

DIFÍCIL DE VER.

percepciones del racismo y las desigualdades sociales en la educación.

HARD TO SEE.

perceptions of racism and social inequalities in education.

DIFÍCIL DE VER.

percepções sobre racismo e desigualdades sociais na educação.

María Salomé Fernández Batista

Profesora de Historia - Instituto de Profesores Artigas; Estudiante de la Especialidad de Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños. CLACSO - salome.batista2012@gmail.com

Resumo

Este artigo levanta as dificuldades que existem para definir o racismo e as desigualdades sociais da população negra por alunos dos níveis de escolaridade mais elevados, ou seja, do Bacharelado e da Formação de Professores. Para aliviar essas dificuldades, foi feito um levantamento entre os alunos dos cursos de História que desenvolvi em 2020 em Montevideu e Flórida-Uruguai. Os resultados obtidos foram analisados á luz dos conceitos de racismo, raça, interseccionalidade e interculturalidade estudados na Especialidade em Estudos Afro-Latino-Americanos e Caribenhos do CLACSO e, em especial, no seminário Educação, Racismo e Desigualdades Sociais, coordenado pelas professoras Prof. Dra. Cidinalva S. C. Neris e Prof. Dra. Kátia Regis da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo deste artigo é refletir sobre as dificuldades que existem para ver os problemas relacionados ao racismo no Uruguai. Observe como os alunos percebem o racismo e a situação de seus pares afrodescendentes. Além disso, tendo em vista que o estudo está intimamente ligado ao ensino de História, para mostrar a subordinação e invisibilidade das disciplinas do passado afrodescendente na América nos cursos de Ensino Médio. Os alunos desconhecem muitos assuntos relacionados aos afrodescendentes, e os que sabem mostram sua clandestinização, pois falam apenas de música e religião.

Palavras-Chave: racismo. educação. história. clandestinização. uruguai.

Resumen

Este artículo plantea las dificultades que existen a la hora de definir el racismo y las desigualdades sociales de la población afrodescendiente por parte de los estudiantes de niveles superiores de enseñanza, es decir, de Bachillerato y de Formación Docente. Para el relevamiento de dichas dificultades se realizó una encuesta entre los estudiantes de los cursos de Historia que desarrollo en el año 2020 en Montevideo y Florida- Uruguay. Los resultados obtenidos fueron analizados a la luz de los conceptos de racismo, raza, interseccionalidad e interculturalidad estudiados en la Especialidad en Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños de CLACSO y, en especial, en el seminario Educación, Racismo y Desigualdades Sociales, coordinado por las docentes Profa. Dra. Cidinalva S. C. Neris y Profa. Dra. Kátia Regis de la Universidad Federal de Maranhão. El propósito de este artículo es reflexionar sobre las dificultades que existen a la hora de ver las problemáticas vinculadas al racismo en el Uruguay. Observar cómo los estudiantes perciben el racismo y la situación de sus pares afrodescendientes. También, dado que el estudio se vincula estrechamente con la enseñanza de la Historia, mostrar la subordinación e invisibilización de los temas del pasado afrodescendiente en América en los cursos de Educación Secundaria. Los estudiantes desconocen muchos temas relacionados con la afrodescendencia, y aquellos que conocen, demuestra la clandestinización de los mismos, dado que sólo hablan de la música y la religión.

Palabras Claves: racismo. educación. historia. clandestinización. uruguay.

Abstract

This article raises the difficulties that exist when it comes to defining racism and social inequalities of the Afro-descendant population by students of higher levels of education, that is, Baccalaureate and Teacher Training. To

survey these difficulties, a survey was conducted among the students of the History courses that I developed in 2020 in Montevideo and Florida-Uruguay. The results obtained were analyzed in the light of the concepts of racism, race, intersectionality and interculturality studied in the Specialty in Afro-Latin American and Caribbean Studies of CLACSO and, especially, in the seminar Education, Racism and Social Inequalities, coordinated by the teachers Profa. Dra. Cidinalva S. C. Neris and Profa. Dr. Kátia Regis from the Federal University of Maranhão. The purpose of this article is to reflect on the difficulties that exist when it comes to seeing the problems related to racism in Uruguay. Observe how students perceive racism and the situation of their Afro-descendant peers. Also, given that the study is closely linked to the teaching of History, to show the subordination and invisibility of the subjects of the Afro-descendant past in America in Secondary Education courses. The students are unaware of many topics related to Afro-descendants, and those who do know show their clandestinization, since they only talk about music and religion.

Key Words: racism. education. history. clandestinization. uruguay.

Introducción

Nuevas generaciones crecerán con el veneno que los adultos no tienen el valor de eliminar.
Marian W. Edelman.

Este artículo trata sobre las percepciones del racismo en la educación, desde dos perspectivas, la de los estudiantes y la académica, estudiando los temas relacionados con la población afrodescendiente dentro de los programas de Historia.

