

Educación y decolonialidad en el Uruguay: posibilidades de una praxis en clave comunitaria y autónoma

Education and decoloniality in Uruguay: possibilities of a praxis in a community and autonomous key

De Los Santos-Queirolo, Fede*

Correo: delossantos.queirolo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8120-545X>

Cooperativa Hincapié, Montevideo, Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13887939>

Resumen

Con el Estado como principal garante y dador de sentido a la vida en sociedad, y con una fuerte injerencia en la regulación de la educación pública, Uruguay muestra escaso margen para la generación de escenarios educativos comunitarios con autonomía en sus formas pedagógicas. Con el etnocidio de los pueblos originarios, la negación de su legado cultural y el de la comunidad afro y la llegada de inmigrantes entre 1860 y 1950, se consolidó una identidad fuertemente eurocentrada, que ató a los sectores populares a un sistema educativo centralizado y homogeneizador, pensado para la construcción de ciudadanía de acuerdo al proyecto moderno occidental. Frente a esto, los entramados comunitarios y los movimientos sociales producen resistencia y transformación política, pero principalmente como respuesta a la ausencia estatal. En este marco, se exploran las condiciones de posibilidad de una praxis educativa decolonial, en clave autogestiva y popular, geopolítica y epistemológicamente situada.

Palabras clave: Educación, decolonialidad, autonomía, Estado.

Abstract

With the State as main guarantor and giver of meaning to life in society and, thus, with great influence on the regulation of public education, Uruguay shows little scope for generating community educational settings counting with autonomy in their pedagogical forms. As a result of the ethnocide of the indigenous peoples, the denial of their cultural legacy and that of the afro community, as well as the arrival of immigrants between 1860 and 1950, a strongly euro-centered identity consolidated. This tied the popular sectors to a centralized and homogenizing educational system, designed for the development



of citizenship in regard to the Western modern project. Opposingly, the community fabric and the social movements build resistance and political transformation, but mainly as a response to the absence of the State. Within this framework, the article explores the possibilities of a decolonial educational praxis, based on self-government and grassroots, geopolitically and epistemologically situated.

Keywords: Education, decoloniality, autonomy, State

Introducción

En el transcurso del periodo comprendido entre el último cuarto del siglo XIX y comienzos del XX, se produce en el Uruguay un proceso sostenido de consolidación de un Estado centralizador, en consonancia con una coyuntura mundial de alineación de las economías periféricas con aquellas de los países denominados centrales. Esta reconfiguración de las estructuras económicas, sociales y culturales se dio como resultado de un proyecto modernizador-civilizador de lucha contra la “barbarie”, que, como bien explica José Barrán (2017), instalará a través del disciplinamiento una nueva sensibilidad en la población, en tanto imaginario colectivo funcional al proyecto colonial europeo.

Un antecedente crucial para la comprensión de este fenómeno cultural es el genocidio de los pueblos indígenas, que alcanza su apogeo en la tercera década del siglo XIX con una matanza masiva en forma de embuzcada en el tristemente célebre Arroyo Salsipuedes, y que consolida un proyecto político estatal de exterminio de las etnias originarias, cuyas formas de vida obturaban el proceso modernizador.

Con la población originaria diezmada y una campaña territorializada en base a la instalación de la propiedad privada por medio del alambramiento de las tierras, tiene lugar un etnocidio, en tanto destrucción sistemática del legado cultural indígena, y, en una etapa posterior, de la cultura gaucha propia de la zona rural, de la población afro y de las clases populares en general, que será nuevo objeto de ataque por parte de un Estado que busca fortalecerse y ordenar la vida social, a través de un proceso urbanizador y centralizador desde la capital.

Junto al debilitamiento de las tramas comunitarias rurales y urbano-populares y la deslegitimación de las prácticas culturales de este sector de la población se consolida una clase hegemónica urbana con fuerte influencia europea, como efecto de una gigantesca oleada de migrantes provenientes principalmente de España, Italia y Francia, que transformará la fisonomía del país e incluso su memoria, produciendo un

sentido común en torno a una cierta nostalgia y orgullo de nuestros abuelos que llegaron en barcos¹ y un olvido o una negación avergonzada de nuestra ascendencia indígena y afro.

Esta consolidación de una matriz estado-céntrica y eurocéntrica no podría haber tenido lugar de no haberse conformado un sistema escolar público centralizador, baluarte del proyecto de Estado-nación, que tuvo efectos homogeneizantes en la población, al instalar nuevas configuraciones a nivel del imaginario colectivo respecto a lo civilizado y una identidad fuertemente atada y atenta a Europa y Occidente en general.

