales de la forma que el mundo se lo permite, porque la sociedad moderna se ha encargado de desplazar muchas de ellas. Por eso, la búsqueda de elementos empíricos desde las trayectorias educativas (Álvarez, 2016; Ossola, 2010), de pueblos originarios del Uruguay, permitirá desentrañar nuevas historias, hacerlas visibles y sistematizarlas.

Actualmente, Uruguay pasa por un momento histórico específico y determinante: más de 25 organizaciones civiles reclaman la ratificación del Convenio 169 de la OIT, entre los 22 países que ya lo han hecho. Solo 5% de población perteneciente a pueblos originarios registró el Censo 2011, siendo que las organizaciones declaran mucho más y por su parte, son 11% de Afrodescendientes en el Uruguay. La historia da cuenta de una larga discusión de la existencia o no

de poblaciones originarias. ¿Es realmente un país "sin indios" Uruguay?¿Y si así lo fuera, en qué cambiaría?

Muchos de los interrogantes rondan en torno a esta pregunta seminal. Nos interesa focalizarnos en las trayectorias educativas de esta forma, profundizar en aspectos metodológicos que faciliten el abordaje temático.

Trayectorias Educativas Indígenas (TEI)

De acuerdo con las ideas planteadas por Terigi existen dos conceptos diferentes en cuanto a las trayectorias, existiendo aquellas que son teóricas y las reales.

Las trayectorias teóricas expresan en sí los recorridos de los sujetos por el sistema educativo que siguen una progresión lineal prevista por éste, en tiempos previamente estipulados. Mientras que las trayectorias reales hacen referencia al recorrido de cada individuo por el sistema a su propio ritmo, y cuando estas difieren con las teóricas, es decir, no se ajustan o siguen el cauce de lo planteado por el sistema, se denominan "trayectorias no encauzadas". Hecho que es frecuente y en si esperable ya que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos variables y heterogéneos.

Es justamente esta heterogeneidad la responsable también de que históricamente hayan existido dificultades para unificar los aspectos formales de las instituciones educativas y la diversidad de los pueblos originarios y tribales. Los vínculos entre las instituciones escolares y los pueblos originarios de Latinoamérica han sufrido variaciones con el paso del tiempo tratando de dar respuesta a esta realidad.

Es por esto que como equipo nos planteamos que para comprender lo que implica el ingreso de la población indígena al sistema educativo formal, la óptica no debe fijarse solamente en la trayectoria del sujeto que ingresa sino en todo el contexto que lo rodea ya que muchas de las dificultades que atraviesan estos jóvenes, se relacionan justamente con las expectativas que los miembros de su comunidad, los jefes políticos y sus padres depositan en ellos. Sumado esto, la centralización de la educación superior agrega también un obstáculo dado que muchos deben trasladarse por primera vez a vivir fuera de su comunidad, costumbres y cultura.

Al momento de ingresar en el sistema educativo formal se produce un choque cultural entre el concepto de educación occidental y la concepción que traen los pueblos originarios y tribales, ya que para estas comunidades la noción de educación está más orientada a como relata un joven wichí en el texto de Ossola

"vivir la vida día a día en la comunidad, familiarizarse con el mundo mítico y respetar a los demás en todo". Es aprender a ser autosustentable pero también reivindicar sus tradiciones y a sus ancestros, continuando y ampliando las enseñanzas familiares.

Cabe resaltar que a diferencia de la educación "formal" y la visión occidental, los ancianos son una fuente de conocimiento, desempeñando un rol esencial en la educación de las comunidades pues sus consejos son considerados palabras sabias de aquellos que han vivido y experimentado más de este mundo.

Según Casco, se considera que los sujetos han adquirido el "estatus de estudiante" cuando han atravesado un proceso de aculturación que implica la ruptura con un pasado inmediato y la construcción de una nueva identidad educativa.

Del relato de las trayectorias educativas de jóvenes wichí (chaco salteño) se desprende la sensación de que la educación formal, "los ha alejado de la vida cultural", ya que el hecho de tener que migrar y centrarse solo en este sistema educativo les ha quitado el tiempo de aprender los conocimientos tradicionales.

Según el profesor de filosofía wichí, en el texto de Ossola, expresa una doble faceta para la educación universitaria: es algo ajeno a su realidad cotidiana, "se impone", "se influye", pero a la vez constituye una herramienta que, de ser apropiada, puede servir para la lucha junto a la comunidad."