El interés por este abordaje comenzó al iniciar mi ejercicio profesional como docente de Historia en centros de enseñanza de contextos socio-económicos desfavorecidos, en barrios pobres de la periferia de Montevideo, donde la mayoría de los estudiantes eran afrodescendientes. En años siguientes, continuado mi trayectoria laboral he cambiado de espacios de trabajo dentro de Montevideo, y actualmente, me encuentro dando clases a adultos en la Educación Secundaria y en Formación Docente pública, observando que la población estudiantil afrodescendiente ha disminuido tanto que casi no encuentro a estos estudiantes en mis clases.

También he tenido la posibilidad de preparar y desarrollar programas de Historia de todos los niveles, y en todos ellos la presencia de bibliografía europea es mayoritaria, entre treinta y dos y cincuenta y cinco libros son de origen europeo, mientras que de origen americano, africano y asiático en su conjunto llegan a once o quince libros. En relación a los temas de los currículos vinculados a la historia de los afrodescendientes en América y su influencia cultural resultan ser menos cantidad que los relacionados con procesos históricos europeos.

Estas primeras miradas sobre la realidad de los afrodescendiente fueron las que me impulsaron a realizar la Especialidad en Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños en

CLACSO y motivada por el seminario Educación, Racismo y Desigualdades Sociales me propuse investigar cómo mis estudiantes, mayores de 18 años, perciben el racismo y las desigualdades sociales en su trayectoria educativa. Para poder conocer si se observa o no la disminución de la población afrodescendiente en las aulas y qué se sabe de la historia de los afrodescendientes en Uruguay.

Así tendría, como docente, elementos para describir la existencia o ausencia del racismo en los estudiantes, qué tipo de racismo se encuentra y/o cómo se clandestiniza el conocimiento afro en los currículos.

En relación a lo académico, planteo relevar los temas vinculados a la historia de los afrodescendientes en América presentes en los currículos de Historia de Educación Secundaria del Uruguay, con el objetivo de identificar la forma en cómo se tratan esos temas, si existe subordinación e invisibilización de lo afrodescendiente en los relatos del pasado que enseñamos a los estudiantes de la educación formal.

Para comenzar este trabajo construí una encuesta para aplicar entre mis estudiantes de Bachillerato -quinto y sexto año de Educación Secundaria- en cursos diseñados para adultos y entre alumnos de Formación Docente que cursan el profesorado de Historia, los primeros en Montevideo y los segundos, repartidos, entre Montevideo y Florida.

La encuesta tuvo la consigna de ser anónima y electrónica. En la misma se preguntó sobre cómo definiría el racismo, si existe racismo en Uruguay, si se considera afrodescendiente, si había tenido profesores o compañeros afrodescendientes, si encuentra explicación para la variación del número de compañeros afrodescendientes, si observa el acceso a la educación como un problema o factor de desigualdad en la población afro y si piensa en la necesidad de cuotas de acceso a los niveles educativos para las poblaciones discriminadas.

También se abordaron los estudios sobre la historia de los afrodescendientes en Uruguay dentro de la educación formal. Se preguntó qué temas vinculados a la población afro había estudiado, si propondría nuevos temas y si veía la necesidad de incluir más temas. Puesto que los procesos históricos vinculados a los afrodescendientes y la afrodescendencia en el Uruguay son temas que se encuentran dentro de los currículos de Historia, es decir, que se estudian en la educación formal. Pero aparecen en relación de subordinación con procesos históricos mundiales. Por ejemplo, la esclavitud en relación a la colonización europea de la

época moderna, el carnaval y el candombe en relación a la construcción de la cultura uruguaya durante el siglo XX, la figura de Martin Luther King en relación a los procesos de defensa de los derechos humanos y la de Nelson Mandela dentro de los procesos de descolonización del siglo XX.

La bibliografía africana de los currículos llega a estar integrada por uno o dos libros en cada programa anual. La bibliografía uruguaya relacionada con afrodescendencia resulta ser escasa, de tres a cinco títulos. En cambio, la bibliografía europea de treinta y cinco a cincuenta y cinco títulos son referenciados dentro de los programas. Esto hace evidente el desarrollo de una epistemología eurocentrada que enmarca el abordaje de los procesos históricos y la jerarquización de algunos conceptos.

Finalmente, se consultó sobre quiénes tendrían más dificultad, hombres o mujeres afrodescendientes, para egresar de los respectivos niveles educativos.

Se logró una muestra de 71 (setenta y uno) cuestionarios completados por personas de Montevideo (55,7%), Ciudades del Interior (31,4%), pueblos (10%) y del medio rural (2,9%), que tenían entre 18 y 57 años -a junio de 2020- y asistían a la Educación Secundaria (41,2%) y Formación Docente (58,8%).

Los resultados leídos a través de las categorías de racismo, raza, interseccionalidad e interculturalidad brindan un panorama de las percepciones del racismo de una población estudiantil a punto de egresar de secundaria y de otra población estudiantil, cursando nivel terciario, que se dedicará a la educación en los próximos años.

Racismo, raza, interseccionalidad e interculturalidad

El propósito es interpretar los resultados utilizando distintas categorías de análisis, ya mencionadas, como el racismo, la raza, la interseccionalidad y la interculturalidad.