Como plantean Serra y Fernández (2020) y Birgin (2019), tanto en Uruguay como en otros países de la región (principalmente Argentina y Chile), el Estado asume la empresa de erigir una Nación y para ello se propone formar patriotas. Para ello nace y se expande ágilmente un proyecto arquitectónico a escala nacional que construirá progresivamente escuelas primarias, centros de formación docente y liceos, y con ellos, una identidad ciudadana. De acuerdo a Serra y Fernández,

Este proceso involucra la definición de contenidos comunes para la enseñanza escolarizada y, consecuentemente, la homogeneización formal de las edificaciones para tal fin. (...) se dan "los primeros escauceos en torno a la definición de una arquitectura escolar para una nueva nación" (2010, p.9) y el compromiso de un Estado de desplegar educación pública "que implicaba generar un sistema edilicio como garantía de su éxito" (p. 10). (2020, p. 78)

Estas transformaciones a nivel arquitectónico y pedagógico deslizan otras a nivel epistemológico. El proyecto modernizador opera capilarmente para instalar una nueva episteme, productora de lo que Rolnik denomina una "subjetividad antro-po-falo-ego-logo-céntrica, propia de la cultura moderna occidental colonial-capitalística" (2019, p. 130). Es decir, esta máquina moderna científica, extractivista y fabril construye micropolíticamente un inconsciente colonial-capitalístico que nos enfrenta a la explotación de nuestro propio deseo, pulsión de vida, lenguaje, imaginación y afecto.

Dada la profundidad de los efectos en nuestras mentes y cuerpos sostenida, la pregunta de este trabajo se articula en torno a la posibilidad de la educación de recuperar las cosmovisiones de nuestros propios territorios, volver a tramitar el legado de culturas ancestrales silenciadas y jugar un rol prominente en la reconstrucción de tramas de solidaridad y reciprocidad populares. Sobre el corte abrupto con nuestras tradiciones, sobre esa herida que sigue abierta, nos preguntamos parafraseando a Rolnik, ¿cómo liberar a la educación de su proxenetización?

Fundamentos teóricos

Tensiones actuales entorno a la educación, el Estado y lo comunitario

Las últimas décadas no han demostrado gran variación en el panorama que acabamos de describir. El sistema educativo formal ha permanecido como actor clave en los procesos de socialización y de reproducción de una cultura uruguaya alejada de sus enclaves geopolíticos y territoriales. Nuestra propia identificación como latinoamericanos es compleja. Lo latino parece remitir siempre a una realidad otra; permanece en el orden de lo ajeno.

Lo que no es ajeno, sin embargo, es la coyuntura política regional y mundial que en los últimos treinta años ha consolidado una forma de gubernamentalidad neoliberal basada en una ética de la competencia que asigna lugares sociales, un principio de libertad individual para elegir (sujeto de gobierno como sujeto autónomo) y la permanente búsqueda de una ventaja comparativa que nos transforma en empresarios de nosotros mismos (Barros, 2021 y Gómez y Jódar, 2013).

Lander (1998) caracteriza este escenario a partir de los procesos de concentración de la riqueza y del poder político y militar que se dan a escala internacional en mano de empresas, el capital financiero global y organismos de comercio, frente a los cuales el Estado-nación moderno entra en crisis. Los países latinoamericanos sufren una drástica reducción del gasto social y el desmantelamiento de los servicios públicos, el mundo del trabajo tiende hacia la retracción y la flexibilización y se da una fuerte segregación y fragmentación del espacio público, junto a la desintegración del tejido social.

En este contexto, el sistema educativo uruguayo atraviesa un proceso de progresivo aumento de la matrícula a partir de la ampliación de la obligatoriedad (ley 15.739). Sin embargo, en los años 80 y 90 del siglo pasado esta política no fue acompañada por ninguna medida tendiente a compensar las desigualdades sociales que resultaban en una escuela selectiva, a la cual las clases populares no lograban acceder más allá de la igualdad formal establecida en el marco jurídico. Las siguientes dos décadas se caracterizarán por el acceso al poder de gobiernos de izquierda que desarrollarán políticas de inclusión focalizadas, las cuales atenderán específicamente a sectores de la población excluidos, principalmente otorgando apoyos económicos y diseñando programas educativos especiales, pero que no lograrán transformar el fenómeno de masificación-privatización-guetización. Como plantea Nora Gluz para el

caso argentino, “estos procesos derivan en la fragmentación del sistema escolar, es decir, una configuración de la oferta educativa en la que se pierden referencias culturales comunes, y en las que se produce una importante segregación social de la matrícula” (2020, p. 100).

Verger, Moschetti y Fontdevila (2017) caracterizan el proceso de privatización del Uruguay como latente, en comparación con el contexto latinoamericano, en el sentido de que una perspectiva histórica permite visualizar un desarrollo limitado del sector privado, que se explica en parte por una temprana secularización del Estado y la tradición centralizadora, pluralista y gradualista del sistema político uruguayo.

De todos modos, en los últimos años se viene gestando un clima propicio para la iniciativa privada. Esto se ha traducido en experiencias de cooperación público-privada en forma de iniciativas experimentales, tales como los liceos Impulso, Los Pinos y Jubilar de Montevideo, que se instalan en los barrios periféricos y generan procesos de aculturación de los adolescentes que asisten, a partir de la promesa de un futuro exitoso. Nada menor es el caso de Fundación UPM dependiente de la empresa finlandesa UPM, que se instaló en el país en 2009 y con quien el gobierno uruguayo firmó un contrato en el cual se obliga a organizar y financiar políticas educativas teniendo en cuenta y aplicando de buena fe las visiones de UPM, políticas en las que no se prevé la participación de los órganos rectores de la educación pública. Tampoco es menor el hecho de que la intensificación de este proceso privatizador sucede durante los gobiernos de izquierda.