De acuerdo con Ossola, es importante plantear una educación bilateral y paralela que facilite a las comunidades indígenas trayectorias educativas que permitan continuar con sus tradiciones, permaneciendo cerca de su "cultura" y a su vez, próximos al mundo occidental y su sistema educativo respectivo. Asimismo, debe ser consonante con los lazos de reciprocidad, de manera que toda la comunidad se beneficie del saber adquirido, tomando la premisa de "estudiar en la universidad para permanecer en la comunidad".

Siguiendo las ideas de Terigi, consideramos que las trayectorias educativas deben sustentar políticas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje fuera y dentro de la escuela, y permitir reconocer los aprendizajes que los sujetos realizan en el sistema educativo no formal.

Enfoque metodológico

Una perspectiva crítica de la problemática expuesta exige un marco teórico metodológico crítico, que favorezca niveles de análisis cuestionadores del siste-

ma imperante. La cuestión del sujeto invisibilizado es una cuestión netamente metodológica. ¿Cuál es su rol en la investigación? Optamos por metodologías que sean de construcción colectiva, que le otorguen protagonismo al sujeto, que no sólo sean participantes de la investigación, sino parte integral del equipo de trabajo. Que sea autor de la investigación, no simplemente dador pasivo de la información. Si no fuera de este modo, estaríamos reproduciendo la misma invisibilización que han padecido sus predecesores.

Lo anterior justifica la ejecución de una Investigación Acción Participativa (IAP) (Fals Borda, 1981; Brandão, 1983 y otros). Pretendemos, también, combinar la IAP con la Autobiografía (Parra, Y., Villa, E. y Gutiérrez, S. 2020; Vargas, 2021) que permite develar niveles contundentes de trayectorias en las subjetividades, especialmente porque se abordarán legados culturales y trayectorias individuales. También, en el contexto educativo, la Bitácora Pedagógica (BP) (Díaz, 2020; Bastacini, 2020) es un instrumento cualitativo que sirve como registro de los sujetos y que permite develar aspectos más amplios de la complejidad humana como la dimensión emocional.

Experiencias y casos

Caso 1: Afroindígena

Difusión de una propuesta de activismo en un programa radial comunitario y una cooperativa de trabajo artesanal en Buenos Aires.

Programa radial Afrodecires

El programa Afrodecires, surge como experiencia de territorio en el barrio La Boca, Comuna 4 de la Ciudad de Buenos Aires. Con él realizamos el ejercicio del derecho a la comunicación con identidad a través de la radio comunitaria FM Riachuelo, utilizándose para el posicionamiento de la cultura de nuestros ancestros. Nos permite la mejora de la autopercepción de identidad y nos motiva para la transformación social, la construcción de la ciudadanía y la visibilidad de diversidad de voces.

Nos ayuda a quienes sufrimos la amenaza de la homogeneización cultural vista en los medios de comunicación y en los que se identifica la invisibilidad de diversidades, etéreo-tipificación y sobrerrepresentación de la blanquitud.

Con la radio comunitaria tenemos el acceso a la comunicación con Identidad, para el fortalecimiento cultural e identitario, es un vehículo de resistencia

y de re-existencia cultural, implica la revalorización de aquello que había sido silenciado y subestimado por el poder. Siendo un medio popular, un aliado de las luchas y demandas de organizaciones y movimientos que no encontraban representación en el espacio público.

¿Por qué comunicación con identidad?

Sabemos que la comunicación con identidad tiene el objetivo de generar sentido de pertenencia, fortalecimiento, reivindicación y empoderamiento cultural. Es el producto de confluencias, de identidades y de historias que no se reflejan en los medios hegemónicos y comerciales. Su procedencia es popular, pero tiene la particularidad de resaltar la voz en primera persona.

Los medios de comunicación hegemónicos de sesgo eurocéntricos son formadores de opinión, y la comunicación con identidad pone énfasis en la difusión de contenidos que eviten la discriminación, que sean antirracistas, sentipensantes, anticapitalistas, decoloniales. Brinda una herramienta en la cual el territorio es el espacio de reproducción de la cultura de pueblos originarios, afrodescendientes, siendo el principal soporte la identidad y pudiendo tener voces, vivencias, lenguas y culturas diversas.

