

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

#8
Diciembre 2023

Comunidades agrietadas, resistencias inquietas, utopías y emancipaciones en la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes en el territorio de Abya Yala

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Victor Adrián Díaz Esteves
Andrea Zilbersztain
Ixxik' Chajal Siwan/Alicia Catalina Herrera Larios
Elma Verónica Sagastume López
Ajmaq/Wielman Humberto Cifuentes Estrada
Bruno Hennig
María Teresa Cruz Bustamante
Adriana Bautista
Luz Dary Ruiz Botero
Natalia Sanchez-Corrales
Carolina Schenatto da Rosa
Danilo R. Streck
Valéria Vasconcelos
Sullivan Ferreira de Souza
Luz Haydeé González Ocampo
Pâmela Villela Alves

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación popular
y pedagogías
críticas**



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe no. 8 : comunidades agrietadas, resistencias inquietas, utopías y emancipaciones en la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes en el territorio de Abya Yala / Víctor Adrián Díaz Esteves ... [et al.] ; coordinación general de María Mercedes Palumbo ; Geronimo Fernando Santana ; Víctor Adrián Díaz Esteves. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2023.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-672-1

1. Educación Ciudadana. 2. Derechos Humanos. 3. Epistemología. I. Díaz Esteves, Víctor Adrián, coord. II. Palumbo, María Mercedes, coord. III. Santana, Geronimo Fernando, coord.

CDD 306.432

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina.

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Coordinadores del Grupo de Trabajo

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Geronimo Fernando Santana

Instituto Pensamiento y Cultura en

América Latina, Asociación Civil

México

fergero@hotmail.com

Víctor Adrián Díaz Esteves

Departamento de Trabajo Social

Universidad Católica de Temuco

Chile

victordiazesteves@gmail.com





Contenido

5 **Introducción.** “Merecer la vida no es callar y consentir tantas injusticias repetidas (...)”

Victor Adrián Díaz Esteves
Andrea Zilbersztain

11 **Defensa de la vida y los derechos como bienes Comunes.**

Construcción social de la vida y pedagogía de la Madre Tierra

Construcción Social de la vida: Dimensión política Maya

Ixxik' Chajal Siwan/Alicia Catalina Herrera Larios

De pueblos originarios colonizados y excluidos hacia la responsabilidad histórica de la defensa de la Madre Tierra

Elma Verónica Sagastume López

La Madre Tierra como centro de la vida

Ajmaq/Wielman Humberto Cifuentes Estrada

29 **Epistemologías Inquietas e Inquietantes.** Políticas educativas rurales, extensionismo en contextos de encierro e investigación interseccional de acción intercultural

Educación en contextos de encierro y epistemología inquietante: la experiencia del Programa de Extensión en Cárcel en la Argentina

Bruno Hennig

Una mirada inquietante a la política educativa y a la educación rural en El Salvador

María Teresa Cruz Bustamante

Voces susurrantes/silenciadas de Charrúas y Afroindígenas: Inquietudes epistémicas en la investigación interseccional de acción intercultural

Victor Adrián Díaz Esteves

46 **Prácticas que agrietan**

El cuidado de la vida desde una mirada socioambiental. Desafíos y tensiones en la academia

Adriana Bautista

Luz Dary Ruiz Botero

Natalia Sanchez-Corrales

Carolina Schenatto da Rosa

Danilo R. Streck

64 **Educación popular en Amazorinoquia.** Defensa de la vida y los derechos como bienes comunes

Valéria Vasconcelos

Sulivan Ferreira de Souza

Luz Haydeé González Ocampo

Pâmela Dias Villela Alves





Epistemologías Inquietas e Inquietantes

Políticas educativas rurales, extensionismo en contextos de encierro e investigación interseccional de acción intercultural

Bruno Hennig*

María Teresa Cruz Bustamante**

Victor Adrián Díaz Esteves***

Presentación

Hablar de episteme es un modo de percibir el mundo, así como también nos permite transitar la co-construcción del conocimiento, en este caso, desde un enfoque sobre la vida, los saberes y también el posicionamiento político-ideológico y ético-práctico de sujetos y sujetas vinculados/as a procesos pedagógicos de quienes experimentan alguna forma de