En relación al racismo debemos tener en cuenta su historicidad, para ello Leith Mullings señala que:

Existe un mínimo acuerdo general de que el racismo está asociado con la modernidad, así como que está vinculado con la expansión europea, la consiguiente esclavización de africanos, el colonialismo y el imperialismo. La mayoría de historiadores está de acuerdo en que el racismo a) está atado de manera inextricable a la emergencia histórica de los Estados-Nación; b) frecuentemente se construye sobre la base de conflictos anteriores y que, además, c) emerge en medio de la resistencia. (MULLINGS: 2013, 334)

En cuanto a la raza, emplearemos las concepciones de Aníbal Quijano (2014) que nos habla de la invención histórica de la misma y de su función de *otrificación*. La raza atribuye una naturaleza (biología especial) a los vencidos y el patrón de colonialidad del poder se sostiene sobre su existencia, influyendo en nuestra forma de pensar, a través de la racialización de los grupos sociales.

La interseccionalidad de Lélia Gonzalez (VIVEROS VIGOYA, 2016) que hace referencia a la intersección de raza, sexo y clase que atraviesa a las personas, se utilizará para comprender los elementos que están presentes en algunas respuestas.

También, las distintas perspectivas de la interculturalidad -relacional, funcional y crítica- estudiadas por Catherine Walsh (2012) servirán de guía para la reflexión sobre el trato a los temas de historia de los afrodescendientes en América.

El racismo y las desigualdades

La definición de racismo seleccionada por Sofía Reding (2007) resulta clara y funcional para este trabajo, en ella se sostiene que:

Racismo es todo conjunto de creencias en que las diferencias orgánicas, transmitidas por la vía genética (reales o imaginarias) entre los grupos humanos, están intrínsecamente asociadas con la presencia o ausencia de ciertas capacidades o características de gran importancia social y, por lo tanto, en que tales diferencias son una base legítima para establecer distinciones injustas entre los grupos definidos socialmente como razas [...] La existencia de razas en una sociedad determinada presupone la presencia del racismo, pues sin racismo toda característica física queda carente de significado social. No es la presencia de diferencias físicas objetivas entre los grupos lo que crea las razas, sino la aceptación social de tales diferencias como socialmente importantes o pertinentes. (VAN DEN BERGHE, 1971, p.29)

A esta definición se debe sumar la conceptualización de raza de Aníbal Quijano (2014) pues el color de piel está determinando los vínculos, los tratos y las posibilidades de movilidad social en Latinoamérica.

Al solicitarse a los estudiantes una definición de racismo aparecen implícitas estas categorías, muchos sostienen que el racismo jerarquiza las razas porque plantean la existencia de una raza superior. Asimismo que lo que define a la raza es el color de piel y ellas son las razas blanca, negra e indígena Latinoamérica.

También se repiten términos vinculados a las actitudes que genera el racismo hacia la población afrodescendiente, como discriminación, aislamiento, odio, rechazo, distancia y exclusión, todas palabras que manifiestan lo que se ve que reciben aquellas personas.

No se maneja la palabra segregación en ningún cuestionario. La segregación y la discriminación, son cosas distintas, la primera, se refiere a la asignación de un espacio a un grupo racializado que puede ser abandonado por alguna razón, llámese blanqueamiento, integración educativa, etc; y la segunda, hace referencia al trato humillante que se tiene con un grupo racializado. En la muestra obtenida los estudiantes incluyen todas las acciones racistas dentro de la categoría de discriminación. No se podría afirmar que los encuestados desconocen las diferencias, pero se podría sostener que asocian las acciones racistas como humillantes hacia otro ser humano.

En relación a la existencia o no de racismo en Uruguay hay un 85,7 % que afirma su presencia, un 2,9 % que la niega y un 11,4 % que dice que tal vez exista. Estas cifras serán analizadas en relación a las preguntas siguientes para ver qué tipo de racismo se percibe por la mayoría. Los tipos de racismo pueden ser el racismo de convicción, el racismo político partidario, el racismo institucional y el racismo estructural o de costumbre (SEGATO, 2017). Los que están presentes en Latinoamérica son el racismo institucional y el racismo estructural.

Tengamos en cuenta que quienes responden en su mayoría no se consideran afrodescendientes (82,6%) y sólo son una minoría (17,4%) los que se reconocen como tal. Estas cifras son coincidentes con el estudio de Wanda Cabella (SCURO SOMMA, 2008) sobre el acceso a la educación de la población afrodescendiente.

Veamos como el siguiente cuadro así lo demuestra:

Cuadro 10.

Porcentaje de asistentes al centro educativo según ascendencia y grupo de edad (en%)

Grupo de edad	Afro	Blanca	Total
3 a 5	69,4	74,5	73,8
6 a 11	99,6	99,7	99,7
12 a 14	91,9	94,9	94,5
15 a 17	62,1	76,4	74,6
18 a 20	29,8	49,4	47,3

Fuente: FCH 2006 y 2007. (Cabella: 2008, p.119)

Se puede ver que sólo de los 6 a los 11 años hay coincidencia con la presencia de población afrodescendiente y blanca, es decir, en la Educación Primaria. Luego la población negra comienza a descender en porcentaje a medida que aumenta su edad y como correlato el nivel educativo.