No es una cuestión individual sino colectiva, colaborativa y cooperativa. Reflejando las luchas en la cotidianeidad donde la comunicación promueve la emancipación de los pueblos, como así mismo la educación y la cultura de los sectores postergados que van de la mano del hacer comunicacional.

El hablar de quienes somos es el principal fundamento para reflejar la diversidad que nos constituye como pueblo, concientizando a una sociedad sumida en prejuicios con prácticas racistas, xenófobas, agorafóbicas y discriminatorias.

Pero ante todo se refuerza en hablar desde las vivencias y costumbres y no desde el exotismo con el fin de construirse desde los dichos. Necesitamos nuestra propia voz, descolonizadora, contrahegemónica.

Los espacios de comunicación y la cultura son el camino para transformar y resolver cuestiones políticas. La comunicación con identidad sirve de herramienta para la educación, la construcción y recuperación de "un nosotros" común.

Buscamos crear contenidos que sirvan para difundir e informar. Este tipo de comunicación da lugar a la gente en el territorio, que se muestra e instala su posición, aprende a comunicarse ejerciendo su derecho y participando en la gestión del programa. Por medio de esta herramienta la comunidad tiene en sus manos un modo de transformación social y de gestión independiente.

El programa radial con perspectiva étnica es instrumento de movilización social yl autorreconocimiento, fortaleciendo la información de nuestra cultura, al tener poca difusión nos hace vulnerables al momento de exigir nuestros derechos. Es por eso que teniendo un espacio para ser representada la comunidad y expresar nuestra cultura e identidad contribuimos con la visibilización e inclusión.

La radio comunitaria es una herramienta de Educación popular, antirracista, contrahegemónica y emancipatoria.

Proyecto Cooperativa de trabajo Artesanal Cultura Minga Limitada

¿Por qué nos Asociamos? Es un proyecto productivo pensado y organizado desde y para la inclusión laboral de compañerxs que quieran mejorar sus saberes.

Trabajo iniciado en el barrio de la Boca, promoviendo el Asociativismo como práctica cooperativa y la Economía Social desde la participación activa de sus integrantes como protagonistas del proceso, a partir de principios cooperativistas como la autonomía y la autogestión. En estas prácticas tratamos de dar una mirada personal en cada uno de les participantes de la cooperativa y sus diferentes problemáticas, maltrato de género, problemáticas de la mujer hetero lesbo trans afro y afro indígena, racismo, xenofobia, discriminación, adicciones, madres solas y salud desde la práctica de la medicina comunitaria articulando con diferentes organizaciones que persigan los mismos objetivos. Adoptamos la educación y la etno-educación como herramientas políticas, a partir de la experiencia de los pueblos afro-indígenas, y luchamos contra la discriminación y el racismo en todas sus formas.

En el contexto territorial nos encontramos con esas problemáticas y por eso nos afianzamos en la capacitación como herramienta para hacer frente a estas necesidades.

En cuanto a la construcción de saberes, de conocimientos y de grupo, nuestro trabajo está basado en el fortalecimiento de la Identidad, la Autonomía y la Autogestión. Creemos que la deconstrucción del Saber Universal que nos atraviesa es vital para el comienzo del trabajo sobre nuestra Identidad para llegar a reconocer quiénes somos. También entendemos que no estamos destinados a producir datos que nos describen, sino cualidades que pueden y deben ser generadores de conocimientos que nos pertenecen, como nuestra Identidad y Garantía de Derechos. Esta construcción pretende derivar en obligación política del Estado, ya que creemos que siempre fue así, cuando la voluntad popular habló.

La participación es real, cuando los actores tienen la competencia de tomar sus propias decisiones para construir autonomía en su propia comunidad.

Construcción Popular, horizontal, solidaria, para la Autonomía, porque la distorsión de la voluntad general a veces deriva en beneficios de intereses particulares.

Intervención socio- comunitaria

Hemos desarrollado estrategias de intervención en el barrio que tiene que ver con nuestra línea de trabajo horizontal y comunitaria desde la perspectiva socio económica para llegar al empoderamiento, sobre todo a través de la práctica , en lugar de permanecer en un espacio reducido de discusión abstracta, creemos que debe estar orientada a producir cambios y mejoras efectivas en las vidas las mujeres.