- * Docente investigador. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Argentina. Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (Universidad Nacional de San Martín), Argentina. Doctorando en Salud Mental Comunitaria (Universidad Nacional de Lanús). Trabajador de Salud Mental. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ** Catedrática investigadora Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador, CA. Dra., en Educación. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- *** Educador y comunicador popular. Doctor en Educación (UAHC). Investigador Asociado al CIED y al Depto. de Trabajo Social (UCT), Chile. Investigador PAIE/CSIC 2022/2023 y Prof. Titular EP/ UDELAR en: “Educación y Comunicación Popular” (FIC/PIM) y “Educación, ciencia popular, territorio y subjetividades en investigaciones interdisciplinarias”, Fac. de Psicología, UDELAR, Uruguay. Docente del Centro Regional de Profesores, CFE/ANEP, Uruguay. Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

opresión. “Epistemologías inquietas” e “inquietantes” son formas de resistir y provocar interrupciones silenciosas, contestatarias; y múltiples modos de manifestar lo “injusto” desde la perspectiva del sujeto oprimido.

A continuación, encontraremos tres casos: 1) Personas privadas de libertad en un programa de extensionismo crítico en Argentina; 2) Niños, niñas, maestros y maestras, campesinos y campesinas ante el análisis de las políticas educativas de sectores rurales en el El Salvador; y 3) Indígenas Charrúas, Afroindígenas y estudiantes que a partir de una investigación acción intercultural en el Uruguay, elaboraron una propuesta de sistematización de experiencias sobre trayectorias educativas de pueblos originarios desde la perspectiva interseccional.

Educación en contextos de encierro y epistemología inquietante: la experiencia del Programa de Extensión en Cárcel en la Argentina

Bruno Hennig

Introducción

El antropólogo Andrew Canessa (2008), en la introducción de su texto, propone atender críticamente a la elaboración de una destacada pintura en tanto construcción-relato de la historia desde una posición ideológica bastante clara. El autor denuncia que en la imagen del descubrimiento de América por Théodore Galle en 1580, el europeo Américo Vespucio, erguido y sosteniendo las herramientas de la ciencia racional y su religión halla a América en su hamaca, desnuda más llena de asombro que de temor, pareciendo abierta a sus ‘avances,’ pero lo que se nota menos habitualmente es que América está representada por una mujer rubia de apariencia europea.

América, aparece una operación simbólica mediante, personificada y visualmente como rubia y de apariencia europea, no ya con temor por la violación

y el violento encubrimiento de América (Skovgaard, 2008) sino como apaciguada, quieta y abierta a lo que pudiera venir. Prevalecen también modos de producir conocimiento que se hallan arraigados en resortes ideológicos positivistas y eurocentristas, que pretenden el orden, la estabilidad, el progreso en tanto lineal (en esta vida espiralada y reversible), la certeza –en este flujo contradictorio y lleno de batallas por el sentido– y una supuesta distancia entre investigadorxs y fenómenos o sujetos investigados (“o asujetados”).

Como Kusch (1977) señala: no se trata de negar la filosofía occidental, pero sí de buscar un proyecto más próximo a nuestra vida. Históricamente, algunas corrientes dominantes dentro de las ciencias sociales operaron como poderes académicos al categorizar sujetos para volverlos legibles y gobernables (Gómez Carpinheiro, 2014). Siguiendo el trabajo del antropólogo Michel-Rolph Trouillot retrata brevemente la crítica al distanciamiento entre el antropólogo y los subordinados, pues suponen una recreación de la discusión entre objetividad y compromiso político.

Esta separación entre compromiso político y objetividad es produce socialmente y opera como poder a través de discursos dominantes acerca de cómo hacer ciencia. Se trata de vencer el divorcio sujeto-realidad en tanto objetividad externa ya que no sólo es falsa, sino que también favorece la imposición de la idea de que la realidad, al ser ajena a los sujetos no puede ser transformada, invisibilizando así la trampa primordial de la hegemonía, la cual consiste en la exigencia de postular a ella como inevitable, cuando toda realidad es una construcción de actores, aparezcan éstos ocultos o no (Zemelman, 2005).

Las epistemologías inquietas e inquietantes son las que desbordan los límites de lo instituido, transgreden relatos historiográficos que componen nuestros marcos comprensivos desde paradigmas eurocéntricos que plantean la separación entre objetividad y compromiso político, pretenden categorizar sujetos para volverlos legibles y gobernables, reduciendo la complejidad del ser a categorías, fenómenos e identidades expresables.

Buscamos también, revitalizar a aquellos sujetos que han sido situados en tanto voces silenciadas y pasivas, como lxs presxs que, más allá de los delitos cometidos, son oprimidxs y en su gran mayoría pertenecen a clases populares, no porque sean los únicos que cometen delitos, sino porque resultan más capturables y a ellxs se dirige el sistema penal desde una selectividad clasista y racista. Más adelante, también los indígenas desplazados del Uruguay o niños y niñas con sus docentes rurales en el Salvador (V. arts.ss.).

