

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Egresados profesionales afrodescendientes:  
"humanizando" los procesos de adquisición de "capital  
humano"**

**Nicolás Grandiroli**

**Tutora: Adriana Marrero**

## INDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>2</b>
<b>La Construcción de una Mirada: Etnia y Educación en el Uruguay.....</b>	<b>4</b>
<b>Los Afrodescendientes Uruguayos y la Educación en Cifras.....</b>	<b>8</b>
<b>Humanizando al Capital Humano.....</b>	<b>10</b>
<b>Marco Metodológico.....</b>	<b>16</b>
<b>Análisis de las Entrevistas.....</b>	<b>19</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>38</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>43</b>
<b>Anexo I.....</b>	<b>46</b>
<b>Anexo II.....</b>	<b>54</b>
<b>Anexo III.....</b>	<b>58</b>

## Introducción

La presente investigación es producto, en primer término, del taller central de investigación de sociología económica 2008-2009, correspondiente a la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. El resultado final de dicho proceso fue presentado en las IX Jornadas de Investigación de dicha casa de estudios y luego de una reformulación y reflexión más profunda acerca de los resultados alcanzados, se presenta como tesis de grado.

Nuestro objetivo será el de analizar el contexto familiar de aquellos afrodescendientes<sup>1</sup> que cuenten con títulos universitarios, ya sean de instituciones privadas cómo públicas, para poder encontrar elementos que haya facilitado el alcanzar dicho status. El estudio que emprenderemos nos llevará a considerar cuestiones generales acerca de las maneras en que las personas vivencian su pasaje por el sistema educativo y la educación en general así como también temáticas particulares que hacen al grupo estudiado, como lo es el de la discriminación. Alejándonos de miradas simplificadoras, aunque parezca una paradoja, intentaremos humanizar los procesos de adquisición del llamado “capital humano”.

La mayoría de los estudios publicados acerca de la situación socio económica de los afrodescendientes uruguayos son bastante recientes. La propia valoración positiva de la etnia como una factor relevante para poder comprender la sociedad uruguaya es un fenómeno que ha cobrado impulso en las últimas dos décadas, luego de ser los estudios étnicos mayoritariamente ignorados por gran parte de la tradición intelectual y académica del Uruguay.<sup>2</sup> Es a partir de la inclusión de la raza como variable en las encuestas continuas de hogares realizadas en 1996 y 1997 y de la elaboración del informe temático acerca de los perfiles socio económicos y demográficos de la población uruguaya según su ascendencia (Bucheli y Cabella, 2006), elaborado en función de los datos recogidos por la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada del 2006 (ENHA), que contamos con datos cuantitativos oficiales fiables acerca de la realidad de la población afrodescendiente en el Uruguay.<sup>3</sup> Estas acciones orientadas en indagar las condiciones de vida de los afrodescendientes uruguayos, se han enmarcado en un contexto sociopolítico, que hace a los mismos objeto de políticas públicas a través de unidades creadas en diversos organismos públicos (Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Educación y Cultura e Intendencia Departamental de Montevideo entre otros), destinadas a atender problemáticas concretas. A la par de esta especie de reconocimiento oficial por parte del Estado y de la creciente publicación de investigaciones con enfoques ya sea cualitativos o cuantitativos, por parte de la academia; las propias organizaciones<sup>4</sup> en torno a las cuales se nucleaban los afrodescendientes comenzaron a realizar aportes críticos

---

<sup>1</sup> Nosotros creemos que “afrodescendiente” es el término más correcto por el cual nos podemos referir a los miembros del universo de estudio. Dos razones secundan esta elección, la menor carga valorativa que dicho término tiene con respecto a “negro” y el hecho de que su creación y uso, provino desde dentro del propio colectivo cómo resultado de una lucha política y una larga discusión en torno a él. Eso no quita que haya afrodescendientes que utilicen el término “negro” cómo palabra que denota orgullo racial, una cierta idea de negritud en cuanto concientización y comunión a partir de un sufrimiento común vivido a través del racismo (Cristiano, 2009, :16-17)

<sup>2</sup> A modo de ejemplo, desde 1852 a 1996 no pudimos hallar ni un sólo intento de cuantivizar la población afrodescendiente en el Uruguay por parte de organismos del Estado uruguayo encargados de recolectar información estadística.

<sup>3</sup> Por cuestiones metodológicas y conceptuales referidas a la construcción del instrumento de medición, los resultados de las encuestas de 1996-1997 y la del 2006 no son comparables entre sí, aunque llegan a las mismas conclusiones en el análisis de las variables indagadas; ver Bucheli y Cabella, 2006 :9-12.

<sup>4</sup> Cuya visibilización ante la opinión pública sufrió un espaldarazo ante la aparición en 1989 de Mundo Afro, si bien algunas otras agrupaciones como ACSUN datan de varias décadas antes.

acerca de la situación socioeconómica de los propios miembros del colectivo afro. Históricamente, las investigaciones referidas al colectivo<sup>5</sup> afro partían desde el campo del folklore y los estudios culturales y pretendían demostrar el legado cultural afro y como este asimilaba y era asimilado por la sociedad uruguaya. Como justificativo para dicha falta de interés por el estudio de las dimensiones laborales y educativas del colectivo afro se traía a colación la baja proporción de afrodescendientes existente en relación con la población total del país. Contra esta creencia, la medición realizada por la ENHA, dio como resultado que el 9,1% de la misma se autopercibe como poseedora de ascendencia afro, aproximadamente doscientos ochenta mil uruguayos, por lo que el argumento de quienes pretenderían descalificar a los estudios sobre dicha población debido al escaso peso demográfico de ésta en la sociedad uruguaya demuestra ser falaz.

Esta revalorización de lo étnico por parte del Estado uruguayo y la sociedad civil no obedeció al azar sino que fue el resultado de la crisis que éste sufrió a fines del siglo XX y que puso en duda la imagen que de sí mismo tenía. Dicha imagen se basaba en un fuerte sentimiento mesocrático y una fe en el esfuerzo individual como fuente de movilidad social, gran parte de la ciudadanía compartía estos sentimientos transmitidos por el Estado a través de sus instituciones. En palabras de Luis Ferreira, a lo largo de su historia:

“La estrategia del estado en Uruguay se presenta como un doble vínculo entre una ideología igualitarista y una ideología de modernización que ha visto en la europeización la vía del progreso. Por un lado, el igualitarismo como valor universalista más un ideal humanista de progreso social confluyeron en un ideal de uniformización (invisibilización de las diferencias)” (Ferreira, 2003 :9)

La crisis del Estado de Bienestar y los procesos de globalización, pusieron en jaque dichas estrategias y dejaron desamparados a muchos individuos los que a la vez debieron reorganizar sus vidas generando nuevos lazos identitarios y de pertenencia o reforzando aquellos existentes pero que se encontraban relegados, como consecuencia, el multiculturalismo que había permanecido oculto para gran parte de la sociedad, salió a la luz. (Olaza, 2008 :48). Con el tiempo el Estado Uruguayo entendió que debía dar cuenta de dichos cambios y empezó a preocuparse de la temática afro, no sólo desde la esfera del reconocimiento del aporte de dicho colectivo al imaginario cultural del Uruguay sino también desde la creación de políticas públicas que se ocuparan de dicho sector de la población, por lo que procesos que antes se pensaban en el marco general de una población vista como un todo homogéneo pasaron a ser estudiados en la especificidad de los grupos que la conforman. La educación constituye uno de estos procesos.

De acuerdo a esta línea, el presente trabajo pretende esclarecer la manera en que la educación formal se adquiere entre aquellos, a priori, menos dispuestos a invertir en ella dentro de una lógica costo-beneficio como la que plantea la teoría del capital humano. Los afrodescendientes muestran porcentajes muy bajos de acceso a niveles educativos terciarios y un desempeño notablemente inferior al de los blancos en la educación secundaria. Guiándonos por la lógica de un individuo racional orientado a maximizar su ganancia, estos antecedentes de índole estructural y la baja autoestima fomentada a partir del racismo sufrido éste, serían fuertes estímulos a la hora de desestimar a la educación como un vehículo posible de ascenso social. Sin embargo en el grupo de afrodescendientes que pudieron finalizar estudios universitarios esto no se dio y por ende nace como interesante su descripción y análisis.

---

<sup>5</sup> A partir de ahora hablaremos de “colectivo” para referirnos al conjunto de la población afro que se identifica como tal y vive en el Uruguay, a diferencia del concepto de “comunidad” el conformar un colectivo solo requiere la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico cultural de dicha colectividad, una comunidad necesariamente requiere un contacto entre los miembros la misma para así poder planificar la realización de objetivos en común (Rudolf y Maresca 2005 :29)

## La Construcción de una Mirada: Etnia y Educación en el Uruguay

Una primera forma de concebir la razón del éxito que ciertas personas alcanzan en el sistema educativo es considerarlo como la normal consecuencia de las diferencias existentes entre las aptitudes naturales de los individuos, independientemente de la inserción de estos en un contexto social determinado. Esto significa, ver en el nivel educativo alcanzado por alguien, un efecto de ciertas predisposiciones y tendencias que favorecen el estudio y ejercicio de las herramientas del intelecto, por lo que el primero es una consecuencia natural de la capacidad intelectual innata del sujeto, conformada por elementos psicológicos y factores genéticos.