Ahora bien, para empezar a ver la percepción del racismo en los estudiantes, se les preguntó si tenían compañeros y profesores afrodescendientes, ante lo que respondieron de manera variada, por ejemplo, que compañeros afro no habían tenido (treinta y dos de setenta y un encuestados), que habían tenido uno (ocho encuestados) o que habían tenido cuatro (un encuestado).

En cuanto a docentes, todos contestaron que en su trayectoria educativa nunca había tenido profesores afrodescendientes. Lo último, es paradójico, pues yo soy su docente y soy afrodescendiente. Observando que no me visualizan como afrodescendiente, aunque el color de mi piel y mis rasgos lo manifiesten, vemos que la percepción puede estar atravesada por varios elementos, cómo que las lecturas del cuerpo en todos lados no son iguales o que el hecho de ser docente implica un proceso de blanqueamiento, lo que me apartaría de la población afrodescendiente para mis estudiantes.

En relación a los compañeros afrodescendientes, se les consultó sobre alguna posible explicación a la ausencia o variación en el número de compañeros afrodescendientes por cada clases a lo largo de su vida, ante lo que las explicaciones resultaron interesantes.

Algunos afirmaron que no saben las razones y que nunca se habían preguntado sobre ello, desconociendo las realidades afrodescendientes que apartan a esta población de niveles educativos superiores. Esto va de la mano con las afirmaciones de otros encuestados que sostenían que en la escuela (Educación Primaria) tenían más compañeros que en el liceo (Educación Secundaria) y que en nivel terciario no tenían, pero tampoco se habían dado cuenta de esa variación.

Los que buscaron alguna explicación hicieron referencia a las razones económicas, porque entendían que los estudiantes negros no tienen tantas posibilidades económicas de sostener una carrera, puesto que muchos van a trabajar siendo jóvenes. Otros, también lo explicaron desde lo socio-económico diciendo que la pobreza de dicha población la hace más proclive a la deserción.

Otros, señalaron que en las instituciones educativas hay menos afrodescendientes que

en las cárceles. Esto es interesante porque nos remite al trabajo de Rita Segato (2007) titulado *El color de la cárcel*, donde se afirma lo mismo, comparando la demografía de las instituciones educativas con las instituciones coercitivas.

En líneas generales, para los encuestados, la razón de la desvinculación educativa de la población negra es socio-económica y no se plantearon, en ningún momento, una razón cultural, como el racismo, para explicar la ausencia de compañeros afrodescendientes.

Profundizando sobre las percepciones del racismo se consulta si se ve el acceso a la educación como un problema para la población afrodescendiente, ya que en preguntas anteriores se indagó sobre su presencia en la educación y en las razones para su variación numérica y ante las respuestas obtenidas, quizá la educación no era un factor de superación de las desigualdades socioeconómicas sino lo contrario.

Antes bien, tengamos presente que en Uruguay la legislación establece que la educación es pública y gratuita desde la etapa inicial a la universitaria. A su vez, es obligatoria desde el nivel 4 (Educación Inicial), durante la Educación Primaria y hasta la culminación del Ciclo Básico (tres primeros años) de la Educación Secundaria.

Frente a la pregunta: ¿Considera el acceso a la educación como un problema para la población afrodescendiente? Se respondió por parte de algunos que no sería un problema porque es pública y gratuita siendo su ingreso universal. Otros plantearon que el acceso no es problema sino la permanencia, porque la misma se puede ver afectada por el desaliento, las burlas, los malos tratos y la discriminación que atraviesa a la población afrodescendiente en las instituciones educativas. También la permanencia se ve afectada por dificultades económicas, porque los materiales escolares aumentan en cantidad junto a la necesidad del sostenimiento de la familia, esto generaría que en niveles educativos superiores se abandone al no contarse con dichos recursos. Aquí podemos ver que junto a las dificultades económicas también aparecen las acciones discriminatorias que sufren los estudiantes como razones para la desvinculación educativa.

A pesar, de ser la pobreza el factor mencionado como el causante principal de la dificultad en permanecer en la educación, cuando se pregunta si se cree necesaria la implementación de cuotas para que la población afrodescendiente acceda y permanezca en niveles superiores de la educación hay diversidad de opiniones. Establecimos tres posibles respuestas: no es necesario, sería positivo y sería negativo. El 40,3% de los setenta y un

entrevistados sostuvo que no es necesario, el 31,3 % que sería negativo y sólo el 28,4% que sería positivo.

Aquellos que expresaron que sería negativo lo justificaron sobre la idea de que generaría más racismo hacia la población afrodescendiente que obtendría un beneficio en relación al resto. Observándose aquí que se parte de la idea de la igualdad universal y que las cuotas serían un beneficio y no una compensación de la desigualdad inicial de la mencionada población.

Las mismas promoverían la integración al sistema educativo de un grupo subalternizado, no se estaría ante el surgimiento de una ventaja, sino ante la eliminación de una desventaja. Pero los encuestados que así responden no lo perciben de este modo, permanece en ellos la idea de que todos estamos en las mismas condiciones de igualdad social aunque su realidad en el aula muestre lo contrario.