El Programa de Extensión en Cárceles (PEC) es un proyecto de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en algunas cárceles de Argentina, enraizada en la experiencia UBA XXII. Uno de los objetivos del PEC es el de ampliar el derecho a la educación y fomentar el desarrollo comunitario dentro y fuera de la cárcel, por medio de prácticas de investigación, docencia y extensión dirigidas a la defensa de los derechos humanos.

El PEC ofrece distintos cursos y talleres de formación de sujetos que, aún en intramuros, dejan momentáneamente de ser presxs para SER estudiantes en un complejo movimiento de suspensión en el aire por el cual por un rato se les habilita otra identidad. Lo que le otorga un rasgo de distinción, en primer término, practicar en el espacio áulico dentro de la cárcel una relativa horizontalidad entre lxs estudiantes y lxs docentes y, en segundo término, al no desconocer que históricamente la escuela/universidad y la cárcel fueron estudiadas en tanto instituciones disciplinarias en consonancia con la expansión del capital, en el presente lxs docentes procuran posicionarse de otro modo, para tampoco replicar la educación bancaria (Freire, 1975).

El taller de Narrativa, por ejemplo, y el de Educación Popular, por otro, operan desde una epistemología inquietante porque empiezan por el reconocimiento y la búsqueda de los saberes que todxs y desbordan en la comodidad burguesa que practica el sistema capitalista en cada unx al comenzar a urdir tramas desde una polifonía incomodante.

Ambos talleres mencionados provocan la incomodidad desde acciones y gestos para desnaturalizar la realidad de la vida cotidiana y hacer

trastabillar la ilusión de una supuesta y aquietante estabilidad en las condiciones de posibilidad de un sentido aparentemente inamovible. Es decir, que la apuesta es encender el fuego de la apertura necesaria para la disposición del horizonte de sentido de lo posible, para renunciar a lo que siempre se presenta como lo dado, en tanto lo que es y no lo que puede ser.

Las epistemologías inquietas son aquellas que persiguen constantemente la búsqueda/ de todo lo que no está, lo que no hay y se puede co-construir, mientras que las epistemologías inquietantes emergen de las primeras y son el paso siguiente para caminar en este mundo oscuro que les pertenecería a las minorías reaccionarias. Sin embargo, en un interjuego dialéctico en el que se plasma la dimensión relacional del poder, las mayorías marginadas entran en tensión subrepticamente con los sentidos dominantes que corren de arriba hacia abajo y buscan aplanar la experiencia de existir.

En una entrevista realizada en el año 2022 en Argentina a un sujeto que había estado preso y ya no lo está, nos expresaba que la cárcel es como un submundo oscuro donde se ve la miseria, no sólo por la pobreza sino también en el sentido de lo peor de la humanidad, y que ese submundo también sería un reflejo de lo que pasa afuera.

Los tratos crueles hacia lxs presxs, requisas y humillaciones: prácticas y celdas de aislamiento; constantes traslados de lxs presxs tanto dentro de una unidad penitenciaria como de una cárcel hacia otra; hacinamiento; mala calidad de vida. Todo ello es lo peor del sistema penal, pero a la vez lo peor de la humanidad, porque en contexto de encierro se producen sistemáticamente decisiones y situaciones arbitrarias por parte del servicio penitenciario.

Todo esto se produce, tanto por cuestiones para nada menores respecto a salud en general y alimentación en particular como ambientales y de (in)habitabilidad social, física y/o simbólica; gestión desbalanceada de la violencia entre presxs; sistema de premios y castigos en sustitución de derechos correspondientes a todo ser humano. Si acaso lo peor de la

humanidad se halla adentro, es porque es posibilitado por un afuera, ya sea que lo ignore, lo reafirme o que no le importe.

Adentro y afuera deberían estar más conectados y dejar de operar en tanto dualidad como interfaz que beneficia a lxs de arriba, a lxs que mandan sin obedecer a lxs de abajo. Si se explicitan ciertas condiciones propias de las prisiones latinoamericanas en general y argentinas en particular, es porque la educación en cárceles no puede sustraerse del contexto que las cobija, con sus contradicciones, sus pujas y tensiones, ambivalencias, reglas arbitrarias e inconmensurabilidad de apuestas en un mundo que hace que la educación en contexto carcelario no sea una panacea, ya que las lógicas penitenciarias se filtran, porque la escuela y la universidad no dejan nunca de estar en su casa.