Esta forma de interpretar la variedad de *outputs* que produce el sistema educativo es concebida, por Bourdieu, como fruto de un mito acerca de la heterogeneidad de capacidades naturales, por el cual las diferencias que surgen de la heterogeneidad de posiciones que ocupan los individuos en la estructura social son ocultadas por una lógica que hace ver a las mismas como el resultado de capacidades innatas diferentes. Dicha lógica opera en el sistema educativo, y es éste el que legitima la reproducción de la estructura social en la medida en que las divisiones entre quienes heredan capital cultural y quienes no, pasan a ser explicadas a través de un criterio muy ambiguo pero a la vez socialmente aceptado como lo es la “inteligencia”. Bourdieu llega al punto de denominar a la discriminación por inteligencia como una forma de racismo, un esencialismo que transforma lo social en natural (Bourdieu, 1999 :261-264). Alguien que sostenga este punto de vista podría afirmar que el fracaso colectivo afro en su conjunto, reflejado estadísticamente, en materia de educación confirmaría la inferioridad de sus miembros en aquellos aspectos relativos al trabajo intelectual y el estudio. Esta visión, repetimos, es típica del pensamiento racista en cuanto este es definido como

el conjunto de creencias en que las diferencias orgánicas, transmitidas por vía genética (reales o imaginarias) entre los grupos humanos, están intrínsecamente asociadas a 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 (Van der Berghe cit. en Graceras, 1980 :5)

La inteligencia constituiría una de estas “capacidades o características de gran importancia social”.

Abandonando esta visión ingenua y prejuiciosa, investigadores desde hace décadas han intentado buscar aquellos factores sociales que podrían mediar entre las variables de etnia y educación. En el caso de Uruguay, históricamente se tendió a destacar como variable interviniente en dicha relación, la pertenencia del individuo a una clase social o a un estrato socioeconómico determinado, el cual permitiría un mayor poder adquisitivo, determinante a la vez, a la hora de poder acceder a los niveles educativos superiores. En esta mirada que primó en gran parte de los primeros estudios étnicos publicados en nuestro país, los problemas de los afrodescendientes en el Uruguay eran sólo los mismos problemas que los de los estratos socioeconómicos más bajos a los cuales los primeros pertenecían en su mayoría, cualquier explicación alternativa fue descartada, ignorando fenómenos como el racismo, el cual se creía superado dentro del contexto de una sociedad occidental clasista e industrializada.

Una muestra de esto es el trabajo de Carlos Rama, “Los Afrouuguayos”, el cual se ocupó del problema afro en la llamada “sociedad capitalista de clases sociales”, en ésta la abolición de la esclavitud habría facilitado la inserción de la población afrodescendiente en las nuevas estructuras económicas y sociales capitalistas. Los inmigrantes adquirieron una posición mejor en la sociedad

uruguayas debido a mejores condiciones iniciales en las primeras generaciones; de esta manera, habrían empezado con una cierta ventaja en lo que Rama llama el “ciclo normal de ascenso”. El otrora prejuicio racial se trocó en lo que Rama llama un prejuicio de clases, los afrodescendientes sufrirían no por su condición racial sino por pertenecer a las clases bajas, visto esto como el resultado normal del proceso social de la modernización (Rama, 1968 :71-80). En la medida en que los afrouruguayos alcanzarán al resto de la sociedad en dicho ciclo normal de ascenso, los problemas socioeconómicos que enfrentaban estos desaparecerían, mientras tanto la suerte de los afrouruguayos sería aquella de las clases bajas.

Este tipo de planteos y sus premisas han sido revisados en investigaciones recientes. Según Foster quien niega el papel que la raza juega en la reproducción de la pobreza de los afrodescendientes uruguayos es incapaz de explicar porque la gran mayoría de estos son pobres. Posturas como la de Rama aseguraban que la discriminación racial solo habría asegurado, en un momento histórico específico, una posición social determinada y de allí en más los factores relacionados con la clase pasaban a ser los determinantes. Este razonamiento, colocaría en el pasado la diferentes cuotas de responsabilidad por la situación actual de los afrodescendientes cuando en realidad según Foster, y parafraseando a Guimaraens, estos enfrentan un ciclo acumulativo de desventajas según el cual se suman, en cada etapa de la competencia social, discriminaciones que refuerzan y potencian dicha situación inicial. (Foster, 2001 : 11-13)

Nosotros creemos que el estudio acerca de la relación entre etnia y educación puede y debe complejizarse más allá de un análisis de clases o puramente económico. Se deben tomar en cuenta a la familia como posible unidad de análisis y al resto de las redes sociales de las cuales el individuo forma parte y que pueden incidir favorablemente en éste a la hora de determinar la posibilidad y el deseo de éste de obtener credenciales educativas. En ese sentido hacemos eco de una de las conclusiones del Diagnóstico de la Mujer Afro llevado a cabo por el grupo GAMA-Mundo Afro :

La fuerte asociación que existe entre nivel de instrucción y otros indicadores de bienestar social (salud, calificación del empleo, ingresos) no debe interpretarse en el sentido que la baja asistencia a la enseñanza formal es la causa última de los problemas en los demás aspectos. La posibilidad de acceso a la educación, es a su vez consecuencia del contexto familiar y social general en que estas mujeres crecieron y viven actualmente. (GAMA-Mundo Afro, 1997 :19)

Según este estudio, uno de los problemas determinantes es la baja acumulación intergeneracional de capital humano, el sentimiento de inferioridad y los problemas de autoestima que tienden a sufrir muchos de los afrodescendientes tenderían a estar asociado con la falta de instrucción y el abandono temprano del sistema educativo. A su vez el bajo capital humano de la madre influye negativamente en la permanencia de sus hijos en el sistema educativo al, entre otras cosas, estar limitado el apoyo que les puede brindar (GAMA-Mundo Afro, 1997 :20). Nosotros partimos del supuesto de que si bien esto es cierto, el abordar la forma en que la educación de la madre (y del resto de la familia) se vuelca a los más jóvenes solamente a partir del nivel de instrucción que poseen, como veremos más adelante, es cometer los mismos errores de quien pone el peso en factores puramente económicos como únicos determinantes del éxito escolar. Aún en el caso de que la educación recibida dependiera solamente del nivel económico o educativo de los padres, seguiría siendo necesario ver las interacciones de éste último con otros factores, discernir las formas en que estos se potencian o se contrarrestan. El pasaje de un estudio centrado principalmente en la clase social a otro centrado en la estructura de los hogares y los activos con los que estos cuentan es un gran paso hacia una mayor comprensión del fenómeno.

Bucheli y Cabella esbozan tres posibles hipótesis para explicar el fenómeno de la menor educación entre la ascendencia afro. La primera es que no hay movilidad vertical ascendente dentro de dicho

colectivo<sup>6</sup>, gracias a los bajos ingresos de su familia, el joven debe incorporarse tempranamente al mercado de trabajo y no hay una acumulación intergeneracional de capital humano en las familias. Otra posible causa, según dichos autores, radica en la falta de políticas públicas que faciliten el acceso a recursos entre ellos los relativos a la educación. La tercera hipótesis hace referencia a la posibilidad de que el joven sea discriminado en el mercado de trabajo (sobre todo a nivel de las remuneraciones) lo que hace menos rentable el invertir en educación. (Bucheli y Cabella, 2007 :40); por lo que se entiende que ciertos factores intrínsecos al sistema educativo también estarían operando y en cierto modo contribuyendo a que los afrodescendientes abandonen el mismo. Es en este sentido que Porzecanski, en sintonía con lo dicho por Bucheli y Cabella, afirma que la existencia de peores desempeños educativos, que no son explicados por la conformación socioeconómica de la población que los sufre pueden deberse a la existencia de discriminación en el interior del propio sistema educativo o a la percepción por parte de los adolescentes afrodescendientes de que la inversión en credenciales educativas no producirá un retorno que justifique el gasto. (Porzecanski cit. en Cabella, 2008 :121)

A nuestro parecer el fenómeno de la discriminación debe ser estudiado desde parámetros que se alejen de una lógica analítica basada en la idea de inversión<sup>7</sup> mediante un razonamiento de coste-beneficio, ya que este mismo cálculo está viciado por la presencia de fenómenos como racismo y dista de ser racional en el sentido dado por la teoría económica clásica y neoclásica. La discriminación dejaría de ser un parámetro a tomar en cuenta por el actor racional sino que sería el contexto, inconsciente en muchos casos, en el cual operaría dicho actor, en el mejor de los casos nos enfrentaríamos a un tipo de racionalidad limitada en la cual ciertos cursos de acción aparecerían vedados, aunque existiesen condiciones para poder recorrerlos. El hecho de pertenecer a un colectivo que ha sufrido discriminación a lo largo de su historia como tal y cuya propia formación es resultado del ejercicio de la violencia ya sea tanto física como simbólica contra sus miembros, conlleva la aparición en estos de un factor altamente influyente a nivel conductual como lo es la baja autoestima y lo que llamaremos “racismo internalizado”. Mediante el mismo se da la:

internalización, y aceptación de estas imágenes discriminatorias, estereotipadas y construidas desde el grupo discriminador, por parte del grupo discriminado. Hasta el punto de adoptar y justificar las pautas de conducta impuestas por el grupo dominante, como forma inconsciente de identificación con él (●laza, 2008 :24-25).