En clave de resistencias a este fenómeno, durante los 80 y los 90, surgirán en nuestro país experiencias educativas comunitarias, enmarcadas por fuera de los ámbitos educativos formales y en respuesta a la exclusión de los sectores populares de la escuela pública, como parte de la organización de los movimientos sociales para enfrentar la crisis económica. Se trata de la búsqueda de una educación popular que

jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. (...) que estimula a presença das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais (...) que supera os preconceitos de raça, classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. (Freire, 1992)

Esta forma de educación, enraizada en una lucha contra las clases dominantes por una transformación social y política radical, se tradujo en la generación de escenarios educativos plurales, articulados con la vida de los sujetos, y sus múltiples atravesamientos. Una forma de educación que tomó vida en los barrios, en la comunión de vecinos, estudiantes y obreros, junto a la organización de comedores y bibliotecas populares, radios y espacios artísticos comunitarios, huertas, grupos de apoyo a las policlínicas barriales, entre un sinfín de iniciativas desde abajo y para los de abajo, en clave de autonomía, horizontalidad y participación directa en la lucha barrial como forma de resistencia y construcción del poder popular desde los territorios.

Sin embargo, a partir de la llegada de los gobiernos progresistas de comienzos del siglo XXI, se produce un proceso, de cierta forma contradictorio, en el que los espacios comunitarios en tanto ámbitos de lucha pierden fuerza en su capacidad de generar escenarios educativo-populares autónomos, en la medida en que la agenda de izquierda da un fuerte empuje a políticas sociales dirigidas a amplios sectores de la población en amplios márgenes territoriales, que terminan por obturar los procesos en clave autogestiva, instalando en su lugar, una lógica precarizada de simple demanda hacia el Estado. Gluz (2020) aporta a comprender este fenómeno al analizar cómo la evaluación y la focalización de las políticas de los 90 (que no fueron desarticuladas por los gobiernos progresistas) “estructuran jerarquías, generan desigualdades y discriminaciones aún bajo propósitos explícitos de ampliación de derechos (...) pasan desapercibidos y son parte de los sentidos hegemónicos, permitiendo comprender los límites tanto en el diseño como en la apropiación de las políticas de inclusión (2020, p. 101).

Parecería entonces que, a mayor presencia estatal, menor grado de autonomía de las comunidades y de los movimientos sociales para la resolución de intereses y necesidades colectivas. En ese sentido, Raúl Zibechi y Michael Hardt (2013) señalan cómo el fortalecimiento de las políticas sociales con la llegada de los gobiernos progresistas en Abya Yala se tradujo en el debilitamiento o la disolución de los movimientos sociales de fuerte presencia territorial que proponían alternativas de acción política no estado-céntrica, en un intento de dispersión del poder frente a la centralización estatal.

En este marco de tensión Estado-sociedad civil, y específicamente en clave educativa, resulta imperioso nombrar otro dominio educativo que tomará forma y fuerza a partir de la década de los 90. Se trata de la Educación Social como campo profesional y la Pedagogía Social como disciplina teórica, cuyos orígenes

se remontan a la Europa de posguerra en el marco de la búsqueda por atender a aquellos niños y jóvenes “abandonados” e “inadaptados”. La formación de educadores sociales comenzará en Uruguay en 1990 en el marco del entonces Instituto Nacional del Menor, como forma de generar profesionales capaces de desarrollar función educativa por fuera de lo escolar, atendiendo situaciones de marginación, de cara a la promoción social de le sujeto (Camors, 2012).

La Educación Social se articulará entonces en el conjunto de las políticas sociales estatales como forma de lograr mayores niveles de alcance poblacional y territorial en el marco de una agenda de derechos humanos. Desarrollará labor educativa en diversos ámbitos (hogares, cárceles, calle, liceos, centros juveniles, clubes de niños, centros de internación por consumo) para promover el acceso a la cultura de les sujetos tradicionalmente expulsados de muchas instancias sociales con el objetivo de promover mayor cohesión social.

De este modo vemos, por un lado, una educación popular en el Uruguay que se gesta en el contexto político de dictadura y, por lo tanto, como ámbito de resistencia frente al gobierno. Posteriormente, una vez recuperada la democracia, se enfoca en paliar los efectos segregadores sobre las clases populares de las políticas neoliberales promovidas desde los gobiernos blancos y colorados, con una historia de trabajo por fuera de los ámbitos estatales, principalmente desde lógicas territoriales barriales.

En oposición a esto, se vislumbra una presencia estatal mucho más fuerte a través de las propuestas socioeducativas, que van asumiendo paulatinamente mayor centralidad en el ámbito de las políticas públicas, presencia que se intensifica a partir de 2004 con los gobiernos de izquierda. Esto genera que hoy en día sea prácticamente imposible pensar en un proyecto o programa socioeducativo desvinculado de lo estatal, y tal vez permita explicar parcialmente el debilitamiento de las iniciativas de educación popular y el consiguiente retraimiento del ámbito de lo público-no estatal.