Perpetuar lo inquietante

No alcanza con la educación en cárceles, aunque muchas veces la primera no llegó y entonces el Estado no la acercó/protegió, ni aseguró, pero la educación en prisiones debería expandirse a todos los contextos de encierro, no sólo porque la educación es un derecho humano fundamental sino también porque es la posibilidad para procurar abrir otros códigos lingüísticos, políticos, culturales en las tramas intersubjetivas, a pesar de que la educación intramuros no pueda garantizar la no reincidencia.

Su tarea es ardua, pero, sobre todo, es otra. Su tarea se halla en la posibilidad de perpetuar lo inquietante, en la apuesta, en la disputa de sentidos, en no dejarse vencer jamás por el servicio penitenciario que junto a los operadores judiciales y a las letras legales son el brazo punitivo del poder del Estado.

REFERENCIAS

- Canessa, Andrew (2008). El sexo y el ciudadano: Barbies y reinas de belleza en la era de Evo Morales, en Wade y otros (eds.), *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. CES, 69-105.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ed.

Gómez Carpinteiro, Francisco (2014). Antropología, ciencia y otro conocimiento. Reflexión sobre el sujeto y sus conceptualizaciones, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. 35 (137), 15-53.

Kusch, R. (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Hachette. Programa de extensión en cárceles.

Skovgaard, Rasmus (2008). *El encubrimiento de América. Secretos de una tierra arrasada*. Capital Intelectual.

Zemelman, Hugo (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Ed.

Una mirada inquietante a la política educativa y a la educación rural en El Salvador

María Teresa Cruz Bustamante

Introducción

Se presenta a continuación la realidad de la educación rural como resultado de la implementación de la Política Educativa en El Salvador, desde otra perspectiva. Se retoman los lineamientos de la Política Educativa nacional y la realidad de la educación en la zona rural, como ejes de la discusión, para identificar la alineación entre el discurso oficial y la situación rural, con la finalidad de valorar si se está cumpliendo la educación como derecho humano, inclusiva, pertinente y de calidad. Esta arroja una mirada inquietante orientada a la niñez y a la juventud en los territorios. Es un estudio cualitativo con la estrategia metodológica documental, se han revisado documentos de investigaciones y artículos relacionados sobre la temática.

Esta dicotomía se analiza desde una perspectiva disruptiva y holística, a lo que se ha llamado, epistemologías inquietas e inquietantes. Como lo expone Zemelman, H. (2021), hay una necesidad de resignificar, esto

surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero ¿por qué el desajuste? Expresa el autor, que esto se da cuando se construye el pensamiento desde lo que no se conoce y discrepa de la realidad.

¿Cuándo hablamos de educación rural, de qué realidad estamos hablando? ¿Cómo la política educativa concibe y aborda la educación rural? En El Salvador, el ente rector de ejecutar la política educativa es el MINED (1996). El Artículo 65, de la Ley General de educación expresa, que es “responsabilidad del Ministerio de Educación normar, financiar, promover, evaluar y administrar los recursos para alcanzar los fines de la educación nacional” (IEAL, 2023, p. 12).

¿Desde dónde se gesta el proyecto de nación? El modelo de desarrollo que define las políticas globales se enmarca que la política neoliberal que favorece el modelo de desarrollo imperante, y el modelo educativo que impera en América Latina, en el territorio de *Abya Yala*, en la dimensión mundo, con alcance global.

Partimos de un planteamiento sobre la comprensión de la “educación rural”. César Sánchez y otros (2021), la educación rural responde a la escases en: ingresos “socioeconómicos”, población escolar, oferta educativa, niveles de escolarización en la población adulta, entre otros.

El Centro de Estudios Educativos (1990) sostiene que en los territorios rurales se va reduciendo la población estudiantil, por ende, se justifica el cierre o la no apertura de los niveles siguientes. Para la niñez que finaliza, resulta compleja la movilización a otros sectores y su continuidad escolar.

Ante este escenario, la calidad de la educación rural va en desmedro, y su horizonte se desvanece con el anhelo de la educación como derecho humano. En El Salvador “(...) de los 5.147 centros educativos registrados, el 74.88 % se encuentran en zona rural y un 25.12 % en el área urbana”, (MINED, 2018). La educación es un derecho humano, más obvio, que “tiene

gran incidencia en el desarrollo de un país, al garantizar el proyecto de vida de cada ser humano” (Zepeda, 2010, p.123).