Las características de la identidad étnica<sup>8</sup> de quienes se autodenominan afrodescendientes esta estrechamente en contacto con las valoraciones que se realizan en torno a la misma, dichas valoraciones son emitidas por el conjunto de la sociedad pero también por el grupo étnico en cuestión. El acto de reconocerse cómo poseedor de una identidad étnica también comporta un juicio de valor acerca de la misma, de superioridad o inferioridad con respecto al otro. Dicha valoración se formula en torno a las diferentes luchas de significados que operan dentro de una sociedad y que denotan las relaciones de poder dentro de la misma. Ocurre, que muchas veces la propia identidad étnica toma connotaciones negativas, uno de los motivos para este fenómeno es que el actor social haya internalizado los estereotipos, prejuicios y estigmas que le atribuyen otros actores sociales. Cómo resultado la persona se desmoraliza y su autoestima baja. (Giménez, 1997 : 15-16).

---

<sup>6</sup> Al contrario de lo que en la década del sesenta afirmaba Carlos Rama.

<sup>7</sup> La idea de “inversión” denota una conceptualización economicista de la vida social, usaremos este concepto en la medida que hagamos referencia a autores que lo utilizan como tal en sus planteos, independientemente de que no compartamos la concepción y las distintas significaciones que éste engloba.

<sup>8</sup> Definiremos identidad como “es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (Giménez, 1998 :12)

Esta clase de racismo es fruto de las propias experiencias de racismo directo sufridas por la persona y de aquellas sufridas por terceros allegados a la misma, fruto de las posición estructural desventajosa en que el sujeto en cuestión y el resto de su etnia se halla inserta y fruto de la violencia ejercida por parte de las instituciones. Sin embargo, esta forma internalizada de auto discriminarse es menos visible que el racismo sufrido cara a cara, en la medida de que éste último se ha constituido, a la vez, en un estereotipo que presenta al racismo como una práctica intencional y consciente que se da solamente en interacciones cara-a-cara y que operando como tal oculta otras modalidades de discriminación más importantes en cuanto al alcance de sus consecuencias (Ferreira, 2003 :8).

La baja autoestima presente en el seno del colectivo afro ha sido ampliamente documentada por medio de varias investigaciones. En el año 1958, Wettstein y Pi realizaron un estudio mediante el cual se verificó que los jóvenes uruguayos manejaban con respecto a los afros, un conjunto de imágenes negativas que superaba con creces aquellas de carácter positivo. (Olaza, 2006 :24). Casi cuarenta años después, un estudio realizado por el maestro Héctor Florit reveló que dos de cada tres escolares afros presentaban problemas de autoestima y el 50 % mostraba alguna dificultad de adaptación e interacción con el resto de la clase, ya sea por medio de conductas agresivas, la auto exclusión de actividades grupales, el exhibicionismo o la inhibición. (Rodríguez: 2006 : 227). En el trabajo llevado a cabo por Foster se constató que un gran porcentaje (65,8 %) de la población estudiada sufría problemas de baja autoestima, dicha propensión a una pobre valoración personal se hallaba homogéneamente distribuida entre el conjunto de la población de estudio variando solamente cuando era controlada por el nivel de ingresos (Foster, 2001 :45-46), concluyendo por parte de la autora que cuestiones como la valoración personal influyen en la medida en que refuerza la dinámica de discriminación y pobreza, al disminuir la confianza de las personas cuando estas enfrentan circunstancias difíciles (Foster, 2001 :49). Otro trabajo, al que ya hemos hecho referencia, ha encontrado una correlación inversa entre el nivel educativo y la baja autoestima en las mujeres afrodescendiente, cuanto mayor es el nivel educativo alcanzado, menor presencia hay de baja autoestima, salvo en las mujeres sin instrucción alguna<sup>9</sup>(GAMA-Mundo Afro, 1997 : 19-20). Esta relación no es unidireccional, la baja autoestima influye a la hora de desistir en permanecer dentro del sistema educativo pero esta también se refuerza y retroalimenta debido al abandono de éste, sobre todo en una sociedad en donde la obtención de credenciales educativas es un importante símbolo de status individual.<sup>10</sup>

Cómo resultado de este temprano, progresivo y continuo ataque al autoestima de gran parte de los afrodescendientes, se conforma para estos una visión del mundo particular, por un lado el trabajo es vivido no como una actividad o disfrutable o al menos una vía de ascenso social sino cómo una cuestión de supervivencia, no diferenciándose así del antiguo trabajo esclavo. Esto los lleva a muchas veces rechazar trabajos para los cuales están calificados debido a que suponen no serán tenidos en cuenta (Rudolf et. al., 2008 : 154-155). Se asimila el "deber ser" de los afrodescendientes a estereotipos transmitidos por el sistema educativo o los medios de comunicación quienes muestran a estos atrapados dentro de roles sociales bien definidos. Este conjunto de estereotipos y lo que simbolizan, es internalizado por los propios afrodescendientes y se retroalimenta con las

---

<sup>9</sup> Esta excepción a lo indicado por dicha tendencia, es explicada en dicho trabajo como una consecuencia del aislamiento que dichas mujeres, en su gran mayoría viudas y sin inserción en el mercado de trabajo, sufren y que opera como freno a dichos sentimientos de inferioridad.

<sup>10</sup> Sin embargo, hay ciertos indicios de que esta realidad podría estar cambiando. El incremento en el porcentaje de afrodescendientes sobre el conjunto de la población uruguaya, percibido durante el período 1996-2006, puede ser explicado por diferencias en la construcción del instrumento pero también como el resultado de transformaciones en la autopercepción de la sociedad que han llevado a una redefinición de la identidad colectiva uruguaya (Cabella y Porzecanski, 2010). Ante esta revalorización étnica, la ascendencia afro pasaría a ser una cuestión de orgullo más que un estigma y posterior fuente de baja autoestima.



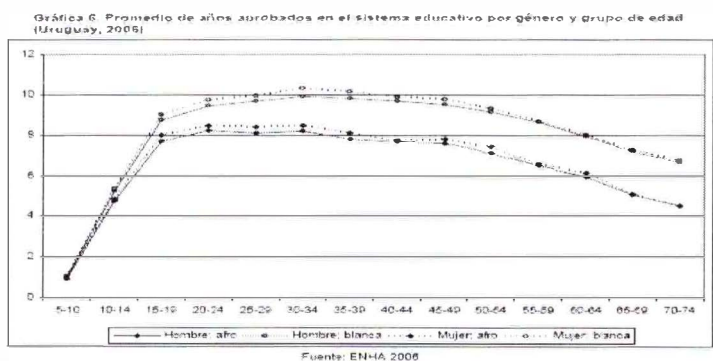
expectativas que ellos mismos tienen respecto a su situación, esto funciona como motivador para desertar del sistema educativo formal al formarse perspectivas negativas asociadas a la educación o la creencia de que la misma es incompatible con la condición de afrodescendiente, estas creencias y prejuicios encuentran cierta confirmación empírica en la medida en que los individuos actúan según su mandato, a modo de profecía autocumplida<sup>11</sup>. Resumiendo, la vida cotidiana para los afrodescendientes del Uruguay, aparece así como un mundo con limitaciones, marcado por el fatalismo, de horizontes cerrados y la mayoría de las veces esta percepción ayuda a minar la confianza en una mejora de la situación y por ende perjudica cualquier acción concreta para producirla. (Rudolf et.al., 2008 :163).

### Los Afrodescendientes Uruguayos y la Educación en Cifras

Para entender la particularidad que el universo de estudio, al que nos abocamos en la presente investigación, representa dentro de la sociedad uruguaya y por ende su propio carácter de fenómeno de interés sociológico, caracterizaremos la relación entre etnia y educación de acuerdo a datos estadísticos secundarios.