Es así que nos encontramos con una educación de fuerte raigambre público-estatal-nacional, predominantemente reproductora del proyecto moderno occidental en su variante neoliberal. Por lo tanto, para pensar en la posibilidad de una educación decolonial y autónoma, resulta crucial fortalecer horizontes comunitario-populares que produzcan lo común más allá del Estado, horizontes que Raquel Gutiérrez entiende como una heterogénea multiplicidad de mundos de vida que ponen en juego “pautas

diversas de respeto, colaboración, dignidad y reciprocidad no exentas de tensión, y acosadas, sistemáticamente, por el capital” (2017, p. 33).

Lo comunitario se presenta entonces como tramas que se insubordinan, desbordando lo instituido a partir de una diversidad de infinitésimas prácticas enmarcadas en la intimidad de la existencia cotidiana. Formas de lo político ejercidas desde abajo, que buscan desmonopolizar el derecho a decidir sobre los asuntos generales, constituyendo una “política emancipatoria orientada hacia la conservación y la expansión de las capacidades sociales autónomas ya alcanzadas, íntimas y colectivas, para el despliegue de la vida más allá y contra el capital y tendencialmente hacia la regulación autónoma del asunto común” (p. 66).

Nombrar a Uruguay y su fuerte matriz estado-céntrica no implica negar la existencia de entramados comunitarios. Existen múltiples movimientos sociales y procesos comunitarios en los territorios, que logran mayores o menores grados de articulación. Su incidencia en la organización de la vida en sociedad es menor en comparación con otros países de Abya Yala, y probablemente la tensión en relación al lugar asignado por estas luchas al Estado sea un factor que ayude a entender este fenómeno.

Muchos colectivos sociales sostienen una plataforma política que exige un Estado protector que descentralice sus servicios y garantice el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía en todo el territorio, y organizan sus luchas desde una dimensión de demanda hacia el mismo, buscando ampliar la agenda de derechos, e incluso recibiendo apoyos institucionales. A este respecto, Lander (1998) analiza las complejidades de configurar una esfera pública-no estatal promotora de descentralización, que tiende a visualizarse de buenas a primeras como democratizadora, dado su alusión a nivel del imaginario colectivo al ideal de la participación en las democracias directas. No obstante, el autor advierte respecto a un posible doble movimiento: el incremento de la participación local puede lograr mayores niveles de horizontalidad y transparencia en la gestión de recursos públicos, así como puede fraccionar la demanda social, despolitizarla y limitar su capacidad de articulación.

En ese mismo sentido el autor describe las dificultades que pueden enfrentarse en procesos de transferencia de servicios públicos hacia instancias no-estatales, dado que estas organizaciones pueden terminar por burocratizarse y promover formas de privatización y retraimiento del estado. En nuestro

país la experiencia de gestión de proyectos socioeducativos a través de convenios entre el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) o el Ministerio de Desarrollo y asociaciones civiles ha demostrado lo frecuente del desvío de una política descentralizada hacia la primacía del interés económico de un grupo de personas.

¿Lo mejor sería entonces proyectarse contra y más allá del estado? La experiencia zapatista de consolidación de territorios autónomos rebeldes en Chiapas, México ilustra respecto a un campo de acción popular con capacidad para defender un territorio, afirmar su cultura y fortalecer las capacidades de gestión propias (Baronnet, 2015). En términos educativos, resulta altamente significativo el logro de proyectos escolares municipales, aun cuando las prácticas autonómicas eran consideradas ilegales por parte del Estado, prácticas en flagrante rebelión ante las políticas nacionales, que implican la toma de control de la gestión administrativa y pedagógica por parte de las familias y la comunidad en general.

Ahora bien, tomando en cuenta el proceso histórico uruguayo, las luchas populares difícilmente puedan dirigirse hacia la destitución de lo público-estatal, más allá de que el horizonte de lucha sea el de la autonomía territorial frente a un estado colonizador aliado con el capital, que tenderá naturalmente a obturar los procesos políticos contrahegemónicos. Como plantean Álvaro García y Raquel Gutiérrez,

No puede haber una nueva naturaleza del poder político sin una nueva correlación de fuerzas sociales en los ámbitos múltiples de las relaciones de poder, esto es, si no se ha construido desde todos los territorios de despliegue de la vida social, en todos los vasos capilares del cuerpo del poder social-nacional, un flujo de energía de pasiones, de imaginación, de autonomía, de capacidad transformativa, de resistencia y emancipación individual-colectiva frente al poder del valor mercantil, lo suficientemente denso como para traducirse en una configuración semiestatal (porque es la sociedad misma en proceso de autodeterminación, lo que inevitablemente también supone a la larga el camino a la emancipación contra el Estado en cualquiera de sus formas) de nuevo contenido que las sintetice y luego las refuerce y expanda. (2009, p. 27)

Estas configuraciones semiestatales *en camino a* la emancipación del Estado pueden servir de orientación para pensar en clave de autonomía y promover formas intermedias existentes que no polaricen lo público y lo privado en torno al eje Estado-mercado. Es decir, pensar en fortalecer o tal vez construir formas de lo público-no estatal como vimos en Lander (1998), o bien pensando en términos de lo privado-social (Quijano, 2014) o lo estatal-comunitario (Caro y Reyes, s. f.).