Es por esto que, buscamos conformar una red inter-institucional, que facilite los canales de comunicación y acción, acceso a los recursos disponibles generando lazos entre las instituciones públicas, barriales, organizaciones sociales y los vecinos, a través de Ferias con temáticas artístico, culturales y de productores de la economía social.

Y, a nivel teórico abrir el debate en cuanto realizar una crítica a la lógica de acumulación capitalista, porque se funda en la explotación del trabajo humano y más aún sobre nuestros cuerpos. Produciendo efectos devastadores sobre la vida humana y del planeta.

Nosotros creemos que el centro de nuestro trabajo es el ser, corriendo el dinero a un lugar de uso y no de efecto acumulativo.

Esto nos llevó a investigar otras maneras de generar nuestros propios recursos.

El mercado es nuestro cuerpo: A través del trabajo doméstico no remunerado, la venta de órganos, de úteros, la prostitución. Es por esto que nosotrxs reflexionamos que nuestro cuerpo es nuestro territorio. Y desde ahí sale nuestra construcción y elaboración de conceptos en forma crítica.

La vulnerabilidad de la vida para nosotres, las violencias dinámicas nacionales, regionales y globales, ya no las entendemos como desigualdades de clase nada más, sino también de género, de identidad, sexualidad, racialidad, etnicidad, etc.

Incorporamos:

1- Aportes de la Economía social feminista interracial, centrada en la etnicidad afro indígena como disciplina.

2- Aportes sobre las nuevas formas de distribución, cupos laborales, discriminación laboral por género, racismo, la economía popular, el trabajo doméstico, el rol de las cuidadorxs, ambos no remunerados.

3- Aportes a la elaboración de conceptos nuevos, de género, de desarrollo, la moneda social, corporaciones.

4- Aportes a la sustentabilidad y sostenibilidad de la vida, reciclado de telas, economía circular, buen vivir.

5- Fortalecer diferentes espacios donde se aporte a la producción de conocimiento, espacios académicos, intelectuales, estatales, organizaciones sindicales, barriales, comunicacionales y de cultura y cosmovisión afro- indígena.

La Cooperativa "Minga Cultural" y el programa radial "Afrodecires" resisten desde y por el barrio.

Caso 2: Afrocharrúa

¿Es posible autopercibirse Afrocharrúa entre dos orillas y reflexionar a partir del recorte de la interseccionalidad?

Autopercibirse, reconocernos y revalorizarnos. Somos protagonistas de las luchas de descolonización. Resurgentes de un mundo otro posible, ante el derrumbe del mundo dominante. Somos las voces sobrevivientes del genocidio, etnocidio, racismo, xenofobia sobre lo que se erigió el sobrepeso de esta estructura aniquilante. Tratades como extranjeres, arrancades de nuestro cuerpo- territorio, ora Abya Yala, ora África.

El derrumbe del mundo dominante es la crisis de la colonialidad del poder, del sistema patriarcal, capitalista, neoesclavista. Es decir, la crisis civilizatoria basada en la depredación, sobreexplotación, exterminio, guerra total, consumismo extremo. La Tierra, Onkaiujmar, Pachamama, Ñuque Mapu, Yeyentaa es objetualizada como "recurso" para solventar innecesarias necesidades creadas, impuestas como "desarrollo" o "progreso", con el fin mayor de un planeta descartable. Fad Food Planet en un segundo voraz de la humanidad. Se consumieron combos de montañas, glaciares, paquetes turísticos de ríos, humedales, pantallas de selvas, fauna y flora devastada en un embudo hacia las grandes urbes tercermun-

distas. Y desde allí, al puerto, a los centros de poder opresivo neocolonial, que continúan vanagloriándose de superioridad paternalista, de libertad, igualdad, razón pura.

Las cadenas siguen tan brillantes como antaño. Fiebre de oro. Aunque van cambiando de forma. Depredar la otredad es calamitosamente un saqueo hacia une misme, porque la tierra es una y también la humanidad.

Nuestras voces existen, existimos. En los museos, centros de cosificación y exotización, no van a encontrarnos. Mirándose al espejo van a vernos, quizás. Hue, en la memoria del agua van a vernos.