Como ya hemos dicho, a partir de los cálculos de la ENHA, el número de afrodescendientes en el Uruguay es de un 9, 1% de su población total, es decir aproximadamente doscientos ochenta mil uruguayos declaran serlo. De acuerdo a los resultados de la ENHA 2006. el desempeño de dicho segmento poblacional en varios indicadores relacionados con el trabajo y la educación es inferior al del conjunto de la sociedad, siguiendo la misma línea en cuanto a sus conclusiones que a las alcanzadas por la Encuesta Continua de Hogares de 1996.

La ENHA 2006 remarcó que la tendencia general en la sociedad uruguaya es a un aumento de los años de educación en aquellas áreas obligatorias por ley, (primaria, ciclo básico de secundaria y preescolar). Esto se repite tanto para la población blanca como para la afro con un incremento sistemático en el promedio generacional de los años de educación recibidos, a medida que nos movemos hacia las generaciones más jóvenes. Sin embargo, la brecha generacional en el promedio de años de educación recibidos por los blancos con respecto a los afros no se ha reducido. Al analizar las mesetas de las curvas podríamos llegar a una conclusión acerca de la menor incidencia de los estudios terciarios en los afros y a su abandono más temprano del sistema educativo. Si bien, ninguno de los promedios de los diferentes cortes de género y etnia del grupo de 30-34 años es igual a la cantidad de años necesaria para terminar una carrera universitaria (17 años aproximadamente), blancos se acercan más a dicha cifra dando a entender que cuentan con más egresados universitarios entre sus filas. (Bucheli y Cabella, 2007 :39-41)



<sup>11</sup> Si bien ninguna investigación científica que se precie de tal, ha constatado que los afrodescendientes por naturaleza demuestran más facilidad a la hora de estudiar oficios técnicos que profesiones de índole liberal, en la sociedad existe un prejuicio de que dicha relación existe, por lo tanto, a modo de aplicación del Teorema de Thomas, la sociedad y los afrodescendientes que forman parte de ella, actúan de acuerdo a dicho precepto el cual es real en sus consecuencias.

Dicha hipótesis se ve verificada al estudiar el porcentaje de asistencia a los diferentes niveles educativos. La cobertura es casi total en la educación primaria pero va descendiendo a medida que vamos recorriendo las diferentes etapas del sistema educativo. De esta manera se comprueba que es a lo largo de la educación secundaria en donde opera la mayor deserción de afrodescendientes. Al analizar las cifras vemos que los afros tienen una situación desventajosa con respecto a los individuos de ascendencia blanca, mientras un 40,7 % de los jóvenes blancos de 18 a 24 años asisten al sistema educativo solo un 22,3 % de jóvenes afros lo hace, esta edad correspondería con el ingreso a la educación terciaria pero no se incluye en estas cifras el efecto de la repetición de años, lo cual puede aumentar aún más la brecha entre los afros y los blancos. (Bucheli y Cabella, 2007 :43).

**Tabla 16. Proporción de personas que asisten al sistema educativo por grupos de edad (%) (Uruguay, 2006)**

Grupo de edad	Afro	Blanca	Indígena	Total
Niños de 0 a 3 años	18,2 **	22,2	21,7	21,7
Niños de 4 a 6 años	89,7	90,8	90,2	90,6
Niños de 7 a 13 años	98,4 ***	98,9	98,5	98,8
Adolescentes de 14 a 17 años	68,4 *	80,5	78,4	79,1
Jóvenes de 18 a 24 años	22,3 *	40,7	38,2	38,9

Los asteriscos indican el nivel de significación de la diferencia del promedio de la celda con respecto a la misma generación de ascendencia blanca: (\*) 99%; (\*\*) 95%; (\*\*\*) 90%

Fuente: ENHA 2006

Con respecto al mercado de trabajo, los afrodescendientes tienen una tasa de actividad mayor que la de la población blanca, esto significa que tienen mayor participación en el mercado de trabajo pero a la vez un mayor desempleo. La tasa de empleo es menor para la población blanca, explicándose esto por una menor participación en el mercado de trabajo. En cuanto a tramos de edad, de 14 a 17 años la tasa de actividad es mayor entre los jóvenes afro (25%) que entre los jóvenes blancos (17%). Esto nos habla de una más temprana incorporación al mercado de trabajo por parte de los afros. (Bucheli y Cabella, 2007 :44)

Grupos de ocupados	Ascendencia			Total
	Afro	Blanca	Indígena	
<b>Ocupación</b>				
Directivos, profesionales y técnicos	9	22	17	20
No calificados	37	22	26	23
Oficinistas	7	13	11	12
Vendedores	16	15	16	15
Obreros	25	22	24	22
Calificados del agro	5	6	5	6
FFAA	2	1	1	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: ENHA 2006

Leyendo la tabla precedente podemos apreciar a modo de variable *proxy* de la proporción de afrodescendientes profesionales que existen en el Uruguay, que del conjunto de afros ocupados, un 9 % lo hace en cargos directivos, profesionales o técnicos, por lo que podemos asegurar que nuestra población de estudio es aún un poco menor que dicha cifra. El porcentaje del conjunto de blancos ocupados que ocupan dichos cargos es de el 20 %.

En 1997, un estudio llevado a cabo por el grupo GAMA y Mundo Afro, centrado en la situación específica de la mujer afrodescendiente<sup>12</sup>, refuerza las conclusiones desprendidas del anterior informe. Solo el 4,1 % de la población femenina afro tenía un nivel de instrucción alcanzado equivalente al de docente o profesional universitario, habiendo cursado estudios superiores un 12,1 % de las entrevistadas. En el otro extremo de la escala de instrucción formal, 41,5% de las mujeres entrevistadas cursó exclusivamente primaria (completa o incompleta) y un 6.9% no realizó ningún tipo de estudios (GAMA-Mundo Afro, 1997 : 17). Mientras tanto, al ver la inserción de dichas mujeres en el mercado de trabajo, comprobamos que solo el 7,7 % lo hace en cargos de profesional o técnico y un 0,5 % en cargos de gerenta o directora, con respecto al total de las mujeres del país dichas cifras corresponden al 18,99 % y 3,55 % de las mismas, respectivamente<sup>13</sup>. Otro punto a destacar es que del grupo de mujeres que alcanzaron una formación universitaria y se encuentran económicamente activas, solo el 60 % declara trabajar en una ocupación acorde a su instrucción mientras que el resto se encuentra o desocupada o trabajando en ocupaciones inferiores a su nivel de capacitación. (GAMA-Mundo Afro, 1997 : 13-14).

De esta manera vemos que dentro de la población femenina, la cual en las últimas décadas ha superado a su contraparte masculina en el ingreso y el desempeño dentro de la educación superior, el sub conjunto de mujeres afro presenta indicadores que distan de asemejarse a los del total de las mujeres uruguayas, demostrando así que al ignorar el factor étnico, estamos perdiendo la posibilidad de comprender mejor la realidad y que la relación entre educación y etnia debe ser analizada desde estructuras teóricas más amplias que den cuenta de fenómenos como estos en su rica diversidad; para dar cuenta de esto nos abocaremos al análisis de de un concepto en particular, el capital y su relación con el mundo de la educación.

### **Humanizando al capital humano: alcances, limitación y reformulación de un concepto.**

Nuestro análisis de las distintas trayectorias de vida de los afrodescendientes universitarios y los factores personales y de su entorno que pueden haber influido a la hora de estos proseguir y finalizar sus estudios universitarios, nos lleva a complejizar un concepto clásico de la economía y de las ciencias sociales en general, como lo es el capital humano<sup>14</sup> así como los mecanismos por los cuales el individuo adquiere el mismo.

Básicamente el capital humano puede ser definido como aquellas“...actividades que repercuten sobre la renta monetaria y futura a través del incremento de los recursos incorporados a los individuos.<sup>15”</sup> (Becker 1983 :21). El núcleo del planteo de Becker y otros exponentes de esta escuela es que para conseguir capital humano los individuos deben invertir en el presente un gasto que será recuperado a futuro. A grandes rasgos se trata de que las personas gastan en sí mismas con

---

<sup>12</sup> Consideramos las conclusiones y cifras a las que arriba este estudio de vital importancia en la medida en que éste versa exclusivamente sobre la situación de la mujer afro y a que se podría tender a pensar que la “feminización de la matrícula universitaria” también sucede entre aquellos afros con títulos universitarios como bien lo demuestra el “gráfico de años aprobados en el sistema educativo por género y grupos de edad”.

<sup>13</sup> La diferencia entre el 4,1 % de profesionales y docentes y el 7,7 % de mujeres ocupadas en cargos técnicos y profesionales podría estar dado por la presencia de mujeres egresadas de carreras técnicas para cuyo ingreso fuera necesario un nivel previo secundario o inferior.