En ese sentido, Caro y Reyes proponen correrse de la lectura sobre lo público-estatal referido a la vieja idea del Estado centralizado y burocrático y sobre lo público-comunitario como organizaciones privadas con fines de lucro o asociaciones del tipo religioso, y reivindican la posibilidad de los movimientos sociales de ser promotores de experiencias y propuestas educativas autogestionadas y democráticas que acerquen lo público a los intereses, necesidades y demandas de las comunidades. Partiendo de experiencias chilenas desarrolladas durante el siglo XX, y en relación al contexto actual del proceso constituyente, los autores plantean la posibilidad de

la articulación del Estado o instancias de gobierno local con comunidades empoderadas, que libran proyectos de autogestión y mutua colaboración en diversos ámbitos de la economía, la cultura, el desarrollo local y territorial, expresando también las bases o supuestos e iniciativas para un nuevo orden educativo. (p. 160)

En la misma línea, Quijano (2014), basándose en las ancestrales experiencias de las culturas andinas en Perú, plantea que lo privado capitalista, mercantil o egoísta no es la única forma de lo privado, así como tampoco lo público específicamente estatal es la otra cara única de lo privado. Así pues, el autor ve un horizonte en la posibilidad de construir un *privado-social*, reivindicando y revitalizando las formas de organización cotidiana y experiencias vitales de las poblaciones de Abya Yala, basadas en la organización solidaria y colectiva. Más allá de que reconoce el amplio dominio del privado-capitalista, la potencialidad del privado-social radica en que una vez institucionalizado, produce una esfera institucional pública, que no necesariamente tiene carácter de aparato de Estado y que construye un entramado social democrático.

Las experiencias de México, Chile y Perú parecen arrojar luz sobre las tensiones entre los ámbitos público y privado y entre Estado, educación y comunidad. Resta ahora encontrar formas acordes a la realidad política de nuestro país para transitar desde una institucionalidad estatal centralizadora de lo educativo hacia progresivos niveles de autonomía de las comunidades.

Metodología

Escenarios posibles para una praxis educativa decolonial

Nos preguntamos entonces ¿qué marcos institucionales existen actualmente para pensar en mecanismos de control popular-comunitario para la gestión educativa estatal, que desborden los meros instrumentos

de consulta?² ¿Cuáles pueden ser esos nuevos dominios en los que las instancias sociales/comunitarias gestionen servicios estatales de educación? ¿Qué posibilidades existen para una verdadera praxis privado-social traductora de principios de solidaridad en una co-actividad con finalidad de gestión de lo común?

Más allá de reconocer la baja incidencia dentro del universo educativo de propuestas con un agenciamiento comunitario, autónomo y autogestivo que logren ponerse en diálogo con el Estado desde una escala local, entendemos fundamental relevar experiencias, cartografiar esos movimientos insurgentes de forma de comenzar a producir una narrativa respecto al potencial transformador de lo comunitario en clave pedagógica.

Ejemplos de desarrollo de proyectos educativos colectivos son las cooperativas sociales de trabajo, las cuales, aún estando dentro de los marcos jurídicos delimitados por el Estado, despliegan espacios de toma de decisiones y gestión autónoma, principalmente en términos de la desarticulación del modelo empresarial capitalista tradicional. La ausencia de patrones produce el desafío de la organización horizontal y ésta se vuelca hacia fines educativos.

Actualmente existen en el país una centena de cooperativas que desarrollan propuestas educativas en un amplísimo espectro de dispositivos, tanto en ámbitos tradicionalmente escolares como en socioeducativos: escuelas y liceos habilitados, Centros Juveniles, Clubes de Niños, Equipos Territoriales de Atención Familiar, Formación Profesional Básica Comunitaria, centros nocturnos del Programa Calle, entre otros.

Resultan casos interesantes, ya que se trata de organizaciones del ámbito privado (formalmente son empresas reguladas por la ley de cooperativismo y en su defecto por las normas de derecho comercial), que gestionan proyectos con fines sociales. En ese sentido, son parte de un movimiento de construcción de una economía social y solidaria, con distintos niveles de resistencia a las lógicas del mercado y el capital, que pretenden producir prácticas económicas colectivas y democratizadoras, que colocan a lo humano en el centro. Por supuesto aparece aquí con claridad la tensión privado-social y privado-egoísta planteada por Quijano, en tanto la forma cooperativa no refleja necesariamente prácticas anticapitalistas,

y cuando éstas suceden, están de todos modos limitadas por las regulaciones estatales que implican altos niveles de burocratización y mecanismos de control.

En ese sentido, en el ámbito cooperativo pueden encontrarse colectivos que adoptan formas de gestión empresarial tradicional, así como cooperativas sociales con un posicionamiento político fuerte, que entienden su funcionamiento como parte de una tarea de militancia social, y articulan acciones con los movimientos sociales de izquierda.