También puede estar presente esta idea, mencionada por Peter Wade:

De ahí también surgió la idea de que, si acaso el multiculturalismo tenía un espacio dentro de las naciones latinoamericanas, solo podría dirigirse a la diversidad cultural y no a la desigualdad racial; y que las acciones afirmativas, orientadas a corregir los efectos del racismo, eran políticas apropiadas para los Estados Unidos (y Canadá) y extrañas al ambiente latinoamericano. (WADE:2011,18)

Hago referencia a esta idea de que las acciones afirmativas no serían propias de Uruguay, por ello no entran en consideración de los estudiantes, cosa que también sería posible.

Los estudios afrodescendientes en la educación

Ahora bien, también se pensó en ver que temas sobre la historia de los afrodescendientes se estudiaba en los programas de Historia a lo largo de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Se parte desde la hipótesis que el racismo invisibiliza a la población negra, no sólo en la publicidad, en los problemas sociales o en los censos (Antón, Del Popolo, 2006), sino también en relación a su protagonismo en el pasado histórico de un Estado-Nación como el Uruguay.

A los encuestados se les preguntó qué temas habían estudiado vinculados a lo

afrodescendiente, cuáles plantearían estudiar -en caso de no haberlos visto-, sí habían accedido a bibliografía específica sobre afrodescendencia en Uruguay y sí creían necesario el estudio del pasado y presente de dicha población dentro de la educación formal.

En relación a los temas estudiados, se mencionan la esclavitud en América Latina y América Anglosajona; la independencia de Haití; el racismo en EEUU; la vida de Martin Luther King y de Nelson Mandela; el arte africano; la religión umbanda, el candombe y el carnaval en Uruguay; y la participación de libertos y esclavos en la revolución artiguista. Un encuestado mencionó que estudió a África, pero como “país” mostrando el (su) desconocimiento al respecto.

En cuanto a los temas que se propusieron incluir para estudiar, algunos repiten los mencionados con anterioridad, como la esclavitud y el candombe, dado que no conocen otros, por la falta de conocimiento general sobre temas de la historia de los afrodescendientes.

En cambio, hay otros que aportaron nuevos, demostrando la ausencia de los mismos en la educación formal, plantean estudiar la historia africana, las religiones y la gastronomía; los aportes genéticos de los africanos en América; el cine; los conventillos en Montevideo y su integración social; el colonialismo pero visto de otro lado, escribe un estudiante; y el blanqueamiento de la población con ascendencia africana, sugiere otro.

Si han accedido a bibliografía especializada para los estudios afrodescendientes el 79,1% menciona que no y el 20,9 % que sí. Esto es similar a la falta de bibliografía sobre los mismos en los currículos de Historia.

Sobre la necesidad de temas vinculados a la afrodescendencia, en su mayoría las opiniones se hayan favorables sobre la incorporación, la fundamentan desde la importancia de un nuevo conocimiento, en la necesidad de enriquecer la cultura porque sostienen que es demasiado occidentalizada y en lo necesario darle voz a los negados.

Otros entienden que la integración de estos temas evitaría el racismo, pues, para valorar y respetar hay que tener información.

Aunque, no falta el grupo de aquellos que no cree necesario estudiar estos temas y que su estudio sería contraproducente. Afirman que favorecería la profundización de la brecha actual dentro de la sociedad uruguaya.

Aquí aparece una idea similar a la mencionada por Peter Wade:

Tradicionalmente —y en especial en los discursos nacionalistas de los países latinoamericanos— se pensó, durante gran parte del siglo xx y sobre todo desde los años cuarenta, que las cuestiones de la raza y del racismo eran propias de Estados Unidos y que las sociedades latinoamericanas habían evitado los problemas raciales. (WADE:2011,17)

De acuerdo a las últimas respuestas, se evitarían problemas no tratando temas sobre raza, ni racismo, ni afrodescendencia aunque se perciba su existencia en la sociedad. También se asocia con que conocer aumenta las diferencias, por lo tanto, la solución sería invisibilizar, esconder, en definitiva, clandestinizar.

Ahora bien, al final del cuestionario se preguntó a los estudiantes sobre quién tendría más dificultades en obtener un título universitario, una mujer o un hombre afrodescendiente, ante lo que el 74,6 % contestó que sería la mujer y el 25,4% sería el hombre. Esta respuesta en particular se opone a los datos estadísticos obtenidos en 2006 y 2007 y relevados por Wanda Cabella (2008).

En el siguiente cuadro podremos comparar la permanencia de hombres y mujeres en el sistema educativo, así como en otras ocupaciones, entre los 14 y 19 años de edad.

Cuadro 13.

Distribución de las personas entre 14 y 19 años según sexo, ascendencia y tipo de actividad.

En porcentaje.