<sup>14</sup> Dicho concepto supuso una revolución en el campo de la economía ya que hasta ese entonces la oferta de fuerza de trabajo era estudiada en función del stock de trabajadores dispuestos ser contratados sin tomar en cuenta la heterogeneidad y la existencia de diferentes cualificaciones. (Toharia, 1983 :14)

<sup>15</sup> Estas actividades no se restringen únicamente a la educación, incluyendo entre otras al cuidado médico y la migración entre otras, sin embargo será la inversión educativa a la que nos referiremos de ahora en más cuando hablemos de capital humano.

la expectativa de obtener ingresos futuros pecunarios o no pecunarios (Blaug 1983 : 67) En el cálculo de este gasto no sólo entran los costos directos en educación sino también aquellos indirectos, o sea los ingresos que el individuo pudiera percibir de dedicarse por completo a trabajar en vez de estudiar.(Becker, 1983 :29). Con el concepto de capital humano se refuerza la idea, dentro de la academia, de que la educación es una de las tantas formas del capital, comprendiéndose a la misma a través de un planteo de inversión actual-retribución futura. Antes de estos planteos la visión más común era que pasada la educación obligatoria por ley, en cada país el resto de la demanda educativa se estructuraba en función del “consumo”, por lo que se consideraba a la educación más como un gasto que como una inversión. En cambio:

La teoría del capital humano sugiere, en su versión más extrema (competencia perfecta), que los pobres lo son porque no han invertido en capital humano, lo que a su vez se debe a sus gustos, reflejados en una elevada tasa de impaciencia o preferencia temporal. (Toharia, 1983 :15)

Por lo tanto, según la teoría del capital humano, es el actor individual el que conscientemente decide sobre su futuro educativo gracias a la idea que pueda tener acerca de la retribución que percibirá, los gastos en que incurrirá y de sus virtudes para el estudio; ya que las tasas bajas de inversión en educación pueden ser interpretadas como la percepción de que se posee una menor aptitud para desempeñarse en el sistema educativo. Hay un poco de fatalismo así como una naturalización de las desigualdades en Becker al afirmar que:

La diferencia de retribuciones entre los que tienen un título universitario y los que tienen un título de bachillerato no mide únicamente el efecto de la educación universitaria, ya que los licenciados son más aptos y ganarían más incluso sin su educación universitaria. (Becker, 1983 : 101)

Los factores anteriormente mencionados, de acuerdo a los defensores de la teoría del capital humano, son los más importantes a la hora de que el individuo decida la cuantía de su inversión educativa no mencionándose elementos claves en la teoría sociológica cómo lo son los diferentes procesos de socialización por los cuales atraviesas un individuo a lo largo de su vida y la internalización de normas y valores dentro de un contexto cultural específico. Becker acepta la presencia de factores 'sociales' que pueden interferir y mediar entre la inversión en educación y los puestos de trabajo o remuneraciones alcanzadas pero estas operan en la curva de demanda del mercado de trabajo, no en la oferta. En su estudio Becker usa lo que él llama coeficiente de discriminación de mercado (CDM), el cual se calcula utilizando la diferencia entre las retribuciones reales si no hubiera discriminación y las que existen al haber discriminación, manteniendo constantes otras variables como la edad y los años de educación, este índice varía en parte en función de las características del mercado de trabajo (Becker, 1983 :194). Sin embargo, del lado de la oferta, opera la idea de un individuo racional y optimizador.

En el presente trabajo, preferimos partir de la teoría de los diferentes tipos de capital de Pierre Bourdieu; a la correlación positiva entre adquisición de capital humano e ingresos que constatan quienes trabajan con el concepto de capital humano<sup>16</sup>, no tenemos ninguna crítica que realizarle; lo que cuestionamos es la presentación que la teoría económica hace de los mecanismos por los cuales un individuo decide el camino que tomará su educación. La ausencia de factores sociales que influyan en éste y el carácter restringido de lo que la teoría del capital humano entiende por educación. La visión clásica acerca del capital humano que acabamos de presentar ha sido duramente criticada desde varios flancos, en el presente trabajo haremos eco de algunas de dichas objeciones en la medida en que sugieren de que la forma en que se conceptualiza y se

---

<sup>16</sup> Más allá de ciertos fenómenos concretos como por ejemplo la devaluación de ciertas credenciales educativas debido a un exceso de la oferta de trabajo o a cambios técnicos que vuelven obsoletas ciertas especializaciones laborales.

operacionaliza el capital humano conlleva una visión reduccionista de los procesos educativos por los que las personas atraviesan a lo largo de su vida.

Prat y Hein discuten en que medida, el cálculo del capital humano mediante los años de escolaridad cursados es un error porque supone resumir en un simple indicador algo tan complejo y heterogéneo cómo lo es la educación recibida por un individuo a lo largo de su vida. De esta manera, la teoría del capital humano se transforma en algo confuso, equívoco y reductor que no capta la heterogeneidad de los diferentes procesos y tipos de educación, planteándose desde el capital humano una sola manera de entender la relación entre la educación y el empleo (Prat y Hein 2003 :319). Michael Piore, a su vez, critica el nivel deductivo y abstracto de la teoría del capital humano y lo poco que se acerca a la realidad cuando se la analiza detenidamente. La adquisición de cualificaciones no se puede estudiar sin ver los escenarios concretos de trabajo y formación, en estos muchas veces lo que sucede es un acatamiento por parte del individuo a las normas del ambiente que lo rodea, el ajuste a un hábito de trabajo determinado, a ciertas costumbres. Por lo tanto el trabajo y el estudio están inmersos en contextos de socialización amplios y no pueden entenderse como meros fenómenos económicos. (Piore, 1983 :108)

Bowles y Gintis, a su vez, desde una postura marxista critican el estudio del individuo aislado y la persistencia en explicar la distribución de la renta mediante la suma de posesiones individuales de capital humano entre los miembros de una familia. Bowles y Gintis proponen en vez de explicar la distribución de la renta por la suma de posesiones individuales de capital humano entre los miembros de la familia, ver la distribución como marcada por relaciones de poder entre diferentes ejes como raza, sexo y clase. (Bowles y Gintis 1983 :125). Concordamos con ellos en la necesidad de usar una unidad de análisis más amplia que el simple individuo. Bien se sabe que muchas veces las decisiones individuales se someten a las necesidades del núcleo familiar donde residen quienes han de tomarlas y que en las familias existen relaciones de poder que determinan en gran medida dichas necesidades.<sup>17</sup> La teoría del capital humano (como el resto de las teorías neoclásicas) considera como exógenos los gustos y preferencias del individuo, cuando justamente la educación y el trabajo (y la familia nos permitiríamos agregar nosotros) como instituciones sociales se dedican a formar los gustos y preferencias de éste. (Bowles y Gintis 1983 :126). Este idea nos acerca a los planteos de la llamada escuela económica institucionalista, esta corriente de pensamiento es crítica de gran parte del enfoque neo clásico y en oposición a éste, propone estudiar la economías desde las instituciones en las cuales los individuos se hayan insertos.

Las instituciones pueden ser definidas como “un medio de pensamiento o actuación de cierta prevalencia y que se encuentra en los hábitos de un grupo o en las costumbres de la gente” (Hamilton cit. en Hodgson, 1998 :178), en dentro de sus marcos que los individuos actúan a la vez que se rigen por los valores que estas transmiten, siendo la familia una institución más. La corriente institucionalista sostiene que las instituciones son definidas por interacciones entre agentes, que intercambian información y mantienen rutinas a la vez que comparten expectativas y conceptualizaciones comunes, las instituciones sostienen y son sostenidas por dichos elementos que comparten sus miembros y sin ser eternas tienden a mantenerse en el tiempo y a auto legitimarse. (Hodgson, 1998 :178). Si bien se trata de planteos que provienen de tradiciones teóricas diversas y que solo comparten ciertos puntos en común, vale recordar esta caracterización de la definición de

---

<sup>17</sup> Becker entiende desde su postura que dentro del núcleo familiar la inversión en capital humano se estructura atendiendo en parte a una división de género, las mujeres, debido a criterios de especialización fuertemente influidos por su naturaleza biológica tienden a dedicar más tiempo al hogar y por ende su coste oportunidad de inversión en capital humano es mayor. (Becker, 1987 : 39-40). Esto le da un aspecto a las decisiones tomadas en el seno del hogar un carácter de neutras, consensuadas y beneficiosas para todas las partes implicadas ya que obedecen a los postulados de una series de premisas teóricas comunes, de una naturaleza de las cosas.

institución para cuando más adelante nos refiramos al concepto de *habitus* dentro de la obra de Pierre Bourdieu. De esta manera la escuela institucionalista critica la noción de un individuo racional optimizador de utilidad, el institucionalismo propone la prevalencia de los hábitos en los modos de pensamiento de las personas dentro de lo que es llamada la “racionalidad adaptativa”, en la misma los hábitos cambian lentamente de acuerdo a cambios en el entorno. Este tipo de racionalidad responde mejor que la racionalidad neoclásica a muchas de las condicionantes reales a las que se enfrentan las personas al tener que tomar decisiones es decir: incertidumbre, riesgo, escasez o abundancia de información, complejidad de la misma, etc.(Escardibul, 2002 : 5-6).