Otras organizaciones del ámbito privado son las asociaciones civiles, las denominadas ONGs, cuya regulación jurídica establece la ausencia de fines de lucro, y que desarrollan proyectos en el ámbito educativo en articulación con diversos actores. En ese sentido, se financian con capitales provenientes de empresas u organismos internacionales, a la vez que convenían con el Estado obteniendo fondos públicos a través de mecanismos de licitación. Aquí aparece nuevamente la tensión de lo privado, en tanto estos colectivos pueden aportar a la gestión de lo social por fuera de la centralidad estatal, pero a su vez muchas veces priman los intereses y la presión del capital que los financia, aun cuando los dispositivos son socioeducativos y se dirigen al trabajo con las comunidades o con población con vulneración de derechos, cuyas necesidades e intereses deberían ser el eje articulador de su accionar.

Por otra parte, más distanciadas de la urbe, existen experiencias comunitarias en clave local que desarrollan propuestas educativas para niños desde la autogestión. Se encuentran diseminadas en distintas partes del país, generalmente ancladas en procesos comunitarios de gestión colectiva de la tierra, pero, en la mayoría de los casos, no logran abordar la acreditación de saberes de cara a la continuidad educativa regulada por el sistema de educación pública nacional. Parece haber dificultad para encontrar espacios intermedios que conjuguen la gestión comunitaria autónoma de lo escolar y la acreditación y validación de los aprendizajes que en ese marco suceden.

El rasgo centralizador del Estado uruguayo y su sistema nacional de educación pública es en gran medida obturador de los procesos comunitarios y autogestivos. La ley 18437 regula la educación formal obligatoria para la franja que cubre educación inicial desde los 4 años hasta el último año de la Educación Media Superior (sexto año de educación secundaria) y deja escaso margen para propuestas que alteren

las formas tradicionales de lo escolar, al decir de Terigi (2008; 2010): la escuela común, su currículum único, su aula estándar y su monocronía.

Resultados

Análisis y discusión de los resultados

En ese sentido, las propuestas educativas comunitarias muchas veces se dirigen a la primera infancia, dada la mayor flexibilidad para organizar un currículum y metodologías propias y construir los establecimientos, dado que una parte fundamental de estos proyectos son las construcciones materiales de los espacios, en el entendido de que la arquitectura supone una forma de pedagogía silenciosa (Serra, 2018). Así pues, proliferan los edificios que “no encierran”, las aulas abiertas, los espacios comunes, la generación de escenarios educativos en contacto con la naturaleza, como formas de romper con la inercia institucional heredada de la escuela y su desconexión con los procesos de reproducción y sostenimiento de la vida.

Para las franjas de educación primaria y media las posibilidades de planificar centros educativos desde mayores niveles de autonomía y en clave comunitaria son menores. En primaria existe la posibilidad de establecer un currículum propio, siendo estos centros definidos como *privados no habilitados*, y se exige a los estudiantes rendir exámenes de egreso para posibilitar la continuidad educativa. Por lo tanto, hay ciertas restricciones, pero a su vez, un marco que puede leerse como habilitador para el establecimiento de escuelas comunitarias con libertad para hacer circular saberes locales y organizarse en mayor diálogo con el entorno natural y humano. En ese sentido, pueden adoptarse formas jurídicas cooperativas que permitan una gestión horizontal, que involucre a todos los actores comunitarios, de modo de correrse del tradicional formato de colegio privado urbano.

Las experiencias son escasas de todos modos, y en el caso de educación media, los liceos privados no cuentan con la posibilidad de establecer un currículum propio, aún si pretendieran que sus estudiantes rindiesen pruebas de acreditación, y, dada su tradición propedéutica para los estudios universitarios, no son propuestas que hayan encontrado formas comunitarias y populares de autogestión. Sin embargo, se trata de una territorialidad a construir.

El ejemplo argentino de los bachilleratos populares resulta altamente significativo, en tanto cristaliza experiencias de educación popular desplegadas desde diversos movimientos sociales. Se trata de prácticas pedagógicas con un fuerte componente político, que crean escuelas secundarias populares y autogestionadas para jóvenes y adultos. Desde una permanente tensión con el Estado, estas experiencias “se insertan en diversos territorios -barrios populares, sindicatos, fábricas recuperadas- con el objetivo de resistir las reformas escolares neoliberales, al tiempo que construyen alternativas educativas que apuntan al cambio social” (Wahren, 2020). Dada ciertas similitudes entre la realidad argentina y la uruguaya, sobre todo pensando en las zonas metropolitanas, podríamos pensar en este formato de liceo como un horizonte a recorrer por parte de los movimientos sociales de nuestro país, hacia propuestas de educación media comunitarias y autónomas.

El ámbito de la educación técnico-profesional parece mostrar mayor permeabilidad a este tipo de iniciativas. En tanto enseñanza tradicionalmente pensada para la transmisión de oficios manuales y artesanales, se ha alejado más del proyecto de vida de la clase urbana hegemónica occidentalizada, más preocupada por el desarrollo de la intelectualidad y de las profesiones universitarias. Por ende, la enseñanza técnica ha tenido mucho mayor acercamiento y alcance en los sectores populares urbanos y rurales, más allá de que la oferta educativa luego ha sido ampliada hacia propuestas más universales, similares a las de los liceos.