Sin embargo, la evidente exclusión a nivel país mantiene condiciones infrahumanas en las escuelas rurales. Elevados porcentajes de niñas, niños y adolescentes reciben la ración alimenticia, como único alimento en 24 horas, que no sólo afecta el rendimiento escolar, sino su propia subsistencia.

Además, la infraestructura es inadecuada, los espacios pequeños, con pintura desgastada, sin ventilación e iluminación no apropiada bajo rendimiento escolar. Estas condiciones de pobreza en que se desarrolla la educación afectan directamente las condiciones de vida de la niñez en todas sus expresiones y manifestaciones. En los territorios excluidos y marginados la educación es de menor calidad, porque la atención no llega o llega tardíamente.

En cuanto a las competencias docentes, tan cuestionadas, la propuesta curricular, que no considera la diferencia entre el currículo del área rural y el del área urbana, como si no hubiera diferencias en ambas realidades, se continúa con el currículo único, se agudiza más la exclusión e inequidad.

Las condiciones de las aulas multigrados, unidocentes en las escuelas rurales, al respecto, Zepeda, E. P. M., (2022) expresa, “una misma o un mismo docente tiene tres secciones integradas: cuarto, quinto y sexto grado, en la misma aula y al mismo tiempo” (p. 128). Los docentes expresan que no están preparados para atender esta diversidad y garantizar la calidad.

Este panorama en el aula multigrado rural genera condiciones inapropiadas para los aprendizajes, esto evidencia los desafíos en educación rural, para acceder al derecho. Hablar de los bajos resultados en el aprendizaje implica buscar culpables, recayendo la responsabilidad en el cuerpo docente; ante lo cual los docentes exponen: “Se hace lo que se puede” (Y esto se repite, una y otra vez).

En materia de educación en el país, esta sería una de las razones del estancamiento a nivel país, que genera el círculo vicioso de la exclusión, inequidad y la pobreza. Hernández (2014) ha planteado problemas que preocupan y se observan en las escuelas rurales en El Salvador y el reto para el gremio docente en la prensa: “La cruz que cargan los maestros en El Salvador” (Hernández, 2014).

La educación en América Latina continúa bajo el efecto de la visión occidental, han pasado años desde que se plantearon los primeros cánones que inspiraron a las primeras escuelas. ¿Qué ha cambiado hasta hoy?, quizá muy poco, continuamos manteniendo muchos principios de esa vieja educación.

Una educación centrada en la racionalidad versus el humanismo, una educación frontal que potencia la relación del que sabe y de los ignorantes; un modelo educativo excluyente, que hace la diferencia entre ricos y pobres, de ahí las dos educaciones, para inteligentes y para tontos; estas prácticas a lo largo de los años solamente han potenciado las desigualdades y la exclusión.

Además, es una educación mercantilista, individualista y competitiva, esto, contrario a los principios y valores de solidaridad, empatía, respeto, libertad, equidad y justicia propios de un enfoque humanista centrado en la persona. La apuesta de la Agenda 2030 consideró cambios importantes en materia de calidad, inclusión y equidad.

Con relación a la educación rural, los docentes que laboran en estos territorios han manifestado constantemente su inconformidad ante la no participación en los procesos de toma de decisiones de la política educativa, que se sienten abandonados, no tomados en cuenta y que solamente les corresponde obedecer y ejecutar acciones prescritas desde el MINED. Esto los ha llevado a la pérdida de autonomía, desmotivación, daño a su autoestima y también porque no decirlo se han acomodado a esta dinámica de hacer el menor esfuerzo.

Esto es común en El Salvador, manifestado por los docentes en reiteradas ocasiones: “hacemos sólo lo que se nos indica”. Las implicaciones de este rol en su vida personal y profesional es una omisión evidenciada que afecta la dinámica de la práctica docentes desde lo profundo, porque ser ejecutor es asumir el rol de no pensar, no cuestionar, obedecer ciegamente los lineamientos prescritos por un funcionario que muchas veces desconoce la realidad en el contexto rural, las condiciones en que se labora, las necesidades de la niñez, la falta de recursos, la pertinencia de los contenidos.

Conclusión

Para finalizar, estas reflexiones se traducen en la “no calidad educativa”. Al relacionar aquellos bajos resultados en el rendimiento académico de la niñez y la adolescencia con la falta de competencias docentes, este es el resultado. Se toma en cuenta lo expuesto, sobre la política educativa, la realidad rural, el desempeño docente y la calidad educativa en el país y ALC, los desafíos persisten.