El enfoque interseccional, término creado por la escritora Kimberlé Crenshaw, expone las estructuras de desigualdad y exclusión social, situaciones de discriminación que subyacen en las sociedades modernas y con las que tenemos que lidiar día a día sobre todo las femenidades y niñeces afroindígenas. Se trata de una herramienta conceptual concreta que devela la superposición de diferentes formas de opresión a nivel sistémico, como género, etnia, clase. Es un concepto creado desde una voz afrodescendiente que fue atravesada asimismo por tales injusticias. En lo que nos concierne, buscamos hacer presente este concepto en el desarrollo del trabajo, desde una perspectiva afroindígena y una propuesta de sistematización de enclave artístico. El arte como vehículo sensible capaz de revelar aspectos cruciales de tales dinámicas sociales, incluso dentro de trayectorias educativas, y así ponerlos en cuestión de forma colectiva para un buen vivir común. Abordaré en esta ocasión dos problemáticas puntuales que atraviesan a mi pueblo y que vivencio en primera persona.

Nombrarme afroindígena supone un gran problema para las leyes categorizantes vigentes, para las comunidades, para el Estado. Es indipensable aquí transponer las categorías interseccionales que plantea Crenshaw al propio contexto territorial: "cuando la identidad se platea en la práctica como una cuestión de o ser «mujer» o ser «persona de color», como si fuera una proposición tipo «o esto, o lo otro», estamos relegando la identidad de las mujeres de color a un lugar sin discurso". Asimismo ocurre si me propondría relegar mi identidad charrúa u "originaria", o afro. Estas prácticas discriminatorias se dan no solo en la sociedad en general, sino que se profundizan al interior de las comunidades, conformándose en una práctica de endoracismo a la orden del día en los procesos de reconocimiento y lucha de derechos actuales.

Otra problemática, muy profunda y transversal en las comunidades originarias de Abya Yala, son los conflictos territoriales. En el caso de mi pueblo charrúa

hay varios, pero uno puntual que nos divide en dos y se hizo aún más evidente en la reclusión por el Coronavirus. Los límites políticos impuestos por la fuerza al crearse los Estados Nación sobre nuestra sangre. Es extenso y requiere de un desarrollo histórico aparte hablar de la conformación de los actuales Estados de Uruguay y Argentina, pero a la propuesta de transposición conceptual puede simplificarse para comprender un sesgo puntual. Cuando me preguntan de dónde soy, de qué país, es una situación muy recurrente que atravesamos cotidianamente les afrodescendientes debido a la negación de nuestra existencia o descendencia en el territorio comprendido como Argentina. Respondo que soy afrocharrúa, a lo cual viene seguida de la exclamación "sos uruguaya". No, no nací en Uruguay, pero de ahí también vengo. A lamuen/inchalá/hermanes mapuche, se que lo mismo les ocurre, pero en su caso va seguido de "sos chilene". Ambos ejemplos podríamos nutrirlos de historicidad de las disputas entre los países, ya que tienen más particularidades para desmontar que lo dejo a criterio de propia búsqueda, que igualmente a estos fines, se centra en el corrimiento hacia los márgenes y la extranjerización. Vivimos todes en una misma tierra, pero con criterios de territorialidad de los Estados que quiebran nuestro cuerpo-territorio como pueblo. Solemos utilizar la expresión "del otro lado del charco", para no sentirnos tan lejos y desdibujar esas fronteras creadas. Las líneas azules en nuestro rostro, son los ríos. Somos cuerpo-territorio. En este juego de antinomias al que nos empujan, no me corro ni un centímetro a relegar mi identidad, mi propia existencia y la de mis inchalá.

Conclusiones

Un colectivo de trabjo exige pensamiento, reflexión, pero también practica, militancia, acción, en las calles, en las plazas, en los territorios. El mundo académico no puede, ni debe ser el único espacio de expresion de los pueblos. La perspectiva interseccional intenta analizar las consecuencias experimentadas por las familias víctimas de tres siglos de invisibilización, indiferencia, racismo, etnoracismo y epistemicidio. ¿Cómo enfrentamos esta problemática si nuestras y nuestros compatriotas con quienes crecí y compartí consideran que los pueblos originarios ya no existen en el Uruguay?¿qué pasan con esas 15 mil personas declaradas en el CENSO 2011? (se estima que son más). ¿Cómo la educación cambia el relato de sus habitantes durante 3 siglos de historia?