Actividad	Afrodescendiente			Blanca		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Ocupados	32,4	14,2	23,8	24,7	12	18,4
Desocupados	14,5	12,3	13,5	11,2	9,3	10,2
Tareas del Hogar	2,8	14	8,1	1,8	7,4	4,6
Estudiante	<u>40</u>	<u>53,7</u>	46,5	54,6	67	60,7
Otros inactivos	10,3	5,8	8,1	7,7	4,3	6
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: FCH 2006y 2007. (Cabella: 2008, p.123)

Según este cuadro las mujeres afrodescendientes permanecen en mayor porcentaje que los hombres en el sistema educativo. Las primeras llegan al 53,7 %, mientras que en la misma franja etaria los varones llegan al 40 %, lo que les da mayor oportunidad en obtener un título.

Creo que la respuesta puede explicarse utilizando la categoría de interseccionalidad de Lélia Gonzalez (VIVIERO VIGOYA, 2016)) donde sexo, raza y clase, que atraviesan a

determinado grupo de personas, condicionan su desempeño, y ello lleva a la repuesta de que la mujer afrodescendiente tendría que tener más dificultades que sus pares varones para la permanencia en el sistema educativo y para la obtención de un título.

Percepciones del racismo y las desigualdades sociales en la educación.

El acceso a la educación

Las consideraciones acerca de lo estudiado nos llevan a afirmar que se acepta, mayormente, la presencia del racismo en la sociedad uruguaya pero no en la educación del país.

Esta contradicción, acerca de que el racismo existiría en la sociedad pero estaría ausente de las instituciones educativas de la misma, podría explicarse en la idea que la educación en Uruguay es un factor de igualdad. También puede explicarse en la creencia de la asepsia de las instituciones educativas, como si no fuesen producto de un momento histórico ni creadas por personas con determinadas concepciones filosóficas, políticas, económicas y sociales.

Otro elemento sobre el que reflexionar es sobre el acceso a la educación, de acuerdo con los datos de la muestra, que no se ve como problema. Pero si volvemos al **Cuadro 13**, podemos ver que los varones afrodescendientes son los primeros en ocuparse laboralmente, antes que los varones blancos y antes que las mujeres afrodescendientes. Esto tiene como consecuencias la pérdida de la posibilidad de ingreso a los niveles educativos superiores porque no están dadas las posibilidades de sostenerse en los mismos.

Existe una desigualdad de acceso, por más que sea gratuita y pública la educación, no se puede. La falta de recursos, la necesidad de recursos económicos que chocan con la inversión de tiempo disponible en estudiar, la carencia de progenitores que hayan llegado a niveles educativos de bachillerato y educación terciaria, la ausencia de un capital cultural que acompañe al estudiante y promueva la organización, el tiempo y la disciplina requerida para permanecer en niveles educativos superiores, son factores que profundizan la desigualdad a la hora de acceder a la educación.

A su vez, la ubicación geográfica de las instituciones de bachillerato y nivel terciario, en general, están en el centro de Montevideo. Sólo hace unos cinco años que se habilitaron bachilleratos en las zonas de la periferia de la capital. En cuanto a las instituciones de nivel

terciario se hallan en el centro de Montevideo y en algunas ciudades capitales departamentales del Interior del Uruguay. En este último nivel educativo tiene una importancia central las posibilidades de transporte y alojamiento con que cuente el estudiante. Estos emergentes son algunos de los que más inversión económica requieren, dejando a aquellos con menores recursos, también con menos posibilidades.

Estudio de lo afro

Otra reflexión que comencé a elaborar a medida que se desarrollaba este trabajo es la posibilidad de que el tratamiento subalternizado de la historia afrodescendiente en las aulas podría constituirse en un factor que provoque el desinterés de la población estudiantil afrodescendiente.

Pienso, que para un estudiante afrodescendiente ir a formarse en una institución educativa donde el relato histórico subordine su historia o ni siquiera la trate limita las posibilidades de inclusión en un relato y también las posibilidades de sentirse parte.

La falta de identificación con lo estudiado, la ausencia de la presencia afrodescendiente, la falta de protagonismo de procesos históricos de superación de su población, estaría restando importancia a la educación para la formación de estos estudiantes.

La educación sería un factor de exclusión más que de inclusión, el racismo sería institucional (SEGATO, 2017) estaría transmitiendo como mensaje educativo lo irrelevante del accionar de la población afrodescendiente en los procesos históricos de cada país.

Recordemos que la “nueva Historia”, en los años '70, excluye a muchos grupos, y no tuvo presente que los grupos subalternizados tiene otra temporalidad, es decir, distintas concepciones del tiempo y del espacio que no están integradas a esta forma de hacer Historia.

Asimismo, la situación planteada en la educación también puede pensarse en relación a los órdenes de clandestinización de la cultura afro (ARBOLEDA QUIÑONES, 2016) como ser el escamoteo, la tribalización, la tribalización y la invisibilización. Es posible observar el escamoteo -la clandestinización- cuando el conocimiento sobre lo afro se folkloriza, pues como mencionaron parte de los estudiantes lo que se estudia es el candombe, la religión, la música, etc; pero no se estudia el pensamiento de origen africano, es decir, que sus epistemologías no tiene espacio en lo curricular.