También nos obliga a repensar la manera en que hacemos política educativa, formación inicial docente y formación continua. Ante la claridad de la problemática de la educación: ¿cómo darle vuelta al proyecto educativo para obtener otros resultados? o ¿cómo empoderar al gremio docente para reivindicar el desarrollo profesional, devolviéndoles la voz y el liderazgo en la noble tarea de educar para la transformación social? Si se dejara de buscar culpables sobre la baja calidad de la educación, sería una oportunidad emancipadora la búsqueda del diálogo con el sector docente hacia una posible forma de incidir en la calidad de la educación y en su futuro para nuestros países latinoamericanos.

REFERENCIAS

Centro de Estudios Educativos (1990). *Proyecto interregional para la mejora de los servicios de educación primaria*. CEE.

Hernández Barbosa, Rubinstein (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63), 15-38.

Internacional de la Educación América Latina (IEAL) (2023). *La política educativa en El Salvador: El impacto de la antipolítica educativa del Banco Mundial*. OLPE. Ed. Internacional de la Educación América Latina.

MINED (1996). Ley General de educación de El Salvador, Artículo 65.

MINED (2018). Observatorio sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador.

PNUD (2011). Colombia rural: razones para la esperanza. Informe nacional de desarrollo urbano.

Rivera, Silvia (2013). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Prometeo Libros.

Sánchez, César; García Mariela; Molina, Celeste & Robert Cummings (2021) Caracterización de los espacios rurales en El Salvador a partir de estadísticas nacionales. *Revista Polis*.

SECC/SICA (2014) *Política Educativa Centroamericana*.

Zemelman, Hugo (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.

Zepeda, Muñoz Emma Patricia (2022). Retos que enfrenta el derecho a la educación en las zonas rurales de El Salvador. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 33(1), 119-133.

Voces susurrantes/silenciadas de Charrúas y Afroindígenas: Inquietudes epistémicas en la investigación interseccional de acción intercultural

Victor Adrián Díaz Esteves

“No cantes más torcacita que llora sangre el ceibal”⁹
Anibal Sampayo¹⁰

Introducción

Incómoda, inquieta y perturbadora, la invisibilización indígena en el Uruguay ha dejado de ser un mito para convertirse en un vestigio de

⁹ *Erythrina crista-galli*, es el nombre científico de la flor del Ceibo, símbolo patrio uruguayo y también, argentino, representa la cresta de un gallo, la valentía y la fuerza como símbolo de patriotismo, escrito en latín.

¹⁰ Aníbal Domingo Sampayo Arrastúe de Paysandú (1926 - 2007): poeta, cantante, guitarrista, arpista y compositor uruguayo. Grabó con Mercedes Sosa, Cafrune, Quilapayún, Larralde y más.

antaño. El escenario público habla de indígenas en Uruguay, la sociedad se dispone a nuevas conversaciones originarias y tribales.

El país “sin indios” se autopercibe blanco. Su último registro censal (2011) arrojó 5% de reconocimiento indígena y 8,1 % de afrodescendencia (Albarenga, 2017). Los estudios genéticos indican un 34% de ascendencia indígena por línea materna, en el Norte del país (Albarenga, 2017).

La sociedad uruguaya está abierta a discutir estos temas. La negación indígena obedece a una práctica denominada epistemicidio que ha sido sistemática en el manejo del discurso político de la derecha imperante y en la academia, principalmente porque impactó la opinión pública permeando en el imaginario colectivo y argumentando un tipo de construcción historiográfica oficialista de nación.

El argumento de un país sin indios proviene de la escuela vareliana, modelo moderno de escuela europea, laica, gratuita y obligatoria con la reforma de Luis Batlle. Los programas de historia constataron que eran siete: Charrúas, Chanás, Guanás, Arachanes, Guenoa-minuanes, Yaros y Guaraníes (Pi Ugarte, 1999).

Actualmente, el discurso oficial dice que se han extinguido. Sin embargo, la sociedad civil, en el marco de un proceso deliberado de visibilización, las voces silenciadas de personas Charrúas y Afroindígenas del Uruguay se quieren expresar, porque están vivas.

En estos años, la acción social en movimiento ha avanzado en el diálogo intercultural entre organizaciones indígenas, actores políticos y ciudadanos para la constitución de la comisión de ratificación del Convenio 169 de la OIT que reconoce Derechos Indígenas (y que Uruguay y Guyana son los únicos dos países que no lo poseen). Esto ha generado nuevos espacios de visibilización, debate y resistencias, no exentos de conflictos, también en ambas orillas.