Algo de esta genealogía explica tal vez el hecho de que actualmente exista un programa de Centros Educativos Comunitarios como dispositivo de alcance en los barrios populares con énfasis en la participación y la inclusión, y con una currícula organizada desde una perspectiva integrada, transdisciplinar, y con una metodología de trabajo por proyectos.

Otra experiencia muy significativa en convenio con la Dirección de Educación Técnico-Profesional de la ANEP y del INAU es la del Centro de Formación Agraria de la Cooperativa “Tierra que Anda”, que se propone una “educación para la vida y el trabajo en el campo”. Establecida en un terreno de uso colectivo por un conjunto de familias que viven en comunidad y trabajan de forma asociativa, la cooperativa ofrece cursos para el desarrollo de la agricultura familiar y campesina (lechería, alambrado, apicultura, inseminación, etc.) a partir de la alternancia, en tanto organización del tiempo y espacio escolar particular, y a su vez principio filosófico, pedagógico y político de un aprendizaje enraizado en

la familia y la comunidad, verdaderos entornos formativos y espacios didáctico-productivos (Serra, 2018; Serra y Trlin, 2020, Southwell, 2020).

En ese sentido, en un modo similar al de las Escuelas de la Familia Agrícola argentinas, la experiencia de Tierra que Anda da cuenta de la capacidad de agenciamiento local popular para la gestión social colectiva en torno a demandas comunitarias, y de diálogo y negociación con el aparato estatal, de modo que el rol que éste juegue no sea colonizador, sino de apertura para una construcción colectiva, situada y emancipadora, con amplios márgenes de autonomía en comparación con las propuestas de educación media tradicionales.

El recorrido por estas experiencias que puján por correrse de los márgenes estatales hacia ámbitos más populares y comunitarios da cuenta, por una parte, de lo desafiante que resulta dicha tarea en un país con un Estado hiperpresente e hiperregulador de la vida en sociedad, pero por el otro, nos muestra cómo ninguna estructura puede ser totalizante, y los intersticios siempre aparecen. Huecos, grietas que se abren a líneas de fuga, movimientos insurgentes que resisten a las lógicas modernas capitalísticas y despliegan constantes esfuerzos creativos para lograr fines educativos emancipadores desde marcos ideológicos propios.

Consideraciones finales

Las condiciones de posibilidad para producir experiencia pedagógica autónoma y comunitaria van más allá del acceso a la cogestión de lo público. La generación de escenarios más plurales que desborden lo estatal centralizado sin dudas significa un movimiento fundante en el camino hacia una educación popular. Toda ampliación de la participación en la producción de lo educativo aporta a priori a contrarrestar los efectos homogeneizantes de una cultura occidental impuesta de forma sistemática durante casi dos siglos de existencia bajo la forma de Estado-nación. Sin embargo, en el proceso de reconocimiento, articulación y fortalecimiento de estos movimientos contrahegemónicos no debemos perder de vista que el sur, y los sures a escala global, deben ser nuestro faro.

La mirada al Sur nos permitirá caminar hacia formas comunitarias y autónomas que no se configuren simplemente como subsidiarias a un Estado moderno neoliberal cuya principal función pasa por la gestión de una población que prioriza la vida de algunos frente a la de muchos. A la hora de articular los

movimientos sociales en la disputa por el poder, no podemos perder de vista que nosotros mismos, en tanto portadores de una subjetividad colonial-capitalística, encarnamos un proyecto de Estado que porta desde su consolidación en estas tierras el genocidio y el etnocidio de nuestra población originaria.

Por lo tanto, pensar en educación hoy desde el compromiso con nuestro posicionamiento geocorporal y político implica algunas renunciaciones.

Renunciar a la episteme occidental que ha delimitado hasta ahora las formas hegemónicas de pensar lo político y, de esa forma, cuestionar las tendencias hacia el conocimiento unívoco, alejándonos de las narrativas de la exactitud que el "espíritu científico" ha prometido.

Renunciar a una educación excesivamente urbana, pensada desde la ciudad y promotora de un modelo urbano de desarrollo, y volver a zurcir el vínculo con el medio rural, espacio olvidado como escenario de producción de saberes y prácticas culturales valiosas para la promoción social de los sujetos y para la transformación de estructuras económicas productoras de desigualdad.

Renunciar a una educación pretendidamente neutral en términos políticos. Soltar la idea de la laicidad como una garantía de incorruptibilidad de lo educativo, y reconocer que toda educación es política, de modo que lo que nos corresponde es construir colectivamente qué forma queremos darle.

Por último, construir una educación comunitaria y autónoma hoy en nuestro país implica abrazar nuevos horizontes de pensamiento y acción, así como nuevas sensibilidades. Un pensamiento pedagógico crítico, situado y emancipador debe ser un pensamiento sensible, una racionalidad con proximidad a la vida cotidiana. Un pensamiento que reconozca que, si la educación cumple una función primordial de traspaso del legado cultural, nos corresponde desde estas latitudes reconstruir el conjunto de saberes y prácticas ancestrales que ordenaron simbólicamente y materialmente la vida en estas tierras, y ponerlas en juego con nuestras subjetividades occidentalizadas, no para negar una en base de la afirmación de la otra, sino como ejercicio sincrético para comprendernos integralmente, ya que tenemos derecho a saber quiénes somos.