Siguiendo esta línea , para quien quiera estudiar la realidad desde una mirada más compleja que la que postulan los supuestos en los que se asienta la teoría del capital humano, partir de un *homo economicus* supone un grave error conceptual que se basa en una comprensión equivocada acerca del accionar de los individuos y por ende de la naturaleza humana. Ya Weber en su estudio acerca de los distintos tipos de acción entendía que la acción racional con arreglo a fines solamente suponía uno de los cuatro tipos de acciones posibles. Desde la sociología económica se argumenta que la racionalidad nunca debe tomarse como supuesto y en caso de que empíricamente ser observada, debe ser explicada y no asumida. (Smelser y Swedberg, 1994 :4)

Hemos así resumido algunas de las principales críticas que ha recibido el concepto de capital humano, desde las ciencias sociales. Ahora vemos algunas ideas acerca de como dicho concepto ha buscado abordar la problemática que nos compete.

Desde el andamiaje teórico del capital humano, se ha interpretado, la llamada por ellos, menor inversión en educación de los afrodescendientes como la percepción existente en los afrodescendientes de tasas de rendimiento mucho más bajas que las del resto de la sociedad. Subjetivamente, sienten que todo esfuerzo que realicen en materia educativa será visiblemente peor retribuido con respecto a otros grupos. Los elementos relacionados con una baja autoestima producto del racismo internalizado, podrían ser el causante de que los afrodescendientes muchas veces desestimen el iniciar una carrera universitaria pese a que existan condiciones estructurales de índole económica y laboral que hagan posible el culminarla exitosamente. De esta manera:

La identidad del afrodescendiente se conforma básicamente a partir de la identificación con los estereotipos, que no incluyen el modelo de éxito intelectual, por lo tanto el que hace un desarrollo persona por esta vía siente que de alguna manera esta defraudando expectativas. El estereotipo asigna al afrodescendiente el destino del trabajo físico, y esto no es cuestionado, repitiéndose este lugar y absteniéndose de intentar otro, que pueda integrar ambas vertientes culturales (Rudolf y Maresca, 2005 : 32)

Como ya hemos afirmado, consideramos que la idea de capital, tal como es formulada por aquellos teóricos que recogen la tradición de la escuela del capital humano es, en el mejor de los casos, limitada. En cambio, adheriremos a la concepción de Bourdieu para quien todo capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o “incorporada”. Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital de forma privada y exclusiva lo que están haciendo es apropiarse de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado. (Bourdieu, 2000 : 131)

Este capital puede tomar diversas formas, pero su carácter de trabajo cosificado y apropiado por particulares es esencial a todas ellas, a su vez estas formas de capital se hallan desigualmente distribuidas a lo largo de la estructura social y es esta distribución lo que determina el funcionamiento de la vida social: sobre todo porque el capital tiende a auto reproducirse. En la medida en que la estructura de capital se reproduce dentro de instituciones y disposiciones que requieren de dicha configuración específica de capital para persistir, estando adaptadas a ella y por

lo tanto el juego social dista de ser algo azaroso que da lugar a resultados inexplicables. (Bourdieu, 2000 : 132). Esto es particularmente visible en la familia, dentro de la cual no solo hay una transmisión generacional de las diferentes formas de capital sino dentro de una generación una forma de capital puede ser convertida en otra, de modo de maximizar su rendimiento. Los tres tipos de capital tratados por Bourdieu serían el capital económico, el capital social y el capital cultural. El capital social esta formado, para Bourdieu, por aquellos:

..recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo (Bourdieu, 2000 : 148)

Dentro del llamado capital cultural se encontraría involucrado, lo que los economistas llaman capital humano, en la forma de capital cultural institucionalizado. De esta manera vemos como los indicadores que este mide son solo una parte de un todo mucho más complejo. Al hablar de los años de educación traducidos en títulos, Bourdieu define a estos como "...un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado" (Bourdieu 2000 :146). El sistema educativo esconde la "capacidad en si" tras un símbolo o señal de la misma en la forma de diplomas y certificados. Dichos objetos serían la prueba de la conversión en capital cultural del capital económico que el sujeto ha invertido en pos de su educación en universidades, liceos y demás centros de enseñanza. Se espera que una vez obtenido el título, éste se pueda intercambiar por capital financiero por intermedio del mercado de trabajo.

Básicamente, en palabras de Bourdieu este es el planteo de la escuela teórica del capital humano, escuela la cual es duramente criticada por él dentro de los argumentos que esgrime contra la economía neoclásica. Afirma que para este enfoque económico y economista, ninguna acción social escapa a la idea dominante de un individuo maximizador, dicha propiedad se presenta como universal cuando en realidad es solamente la expresión de una posición social histórica y cultural particular, la que muchas veces suele ser la de los propios economistas al mismo tiempo que afirma que en verdad la única propiedad universal que tienen los agentes es la falta de universalidad que tienen sus propiedades (Bourdieu, 2001 :236 -239)

Pero no debemos olvidarnos que para él, existen dos otras formas en las que el capital cultural puede encarnarse: el capital cultural objetivado en cosas (libros, pinturas, instrumentos, etc.) y aquel que se encuentra incorporado al poseedor y se deja ver en la práctica cotidiana de los saberes adquiridos. (Bourdieu 2000 :136-137) Mientras que las escuelas del capital humano se concentran en sólo en las inversiones educativas monetarias, realizadas con el afán de conseguir títulos y certificados que simbolicen competencias concretas. Para Bourdieu la transmisión mayor de capital cultural se realiza dentro de la propia familia. El capital cultural adquirido por medio del sistema educativo dependerá en gran medida por el capital cultural previamente invertido por la familia y su transmisión a los jóvenes estudiantes. (Bourdieu 2000 :138) Este capital cultural adquirido por intermedio de la familia, se basa sobre todo en las vertientes de capital incorporado y objetivado que posea la misma (especialmente del incorporado). Ya que para la verdadera apropiación del capital objetivado y por ende para el éxito del sujeto en el sistema educativo formal, se deben poseer capacidades culturales propias del capital incorporado, en su mayoría transmitidas por la familia durante los procesos de socialización. (Bourdieu, 2000 :144). Se trataría en cierto modo de la capacidad de transmitir un determinado *habitus* por parte de los padres a sus hijos que lo internalizan, Bourdieu define *habitus* cómo:

sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas ara funcionar como estructuras estructurantes, es decir en tanto principio de generación de estructuración de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente "reguladas" y ser "regulares" sin constituir de una ninguna manera, el producto

de obediencia a reglas; estar objetivamente adaptadas a una finalidad sin suponer una propuesta consciente de fines no el dominio explícito de las operaciones necesarias para alcanzarlos (Bourdieu cit en Tenti Fanfani, 1994 :261).

Por lo tanto, que un padre transmita a su hijo, la importancia que el leer guarda para comprender mejor el mundo que lo rodea y que al mismo tiempo lea junto a él enseñándole mediante la *praxis* dicho acto, es para Bourdieu la transmisión padre-hijo, del capital cultural incorporado del primero el cual es un elemento constituyente de su *habitus*.

Con la idea de *habitus*, Bourdieu encuentra una forma de comprender las regularidades que existen dentro del universo social sin la necesidad de hacer referencia a propiedades esenciales que nos harían a todos comportarnos de manera similar. En el *habitus* la racionalidad que pueda existir es limitada así como también lo es la percepción del medio social que se suscita en los sujetos, la capacidad de percibir los estímulos del mismo, que opera de manera selectiva, este modo de acción permite un sentido práctico que posibilita que la acción se de manera casi espontánea, tomando en cuenta los escasos insumos con los que los seres humanos contamos como guía a la hora de elegir un determinado curso de acción.<sup>18</sup> Esto no quita el hecho de que, muchas de las afirmaciones que economistas como Becker realizan empíricamente se cumplan pero los mecanismos con que estos pretenden explicar las mismas, son erróneos. Lo que si existe es una cierta correspondencia entre la posición objetiva de los individuos en la sociedad y sus expectativas, las que son reforzadas por instituciones que ejercen control, como por ejemplo la familia. (Bourdieu, 2001 :238-242).