De la inquietud epistémica: ¿Un Uruguay con o sin indios? ¿Existen o existimos?

El eslogan “Uruguay, país sin indios” ha sido útil para demostrar durante décadas la invisibilización desde la “Matanza de Salsipuedes” o genocidio de la población Charrúa el 11 de abril de 1831 (Picerno, 2008). La expresión “sin indios” apela a instrumental a un discurso eurocéntrico, servil al gobierno estrenado por primera vez bajo la figura del Brigadier General Don Fructuoso Rivera: apellido que lleva por nombre uno de los Departamentos más grandes al Norte del país, un sin número de calles y avenidas; un parque monumental en Montevideo y la denominación de la Ruta 5, arteria principal que recorre el país en el tramo más extenso de Norte a Sur: Rivera - Montevideo.

Por otro lado, el autor intelectual del Genocidio de la población Charrúa en Salsipuedes, el 11 de abril de 1831, fue “Don Frutos” (Fructuoso Rivera), el primer presidente del Uruguay, como le llamaban sus peones. Por su parte, su sobrino, Bernabé, no corrió la misma suerte, porque fue vengado por los Charrúas, tras haber sido el ejecutor (autor material) del mal llamado “exterminio indígena” en la República Oriental del Uruguay, en la Matanza de Salsipuedes, según narra la novela histórica del escritor Tomás de Mattos, a orillas del río Cuareim (De Mattos, 1988).

Las miradas inquietas de la episteme afloran cual prisma con infinitas alternativas de relucir lo “no visto” o “lo invisibilizado” de toda una civilización. Así ocurre con el caso Afroindígenas en el Uruguay, o también llamados “Zambos” por Artigas.

Investigación interseccional de acción intercultural de estudiantes

La visibilización Charrúa y Afroindígena un tema amplio y complejo que no se agota aquí, pero intentaremos abordarlo a partir de dos

investigaciones de colectivos de estudiantes inter-facultades.¹ (Estudiantes UDELAR, 2023, Prensa). Como resultado, se diseñó colectivamente una propuesta de sistematización de experiencias de metodologías cualitativas de participación y acción focalizada en las trayectorias educativas de pueblos originarios, desde el paradigma dialógico intercultural, con enfoque interseccional. Este trabajo aportará a las políticas públicas en educación, al liderazgo de las organizaciones sociales indígenas y a la comunidad popular, sea científica o no (Díaz y otrxs, 2023).

La perspectiva metodológica cualitativa contempla un diseño coherente con la propuesta de Investigación Acción Participativa de Fals Borda (1981; 2013); Fals Borda y Rodrigues Brandão (1991) y la utilización de dos herramientas o métodos que se han ido enriqueciendo el transcurso del trabajo de campo con la interacción de las personas participantes: bitácoras pedagógicas desde el paradigma freiriano dialógico/dialogizante (Díaz, 2022) y narrativas autobiográficas orales (Parra & Gutierrez, 2020; Parra, Villa & Gutiérrez, 2018). Yolanda Parrra es una investigadora colombiana que junto a Saray Gutiérrez de origen Wayú y Ernel Villa, se dedicaron a construir en conjunto saberes colectivos indígenas decoloniales a partir de las narrativas autobiográficas orales, en oposición a los métodos académicos de extractivismo cognitivo y al epistemicidio. La literatura plantea que hay dificultad para unificar visiones sobre “Educación” y sus fines. Para comprender la trayectoria educativa indígena, es necesario una mirada integradora hacia los sujetos y sus historias, expectativas de la comunidad y sus líderes políticos (Rodríguez & Ossola, 2022).

- 1 Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE), Universidad de la República (UDELAR). Una de ellas (N°41/2021) trata sobre trayectorias educativas estudiantes y docentes de liceos uruguayos que participaron de talleres OVO de PROGRESA en pandemia; la segunda se focaliza en trayectorias educativas de pueblos originarios y tribales (N°98). Adjudicadas ambas por concurso público ante la CSIC.

Inquietantes voces silenciadas en movimiento: Charrúas y Afroindígenas ¡No más susurros!

Tal como mencionó Bruno Hennig y luego María T. Cruz, las epistemologías inquietas son aquellas que buscan de modo constante todo aquello que no está, que no hay y que factiblemente lo podemos construir, o también co-construir. El reconocimiento de personas Charrúas y Afroindígenas en el Uruguay se considera un caso inquieto. Sin embargo, la episteme “inquietante” es la que emerge de la “inquieta” y es el próximo paso para avanzar en “este mundo oscuro que les pertenecería a las minorías reaccionarias” (Hennig).