También el conocimiento sobre los afrodescendientes se tiende a tribalizar, por ejemplo, al tratar en el tráfico de esclavos muchas veces se afirma que “venían”, sin mencionar que eran arrancados, de distintas tribus. Sin mayor profundización se utiliza el término de tribu de forma peyorativa, dado que es una de las maneras primitivas de vivir del ser humano, dando a entender que la población africana esclavizada vivía como en épocas prehistóricas, al contrario que la europea, asociada con la modernidad. También relacionando el término de tribu a cierta desorganización natural de los africanos.

En otras oportunidades, el conocimiento sobre los afro se tribaliza, negando la importancia del mismo y calificándolo de anecdótico.

Por último, cuando se lo invisibiliza se acepta la existencia de sectores afrodescendientes pero solo de manera folklórica. Este racismo, desde lo intelectual, resta importancia, desconoce temporalidades ajenas a las europeas y, por lo tanto, disminuye las posibilidades de explicaciones desde estas epistemologías africanas.

Entiendo que esto que sucede en los currículos de Historia, a través del estudio subordinado y la clandestinización del pasado afro limita la potencialidad, la funcionalidad y el desarrollo del conocimiento académico en los estudiantes afrodescendientes para superar las desigualdades sociales.

Podría decirse que la enseñanza no acompaña, desde lo curricular, las necesidades del conocimiento del pasado que serían fundamentales para los jóvenes afrodescendientes. Los estaría alejando de desarrollar destrezas académicas que habiliten las posibilidades de movilidad social.

El racismo como exclusión

Ahora bien, el racismo no se ve como un problema para este grupo de estudiantes, es decir, algunos perciben su existencia, otros no, y los que lo perciben en la sociedad no lo ven en la educación. Todos observan en su realidad educativa la ausencia de compañeros y docentes afrodescendientes pero se lo explica por factores socio-económicos.

En cuanto a las bibliografías para estudiar, la epistemología eurocentrada hizo su trabajo en Uruguay y la colonialidad nos atraviesa de tal manera que no se perciben las dificultades de grupo social racializado (QUIJANO, 2014). No se visualizan las circunstancias

distintas que limitan su acceso al derecho a la educación, que cercenan sus posibilidades de disminuir la desigualdad social y que debe ser tenido en cuenta en la población negra.

Al no percibirse el problema, no se cuenta con un elemento fundamental para hacerlo público, todos sabemos que está el racismo pero no es un problema, por esta razón, pasa a estar enmarcado en circunstancias particulares y no estructurales.

Coincidiendo con la afirmación de Rosa Campoalegre (2017) dentro de este Decenio Afrodescendiente (2015-2024) aún queda mucho por pensar sobre la situación de la población negra, sobre el conocimiento construido por afrodescendientes y sobre políticas públicas.

Se debería comenzar a pensar fuera de las mentalidades tradicionales de América Latina que han planteado, desde la constitución de los Estados- nación, que en esta parte del continente no existe el racismo como en Estados Unidos (WADE, 2011), que aquí las razas han vivido *armónicamente* bajo el crisol del mestizaje y, posteriormente, dentro del multiculturalismo. Para desconstruir estas ideas debemos trabajar desde la interculturalidad crítica (WALSH, 2012) porque es un posible camino para analizar la (de)colonialidad del poder y reconocer a aquellos que han sufrido históricamente la opresión.

Consideraciones finales

Las reflexiones que me inquietan son: ¿Cómo podemos eliminar el racismo si aquellos que educamos no lo ven como problema? ¿De qué manera estamos formando a los futuros docentes para eliminar la exclusión provocada por el racismo?

En general, los estudiantes que egresan de la carrera de profesorado de Historia comienzan a trabajar en el sistema educativo en los centros de enseñanza atravesados por la violencia, la pobreza y la deserción.

En el sistema uruguayo de educación pública realiza una lista de docentes ordenados por su antigüedad, que todos los años eligen su centro de enseñanza para trabajar, sucede que los recién ingresados a las listas quedan en los últimos lugares para elegir un liceo. Así los liceos elegidos en instancias finales resultan ser, en general, los más alejados del centro de Montevideo y en el Interior los que tiene peores medios de transporte, siendo allí a donde van a trabajar los docentes en sus primeros años.

En Montevideo los liceos de la periferia se caracterizan por tener una población

estudiantil socio-económicamente pobre, con familias monoparentales o ensambladas, cuyos progenitores han culminado la educación primaria, pero no todos han cursado el Ciclo Básico en su totalidad y son menos aún los que han egresado del Bachillerato. Algunos tiene un oficio del que se sustentan, otros pequeños emprendimientos, otros trabajos zafrales y pocos son los que tienen títulos de grado y trabajan por ello. En estos centros la mayor parte de los estudiantes en son las primeras generaciones de su familia que acceden a la Educación Secundaria.

Otra característica de estos centros es que al estar ubicados en la periferia reciben a la mayor parte de la población afrodescendiente que geográficamente allí reside. Se puede ver que comienza siendo la mayoría en los grupos de primer año de liceo pero que es la primera población que disminuye al final del Ciclo Básico.