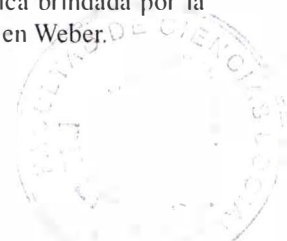
Es este rol de la familia el que nos interesa analizar en el presente trabajo y la manera que de acuerdo a Bourdieu se da una transformación del capital en el seno de las mismas, de un capital cultural incorporado por parte de los padres a un capital institucionalizado en la forma de credenciales educativas que a la vez se espera que repercutan en un mejor pasar económico. Pero también mantenemos que estas contienen implícitamente un fuerte componente de reivindicación y afirmación de una identidad étnica. Dicho carácter reivindicatorio muchas veces es inconsciente y no es visto como tal por los afros que culminan su educación universitaria, aunque hay ocasiones que dicha concepción aflora a la superficie de la consciencia y es por ende es racionalizada en una dimensión que trasciende lo individual y alcanza lo colectivo, como un aporte a la colectividad misma.

Para Bourdieu las familias invierten en capital cultural en cuanto este sea más importante -y en consecuencia más sencillo de heredar- así como también en cuanto su peso con relación al capital económico sea más grande, siendo otras estrategias de reproducción familiar menos factibles. (Bourdieu, 1997a :109). A su vez veremos en que dentro del grupo a estudiar el capital cultural reviste un carácter de capital simbólico muy fuerte, el que acrecienta la deseabilidad de su adquisición a los ojos de los afrodescendientes entrevistados. El capital simbólico no es un capital en sí sino que es “cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguirla) y reconocerla, conferirle algún valor.”(Bourdieu, 1997b, :103).

A lo largo de la historia del colectivo afro en el Uruguay, la educación siempre fue vista para la mayoría de sus miembros como la herramienta por excelencia a la hora de ascender socialmente, por lo que simbólicamente el éxito educativo fue un importante incentivo dentro de dicha

---

<sup>18</sup> En parte esto es lo que quiere decir Bourdieu al diferenciar las practicas razonables de aquellas que son tildadas de racionales al operar en sintonía con un cálculo de costo y beneficio. Son razonables porque obedecen al contexto en el cual el individuo se encuentra dentro del cual el individuo se mueve con una facilidad práctica brindada por la experiencia (Bourdieu, 2001 :22) lo que en cierto modo nos retrotrae al concepto de comprensión en Weber.





colectividad, más allá de que la posibilidad real de alcanzar el mismo pudiera parece imposible y distante. El contar con una cierta instrucción era ser percibido – en el sentido de Bourdieu- como poseedor de un capital valioso y aumentar el capital educativo del colectivo era una preocupación prioritaria para muchas de las agrupaciones afro a lo largo del siglo XX (Frega et al., 2008 :71-74 y 91). En un estudio sobre los afrodescendientes en el Uruguay datado en los años 1956 y 1957, Carvalho Neto registró, ante la pregunta acerca de los métodos para ascender social y económicamente, una mayoría de respuestas que hacían mención a la educación como el mejor de ellos y un número de respuestas considerable que citaban a ésta como una forma de también evitar la discriminación racial. (Carvalho Neto, 1963 :70-72). Como ya pudimos apreciar, se ha constatado una correlación negativa entre educación y baja autoestima. Manejamos dos hipótesis probables para dar cuenta de éste fenómeno: la primera sería que en ambientes laborales y educativos donde existe alto nivel de capital cultural en cualquiera de sus vertientes, como en los que se mueven muchos de los afrodescendientes egresados universitarios, existe menos discriminación por lo que su autoestima no se ve tan atacado, hay ausencia de conductas racistas por parte de quienes forman parte de estos; la segunda hipótesis no afirma que los afrodescendientes universitarios no sufran discriminación, en realidad si lo hacen, pero están en posesión de un tipo de capital que contrarresta en gran medida el ataque que su autoestima pueda sufrir debido a que su adquisición niega muchos de los prejuicios en los que se apoya el pensamiento racista.

Por lo tanto, intentaremos comprender el proceso por el cual, un grupo dentro del colectivo afrouruguayo, a modo de estrategia familiar, transforma su acervo de capital original (su capital económico pero sobre todo capital cultural incorporado), en capital cultural institucionalizado, en tanto dicho capital no solo se constituye, entrado el siglo XX, en un requisito para poder tener éxito en el mercado de trabajo sino que dado el poder simbólico que para ellos tiene, existe una motivación extra para su adquisición. Así mismo, durante estos procesos de apropiación de un capital simbólico como lo es la educación, ya sea en el núcleo familiar o en el sistema educativo formal, el bajo autoestima que pudiera existir en los entrevistados -problema endémico de la población afrodescendiente en el Uruguay- se contrarrestará a la valoración positiva que el participar en dichos procesos provoca y que en gran parte es reforzada en el seno del hogar. Esta será nuestra hipótesis de trabajo y la luz a través de la cual interpretaremos el discurso de los entrevistados.

## **Marco Metodológico**

### **Enfoque**

En orden de poder cumplir con los objetivos propuestos en el presente trabajo, utilizamos un enfoque metodológico cualitativo. Concordamos con Wilson, que los enfoques cualitativos y cuantitativos no deberían ser excluyentes sino complementarios, a la hora de llevar a cabo una investigación en el ámbito de las ciencias sociales. De esta manera, los estudios cuantitativos se encargarían de definir tendencias, regularidades, información distributiva mientras que los estudios cualitativos darían cuenta de los procesos sociales particulares que se hallan detrás de dichas constantes (Wilson, 1990 :26-27). Lo aspectos cualitativos y cuantitativos se encuentran interconectados y ahondar en uno de estos depende de, a la vez que permite, mayores avances en su par contrario. En nuestro caso, el acceso que tuvimos a los datos, fruto de la ENHA 2006, nos permite contar con un panorama de carácter cuantitativo acerca de las regularidades y tendencias que existen al interior de la población afrodescendiente del Uruguay, la temprana deserción del sistema educativo, su relativamente desfavorable situación económica parecerían ser algunas de ellas. Una vez aceptados estos hallazgos, quizás los más objetivos (no solo por ser fruto del uso de técnicas cuantitativas e instrumentos estandarizados, sino por ser intersubjetivamente compartidos

por parte de la mayoría de las diferentes miradas que se han construido en torno a dicho problema), es que tomamos la posta, desde una postura cualitativa, y nos proponemos dar cuenta e intentar comprender los caminos que llevan a que dichas regularidades se establezcan como tales.

A conclusiones similares llega Alonso cuando afirma que la orientación cualitativa busca analizar como los sujetos construyen y reconstruyen continuamente la realidad social, entender a la sociedad más como un conjunto de prácticas situadas<sup>19</sup> que como un conjunto de posiciones y respuestas que responden a cierta posición dentro de la estructura social, como lo hacen los estudios cuantitativos, con preguntas prefijadas y totalmente descontextualizadas de la realidad inmediata de a quien van dirigidas. En última instancia, para dicho autor, las ciencias sociales deben tratar de “descubrir la naturaleza del mundo social a través de la comprensión de cómo la gente actúa y da sentido a sus propias realizaciones vitales” (Alonso, 1998 :26-27). Estas reflexiones nos son particularmente útiles y ricas, más que nada teniendo en cuenta que en el presente trabajo utilizaremos conceptos extraídos de la obra de Pierre Bourdieu para quién la estructura social se mantiene y reproduce solo mediante las estrategias llevadas a cabo por individuos que hacen uso de su razón práctica para actuar, dándole a sus prácticas un sentido, sin que éste se entienda como cálculo racional de medios y fines o un automatismo absoluto.

Dentro del universo de las técnicas cualitativas pasibles de ser utilizadas para abordar un problema de investigación, elegimos a la entrevista en profundidad o entrevista semi estructurada cómo aquella más apropiada para cumplir nuestros objetivos. La mencionada técnica, de acuerdo con la clasificación propuesta por Valles, es llamada entrevista de tipo estandarizada no programada. De acuerdo a este tipo de entrevista, las preguntas deben formularse en términos familiares al entrevistado, las preguntas y respuestas de los distintos individuos pueden ser comparables en sus significados si bien no necesariamente se debe seguir el mismo orden en todas las entrevistas. (Valles, 1999 :187). Se utiliza un guión de entrevista a modo de indicar y recordarle al entrevistador las temáticas que a éste le interesaría profundizar más. En nuestro caso y debido a las particularidades de los objetivos propuestos, la pauta de entrevista en profundidad manejada parece asemejarse a la pauta de una historia de vida, ya que ambas refieren a un relato biográfico ordenado cronológicamente desde la niñez a la adultez. Sin embargo ambas técnicas difieren entre sí en varios aspectos siendo el presente trabajo un ejemplo de aplicación de la primera de estas.<sup>20</sup> Se trata en última instancia de acceder a las representaciones que el entrevistado tiene acerca de su pasado, de su experiencia, partiendo de la base que dichas representaciones se retro alimentan con el accionar práctico del sujeto entrevistado, llegando así a captar en el discurso los principios por los cuales se rige éste. (Alonso, 1998 : 70-72) No interesan en este caso la explicación en términos probabilísticos ni las relaciones medibles, sino más bien la comprensión de los fenómenos estudiados. Dicho camino es el que pretendimos trazar cuando iniciamos el presente trabajo y del cual creemos no nos hemos separado.