No lograremos concluir, ni responder a tales preguntas, pero al menos aproximar nuestras reflexiones sobre una temática que ya no puede seguir invisibilizada, ya no más.

"El racismo se justifica, como el machismo, por la herencia genética: los pobres no están jodidos por culpa de la historia, sino por obra de la biología. En la sangre llevan su destino y, para peor, los cromosomas de la inferioridad suelen mezclarse con las malas semillas del crimen. Cuando se acerca un pobre de piel oscura, el peligrosímetro enciende la luz roja, y suena la alarma" (Galeano, 2005).

RECEBIDO em 14/11/2022
APROVADO em 21/03/2023

Bibliografía

Libros

Albistur, M., (2009). Presencias de educación popular en Montevideo. Un Muestreo teórico, Montevideo, Multiversidad Franciscana de América Latina, mimeo.

Basconzuelo, C; Díaz Esteves, V. y Aravena, A. (Ed.) (2022) ¡A desalambrar! Resistencias, desigualdades e itinerarios posibles en sociedades latinoamericanas. Ariadna Ed. Santiago de Chile. (5), 106-126, 2022. https://doi.org/10.26448/ae9789566095613.44

Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. UCUR Ed. https://cutt.ly/uEBOaDz

Brandâo, C. R, (1985) Estructuras sociales de reproducción del saber popular, en Gajardo , Marcela [comp.] Teoría y práctica de la educación popular, Michoacán, México, Predeo-O-ea-Crefal-Ldrc.

Brenes y otros (Comp.). (2016) José Luis Rebellato, intelectual radical. Nordam

Crenshaw, K. W. (2017). Sobre la interseccionalidad: escritos esenciales. Facultad de Derecho de Columbia

Corbetta, P. (2007) Metodología y técnicas de investigación social. McGraw-Hill: Madrid. https://bit.ly/3AUs2n3

Díaz Esteves, V. y Hlousek Astudillo, R. (2020) Semblanzas y discursos de agrupaciones culturales con bases territoriales de La Araucanía Argus-a. https://onx.la/bb2db

Duarte K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo. En: F. Grossi, V. Gianotten, T. Wit, (Org.), Investigación participativa y praxis rural. Lima, Mosca Azul, p. 19-47.

Fals Borda, O. (2013). Hacia el socialismo raizal y otros escritos. In: Orlando Fals Borda – Socialismo raizal y el ordenamiento territorial. Bogotá: Ed. Desde Abajo, p. 35-136.

Fals Borda, O., Rodrigues Brandâo (1991), Investigación participativa, Montevideo, Instituto del Hombre, Ed. de la Banda Oriental.

Freire, P. (2018). Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2017). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Ed.

Freire, P, (1984), Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, México, Siglo XXI, 6ªed.

Freire, P. (1970), Pedagogía del Oprimido, Montevideo, Tierra Nueva.

Parra, Y., Epiayu, L. y Mercado, R.(2020). Yonna: sukulalan suwatirra kaasha (círculo danzante del sonido) Lenguajes ceremoniales wayuu para el cuidado del territorio y la educación ambiental en aulas multigrado. Gente Nueva.

Parra, Y. y Gutiérrez, S. (2018). Diálogos interepistémicos: Ecologías, territorialidades, Metodologías y Pedagogías Pluriversas para el Buen Vivir con Paz. Gente Nueva.

Parra, Y., Villa, E. y Gutiérrez, S. (2020). Narrativas Encarnadas y cicatrices de lo silenciado desde la Ancestralidad de las Mujeres para la consolidación de una pedagogía por la Paz. Gente Nueva.

Pereda Valdes, I. (2008). Introducción a la Antropología Cultural. UDELAR.

Pi Hugarte, Renzo. (1999). Los indios del Uruguay. Ediciones de la banda oriental S.R.L.

Picerno, J.E. (2008). El genocidio de la población Charrúa. Ed. Biblioteca Nacional.

Pichon-Rivière, E. (1971). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Nueva Visión.

Rebellato, J.L., (2000), La encrucijada de la Ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, y liberación, Montevideo, Nordan, 2ª Ed.