¿Por qué susurrar y no gritar?

Este camino inquieto de los procesos de visibilización de indígenas en el Uruguay, ha generado movimiento en el contexto social reciente, mediante la autogestión de más de 25 organizaciones que inquietan desde las bases, con eventos artísticos resistentes, intervenciones culturales en diversas partes del país. A esto se le suman emprendimientos de una imagen de ciudad que busca erradicar los nombres eurocéntricos de sitios públicos como calles, plazas, parques, etc.² y sustituir monumentos. Las epistemologías inquietantes siembran sus bases en las relaciones de poder hegemónico y develan lo que subyace mediante la acción. Los procesos de visibilización y reconocimiento de las comunidades indígenas en el Uruguay se constituyen en la interpelación constante ante las autoridades políticas. ¿Por qué susurrar y no gritar?

“Hemos gritado y no nos han escuchado. Nuestros gritos son silencios en el fondo del mar. Nos tapan bajo la categoría “Afrodescendiente”,

- 2 La inquietud epistémica puede provocar cambios en el uso de las lenguas y sociedades: “OK” (en quechua, guaraní o mapuzungún) o nombres científicos (ya no en latín), o de calles, plazas, parques...como ocurrió en México o en Argentina, la abolición de monumentos patrios cuya referencia es la corona europea.

nos invisibilizan. Y nosotros somos “Afroindígenas”, los Zambos de Artigas. Basta de invisibilización. Ya no gritamos. Susurramos, actuamos” (MAZUMBA, Afroindígena nacida en el Uruguay).

REFERENCIAS

- Albarenga, Pablo (2017, 24/Oct.) El País. *Uruguay: Un país sin indios*, Planeta Futuro, EL PAÍS (elpais.com). [PRENSA]
- De Mattos, Gerardo (1988). *Bernabé, Bernabé!* Alfaguara.
- Díaz, Victor; Gallo, Chanel; Coradeghini, Daniela; Rueco, Sara; Mederos, Sofía & Vigo, Valentina (2023). Educación Intercultural y Trayectorias Educativas de Pueblos Originarios en Uruguay desde la perspectiva interseccional. *Entropía*, 7 (14), 223-244. <https://doi.org/10.52765/entropia.v7i14.49>
- Díaz, Victor (2022), “Diálogo y dialogicidad en el Liderazgo Escolar Latinoamericano. Reflexiones sobre Paulo Freire a partir de un Estudio de Caso en Chile” En: *Recrear, Reinventar Paulo Freire 100 años*. Nora Llaver - Bettina Martino (comps.) <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2344>
- Estudiantes de la UDELAR investigan la descendencia de pueblos originarios en Uruguay y sus trayectorias educativas (7/08/2023). *Semana-rio Crónicas del Este* (cronicasdeleste.com.uy) [PRENSA]
- Fals Borda, Orlando (1981). *La ciencia y el pueblo*. En: F. Grossi, V. Gianotten, T. Wit, (Org.), *Investigación participativa y praxis rural*. Mosca Azul, 19-47.
- Fals Borda, Orlando (2013). *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. En: Orlando Fals Borda – Socialismo raizal y el ordenamiento territorial. Ed. Desde Abajo, 35-136.
- Fals Borda, Orlando, Rodrigues Brandão, Carlos (1991), *Investigación participativa*, Montevideo, Instituto del Hombre, Ed. de la Banda Oriental.
- MAZUMBA, [Entrevista a Autobiográfica a Silvina Nieto Albano MAZUMBA] Afroindígena nacida en el Uruguay, 11/08/2023.
- Parra, Yolanda y Gutiérrez, Saray (2018). *Diálogos interepistémicos: Ecologías, territorialidades, Metodologías y Pedagogías Pluriversas para el Buen Vivir con Paz*. Gente Nueva.
- Parra, Yolanda, Villa Amaya, Ernel. y Gutiérrez, Saray (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.
- Picerno, Eduardo (2008) “El genocidio de la población Charrúa”. Biblioteca Nacional.
- Pi Hugarte, Renzo (1999). *Los indios del Uruguay*. Ediciones de la banda oriental S.R.L.
- Rodríguez, Nuria. Macarena., & Ossola, María Macarena (2022). Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios. *Runa*, 43(1), 77-94.