En ese sentido, la educación tiene la posibilidad, y el deber ético si se pretende comunitaria y autónoma, de tejer esa memoria colectiva e imbricar el pensamiento como una tarea ética que articula el pasado con el presente (Huanca, 2017). Una educación decolonial hoy en Uruguay tiene el potencial para poner el pensamiento en movimiento, en conversación, en acción, desacoplarlo de una racionalidad instrumental

que nos aliena y enriquecerlo con múltiples cosmovisiones, de modo tal que se vuelva experiencia, la experiencia de pensar y sentir, que se traduce en un hacer colectivo liberador.

Referencias

- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 67, enero-abril, pp. 85-110.
- Barrán, J. (2017). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura "bárbara". El disciplinamiento*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barros, S. (2021). *Sobre lo común y la universidad*. El discurso ético del Plan Taquini. Buenfil, Rosa (coord.) Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos. Buenos Aires: CLACSO, pp. 93-105.
- Birgin, A. (2019). Las políticas de formación docente hoy, entre recetas y resultados. *Voces en el Fénix*, núm. 75, pp. 32 - 39.
- Camors, J. (2012). *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Grupo Magro.
- Caro, M. y Reyes, L. (s. f.). *Educación pública y proceso constituyente en Chile. Hacia lo estatal-comunitario como nuevo orden constitucional para la educación del siglo XXI*. Apuntes para la discusión, pp. 151-173.
- Freire, P. (1992). *Escola pública e educação popular*.
- García, Á. y Gutiérrez, R. (2009). *Forma valor y forma comunidad. Aproximación teórica-abstracta a los fundamentos civilizatorios que preceden al Ayllu Universal*. La Paz: Comuna.
- Gluz, N. (2020). *Las llamadas políticas de inclusión en el campo escolar: sentidos en disputa frente a la cuestión social en la Argentina reciente*. En: Rodríguez, Carmen, Saforcada, Fernanda y Campos-Martínez, Javier (coord.) Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lander, E. (1998). *Límites actuales del potencial democratizador de la esfera pública no-estatal*. En: Cunillgran, Nuria y Bresser, Luis (coord.) Lo público no estatal en la reforma del Estado. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital*, núm. 13, marzo 2013, pp. 81-98.
- Quijano, A. (2014). *Lo público y lo privado: un enfoque latinoamericano*. En Quijano, Aníbal Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.

- Ramiro, H. (2017). Conocimiento y pluriversidad de mundos en universidades indígenas: Amwtay Wasi (Ecuador) y UAIIN-CRIC (Colombia), en *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, núm. 3, pp. 137-149.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón: Buenos Aires.
- Serra, M. y Trlin, M. (2020). *Configuraciones espaciales de las EFAs del Taragüí: experiencias de educación secundaria rural en la provincia de Corrientes*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- Serra, M. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, núm. 4, mayo 2018, pp. 36-43.
- Serra M. y Fernández, F. (2020). Arquitectura escolar en el siglo XX: aproximaciones desde cuatro publicaciones latinoamericanas recientes. *A&P Continuidad*, núm. 13, diciembre, pp. 72-81.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, núm. 39, marzo 2020.
- Terigi, F. (2008). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común*. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.) *Educación: saberes alterados*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Verger, Antoni Mauro Moschetti y Clara Fontdevila, 2017, "La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias", Universidad Autónoma de Barcelona.
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina: educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 47, julio-diciembre, pp. 89-109.
- Zibechi, R. y Hardt, M. (2013). *Preservar y compartir. Bienes comunes y movimientos sociales*. Buenos Aires: Mardulce.

*Educador Social (CFE-ANEP). Diplomado en Problemas Pedagógicos Contemporáneos (CLACSO) y en Formación de Acompañantes Comunitarios/os contra la Violencia de Género (Universidad Provincial de Córdoba). Cursa la Especialización en Epistemologías del Sur (FLACSO Brasil).

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura**, yo, De Los Santos-Queirolo Fede, declaro al Comité Editorial que:

No tengo situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del artículo: *Educación y decolonialidad en el Uruguay: posibilidades de una praxis en clave comunitaria y autónoma*, en relación con su publicación.

De igual manera, declaro que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiento que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaro en Montevideo, Uruguay, marzo de 2024.

Fede De Los Santos-Queirolo

¹En ese sentido resultan particularmente ilustrativos los dichos del ex presidente argentino de izquierda, Alberto Fernández, a propósito de la conformación de la sociedad argentina, en un acto oficial que compartió con el presidente de España: "Los mexicanos salieron de los indios, los brasileños salieron de la selva, pero nosotros, los argentinos, venimos de los barcos".

²Un claro ejemplo son los Consejos de Participación previstos por la Ley General de Educación N° 18437 para todo centro de educación inicial, primaria y media, integrados por estudiantes, educadores o docentes, funcionarios no docentes, familiares, y representantes de la comunidad, con amplias potestades de contralor de la gestión estatal, pero que desde su legislación en 2008 nunca han sido convocados.