Si los docentes noveles que van a enseñar a estas instituciones estuvieran formados para identificar el racismo, conocer su historicidad, es posible que puedan encarar sus respectivos programas de Historia de una manera que comprendan y comprometan a la población afrodescendiente en el desarrollo y concreción de una trayectoria educativa exitosa. Entendemos por éxito que se logró culminar algunos de los Ciclos previstos en la Educación Media, es decir, que se complete Ciclo Básico y si es posible que egrese de Bachillerato. Para no sumarse al grupo de los que abandonan, o tiene una permanencia intermitente, o permanecen en un curso sin avanzar hasta que llega su mayoría de edad y no pueden seguir en instituciones educativas pensadas para menores de edad.

Pero si dentro de la Formación docente tenemos estudiantes que no perciben las desigualdades sociales, vinculadas al racismo, sólo continuarán reproduciendo las mismas y excluyendo a los alumnos afrodescendientes. Puesto que no entenderán los factores que están atravesando a dicha población que la hace más vulnerable y que necesita atención.

También es importante que se formen para desarrollar los temas integrados en los manuales sobre afrodescendencia pero desde posiciones americanas, africanas y no eurocentradas, sino se continuará limitando la posibilidad de ver la colonialidad que forma parte de nuestro pensamiento. Porque para de-construirla hay que conocerla y hay que saber cómo nos han enseñado a racializar.

Entiendo que para eliminar la exclusión provocada por el racismo en la educación y, en especial, en la enseñanza de la Historia, se debería ir por varios caminos de manera

diacrónica y sincrónica. Uno sería buscando la construcción de un ciclo de conocimiento sobre la historia de los afrodescendientes que relacione los distintos niveles educativos. Se deberían dar talleres sobre afrodescendientes que luego se constituyeran en cursos curriculares dentro de Formación Docente, porque la población afrodescendiente forma parte de la historia de América.

Se podría hacer lo mismo en relación a la población indígena, pero este ya es otro tema, marcado por realidades de exclusión pero con una identidad que tiene al menos un espacio geográfico compartido, no como la población africana esclavizada que se trajo a América que debió construir todo un imaginario, un espacio, un sentir y unas redes de vínculos nuevos.

Deberían existir en la Educación Secundaria políticas institucionales que realicen un seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes afrodescendientes, que comiencen a acompañar y estudiar razones de su deserción. Porque estudiando a los estudiantes afrodescendientes dentro del total del alumnado no se ven las razones particularidades de su abandono. Analizando informes como los de Wanda Cabella (2008) hay elementos y datos para pensar una política de acompañamiento de esta población estudiantil. Si se logró con políticas públicas el acceso y permanencia de la población afrodescendiente en la educación primaria, también con un seguimiento y un estudio se puede conseguir en la Educación Secundaria, y en paralelo, formar a los profesores en el conocimiento de las distintas realidades.

Entiendo que los docentes tenemos las responsabilidad de enseñar nuevas miradas, si queremos nuevas realidades.

Bibliografía

ANTÓN, J; DEL POPOLO, F. Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: aspectos conceptuales y metodológicos. CEPAL - Serie Población y desarrollo. n. 87. **Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico.** 2006.

ARBOLEDA QUIÑONEZ, S. **Le han florecido nuevas estrellas al cielo. Suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano.** Cali: Poemia, 2016

CAMPOALEGRE SEPTIEN, R. BIDASECA, K. (Coord) Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes. R. Segato. **Racismo, discriminación y acciones afirmativas:**

herramientas conceptuales. pp.43-64. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2017.

DE LA FUENTE, A; REID ANDREWS, G. **Estudios afro-latino-americanos: uma introdução.** Buenos Aires: CLACSO, 2018.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012

MAGALHÃES PINTO, F; CHALHOUB, S. Pensadores negros-Pensadoras negras: Brasil, século XIX y XX. F. Rios y A. Ratts Cap.18. **A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez.** Cruz das Almas:EDUFRB. Belo Horizonte:Fino Traço, 2016.

MULLINGS, L. Interrogando al racismo. Hacia una antropología antirracista. En **The Annual Review of Anthropology**. Vol. 34. pp.667-693. 2005. CS No. 12, 325–375, julio–diciembre 2013. Cali, Colombia.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: **Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Buenos Aires : CLACSO, 2014.

REDING, S. Diversidad y racismo en América Latina Latinoamérica. **Revista de Estudios Latinoamericanos**, núm. 44, 2007, pp. 157-179 Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe Distrito Federal, México.

SCURO SOMMA, L.(Coord) Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en el Uruguay. W. Cabella. **Panorama de la infancia y la adolescencia en la población afrouruguaya.** pp.103-127. Montevideo: PNUD, 2008.

SEGATO, R. El color de la cárcel. **Nueva Sociedad**. n.28. marzo-abril de 2007.

VAN DEN BERGHE, P. **Problemas raciales.** México:FCE,1971.

VIVEROS VIGOYA, M. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**. vol. 52 (2016) pp.1–17

WADE, P. Multiculturalismo y racismo. **Revista Colombiana de Antropología**. v.47 (2) jul/dic.2011, pp.15-35.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**. Joaçaba. v.15(1-2). pp.61-74. Jan/dez. 2012.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFseHKKH3PLC1xejtFuHSLzXqN5uPZk9GOuF2D-K3Fle9v9yg/viewform?usp=sf_link