Rodríguez, M.; Magallanes, A. y Michelena, M. (2018). El pensamiento y la lucha: Los pueblos indígenas en América Latina: Organización y discusiones con trascendencia. Ariadna Ed.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de: https://bit.ly/2XOZnRk

Vidart, D. (1996) El mundo de los Charrúas. Ediciones Banda Oriental.

Artículos de Revista

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. Argumentos (México), 24(67), 135–156. https://onx.la/4ee07

Bralich, J. (2012). José pedro varela y la gestación de la escuela uruguaya. Revista historia de la educación latinoamericana, 13(17). https://doi.org/10.19053/01227238.1612
Buscarini, C. A. (2012). Significado, identidad y mundo en la narrativa autobiográfica. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

Correa Muñoz, M. E., & Saldarriaga Grisales, D. C. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano. algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. CES Derecho, 5(2), 154–164. https://onx.la/feb61

Díaz Estévez, P. (2021). Lecciones de la Primavera Andina 2019. Entropía, 5 (10), 124-140, Río de Janeiro.

La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un "concepto viajero": orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. Inter disciplina, 4(8).

Tardieu, J.-P. (2015). El negro y la " raza cósmica " de José Vasconcelos (1925). Univ-reunion.fr. Recuperado el 30 de octubre de 2022, de https://hal.univ-reunion.fr/hal-01275185/file/Tardieu_Vasconcelos.pdf

Vargas, J. (2001). El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad Revista de filosofía. Versión On-line ISSN 0718-4360. Rev. filos. vol.78 Santiago dic. 2021. P81. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-43602021000100079&script=sci_arttext

Vázquez, R. (2020). La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 9(2), 267–283. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013

Winker, G., & Degele, N. (2011). Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequality. European Journal of Women s Studies, 18(1), 51–66. https://doi.org/10.1177/1350506810386084

Capítulos de libro

Díaz Esteves, V. (2022) Diálogo y dialogicidad en el liderazgo escolar latinoamericano. Reflexiones sobre Paulo Freire a partir de un estudio de caso en Chile. Recrear, Reinventar. Paulo Freire: 100 años Llaver, Nora y Martino, Bettina (comps). Universidad de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Secretaría de Investigación y Publicación Científica. CE. Mendoza, Argentina. (6) 98-118, 2022. https://onx.la/0850a

Díaz Esteves, V. y Vargas, A. (2022) Investigación educativa y comunicación popular: reflexiones desde la interculturalidad crítica latinoamericana. En: Uranga, W y Meléndez-Labrador, S.(Comp.) Reivindicar el cambio: comunicación popular, comunitaria y ciudadanía en América Latina, Huvaiti Ed. y ALAIC, Buenos Aires, pp. 97-119. https://onx.la/76e2c

Díaz Esteves, V., Hlousek, R. y Massi, R. (2022) Educación rural en contextos interculturales de Chile. Estudio de caso en una escuela mapuche Lafkenche de Toltén. En: Lozano, D. y Malegón, Y (Ed.) De la formación del docente rural en Latinoamérica. CLACSO, Ed. y CRESUR, México, pp. 201-220. https://onx.la/fa834

Artículos de periódicos

Albarenga, P. (24/10/2017). Uruguay, un país sin indios. El País. https://elpais.com/elpais/2017/10/13/planeta_futuro/1507902270_613238.html

Díaz, V. (22/09/2022). Autores argentinos y uruguayos motivan a estudiantes a ganar concurso en universidad pública rioplatense. BBL. https://onx.la/a7b15

Tesis

Díaz Esteves, V. (2020) Liderazgo escolar dialógico: estudio de caso en escuelas de la Región Metropolitana (2012-2017). [Tesis para optar al grado de Doctor en Educación].Universidad Academia de Humanismo Cristiano. http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5144

Ossola.M. (2010). Diversidad y alteridad en las propuestas educativas salteñas. Un acercamiento etnográfico a la escolarización universitaria de jóvenes Wichí. [Tesis].

Actas de congresos, ponencias y otros documentos
Buscarini, Carlos Antonio (2012). Significado, identidad y mundo en la narrativa autobiográfica. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Bastacini, M.C. (2020) Bitácoras de investigación, subjetividad y prácticas en contexto en la formación de Psicología, Memorias del II Congreso Internacional de Psicología, Facultad de Psicología,Universidad de la Cuenca del Plata. https://bit.ly/3ufBsqG