### Diseño Muestral

En concordancia con los objetivos de investigación, los criterios que *a priori* debían cumplir los sujetos para ser entrevistados eran tres: ser ciudadano uruguayo, autodefinirse así mismo como afrodescendiente y haber obtenido un título de grado en una universidad ya sea pública, privada,

---

<sup>19</sup> Término también utilizado por Wilson para describir aquellos fenómenos que son materia intrínseca de estudio por parte de las ciencias sociales, célula básica del estudio de lo social conformado por una situación en particular, un contexto en el cual varios sujetos actúan. (Wilson, 1990 :7-9)

<sup>20</sup> Mientras que cada una de las entrevistas realizadas para este trabajo fueron realizadas en una sesión, una historia de vida conlleva varias sesiones y suele utilizarse en estudios referidos a casos únicos.

uruguaya o del exterior.

Estos parámetros delimitaron nuestra población de estudio y sirvieron como guía a la hora de incluir o excluir personas de la muestra. La misma fue conformada mediante la técnica de bola de nieve guiándonos por el criterio de saturación, para poder cerrarla. Esta técnica provoca que cada entrevistado remita al siguiente al facilitarnos contactos entre su red de conocidos. Para poder elegir dicha modalidad de muestreo, partimos del supuesto de que los afrodescendientes que han alcanzado un nivel universitario, mantienen un contacto estrecho entre ellos pese a ser muy pocos en proporción al conjunto del colectivo afro. Su doble condición de poseedores de saberes especializados y miembros de una comunidad étnica, en nuestra opinión, pasibles de formar redes entre ellos con el fin de poner en contacto al resto de su colectivo con dichos saberes. Como punto en contra jugaba el hecho de la existencia de una gran atomización en cuanto a las agrupaciones afro en el Uruguay, dándose la existencia de múltiples organizaciones, las que muchas veces comparten lazos amistosos entre ellas pero cuyos lazos, otras veces, no lo son tanto. El hecho de que exista una organización llamada UAfro<sup>21</sup> que se encarga de reunir a profesionales afrodescendientes confirma el supuesto desde el cual partimos, quedando por ende justificada la elección de un muestreo por bola de nieve.

El criterio de saturación marcó el momento adecuado para el cierre del campo. Según éste la recolección de datos termina cuando las unidades entrevistadas no pueden brindarnos más información acerca de las temáticas consultadas. Dicha saturación no se da solo en el plano de la observación sino que lo que se “satura” a fin de cuentas es la representación construida por el investigador acerca del fenómeno a estudiar. (Errandonea y Supervielle, 1986 :67) Esto obedece a que en las muestras cualitativas no se pretende ser representativo estadísticamente sino comprender de mejor manera los significados esgrimidos por los actores (Valles, 1999 :92).

Dentro de la muestra utilizamos puntos de cortes relativos al género y a la edad de los entrevistados, con el fin de asegurar la heterogeneidad de los entrevistados con fines analíticos. Se generó de esta manera un casillero tipológico con ocho categorías dentro de las cuales clasificar a los entrevistados. Por lo tanto en la elaboración muestral se reúnen dos de los criterios que Valles nombra como en parte determinantes a la hora de elaborar la muestra de una investigación cualitativa como lo son la accesibilidad a las fuentes de información, por medio de nuestra vinculación con UAfro<sup>22</sup> y la heterogeneidad, gracias a los cortes por género y edad. (Valles, 1999 :91)

### Muestra

El trabajo de campo se realizó entre los meses de mayo y setiembre del año 2009. Se realizaron 18 entrevistas a profesionales universitarios afrodescendientes y una entrevista a un informante calificado, miembro de la Asesoría Afro del INJU. La entrevista a este último no había sido planeada previamente en el diseño muestral y surgió de manera casual por medio de la recomendación de uno de los entrevistados. Dicha entrevista podría clasificarse dentro de lo que Valles denomina, siguiendo la clasificación de Gorden, como entrevistados “especiales”, el

---

<sup>21</sup> Dejamos constancia de que existe otro grupo que nuclea a afrodescendientes universitarios llamado Grupo de Profesionales Universitarios Afro (GPU), operando éste dentro de la órbita de Mundo Afro, si embargo tomamos conocimiento de él una vez terminado el campo por lo que no nos fue posible acercarnos con el fin de entrevistar a alguno de sus miembros.

<sup>22</sup> Si bien el grueso de los mismos sí, no todos los entrevistados fueron contactados por medio de esta organización. Esto podría levantar dudas acerca de si los datos construidos también representan la visión de una institución en particular.

entrevistado especial es aquel que “da información directamente relevante para los objetivos del estudio y que es seleccionada porque ocupa una posición única en la comunidad grupo o institución de estudio” (Gorden cit en Valles, 1999 :213).

La siguiente tabla muestra la frecuencia simple del resto de los entrevistados de acuerdo a los puntos de corte previamente establecidos en el diseño muestral:

	Masculino	Femenino	Total
30-40	4	3	7
40-50	0	2	2
50-60	1	5	6
más de 60	1	2	3
Total	6	12	18

En la tabla, podemos apreciar la distribución por rango de edad y sexo de los entrevistados. Mientras que logramos poder entrevistar mujeres, en todos los rangos de edad previamente establecidos, no se pudimos encontrar hombres en el rango comprendido entre los 40 y 50 años. Siendo también escasa la presencia de entrevistados masculinos en los dos rangos siguientes (50-60 años y más de sesenta años). La cantidad de entrevistadas femeninas duplica a la de entrevistados masculinos, si bien no pueden sacarse mayores conclusiones de esto. Hemos intentado, dentro de lo posible, de no entrevistar a afrodescendientes que tengan parentesco entre ellos para no repetir o doblar información. Algunas familias afro contaban en sus filas con más de un miembro con título universitario, llegando en muchos casos a encontrarnos con dos generaciones de afrodescendientes profesionales universitarios conviviendo bajo un mismo techo.<sup>23</sup>

### Análisis de las Entrevistas

En virtud de poder dar cuenta de los objetivos trazados, estructuraremos el análisis de los datos recolectados de la siguiente manera. En primer lugar, estudiaremos la matriz familiar donde fueron criados los entrevistados, principalmente a la luz de los acervos de capital económico y cultural que estas presenten. Luego, describiremos las formas en que la transmisión de capital cultural ocurre dentro de la familia, junto con la transmisión de un *habitus* particular, una matriz de percepción particular en lo que refiere a la educación. A este *habitus* no solo accederemos cuando explícitamente el entrevistado verbalize lo que en cuanto a educación específicamente se refiera, sino en su carácter de totalidad, todo el discurso como tal será representativo de una determinada manera de percibir y estructurar el mundo. Los elementos referidos a la etnicidad de los entrevistados permearán parte del discurso de los mismos cuando llegue el momento de referirse a la educación y los significados que para ellos ésta encierra, por lo tanto encontraremos diferencias entre estos y los que -por ejemplo- podría sostener un egresado universitario blanco<sup>24</sup>.

- Situación laboral de los padres y capital económico.

A simple vista, tras un primer paneo general de las diferentes entrevistas se destaca que en muchas

<sup>23</sup> Al aclarar esto no negamos de ninguna forma lo valioso que sería un estudio completo y más detallado de alguna de dichas familias en particular, entrevistando a todos sus miembros (universitarios o no) para poder comprender mejor los mecanismos de transferencia intergeneracional de los distintos de capital (financiero, social y cultural)

<sup>24</sup> En cuanto a éste si bien también se puede autoidentificar como miembro de una determinada etnia, probablemente no la han problematizado y generado un discurso en torno a la misma, como si parece ocurrir entre los afrodescendientes.

familias se contó con el empleo, de alguno los progenitores, en el sector público. Cabe destacar que aún estando dentro de la función pública, estos empleos entran en su mayoría dentro del área de servicios o de trabajos de cuello azul: chóferes, obreros de saneamiento, sastres, etc. No estamos hablando de trabajos de carácter administrativo o técnico-profesional. Quienes se desempeñaron en la administración pública en trabajos acordes a estas dos últimas categorías ocupacionales lo hicieron a partir de su preparación profesional. Al seguir nuestro análisis, encontramos que los padres de los entrevistados que lograron estudiar carreras universitarias o relacionadas con la enseñanza (IPA), trabajaron efectivamente en empleos que hacen a su preparación profesional o docente. No esta de más aclarar que muchos de dichos empleos están también dentro de la esfera pública.

Son los padres y no las madres quienes más se insertaron en empleos estatales, salvo está en aquellos de mayores requisitos en cuanto a calificación cómo son los de carácter docente. El acceso a muchos de estos trabajos obedecía a prácticas clientelísticas y de amiguismo, prácticas reconocidas en muchos casos por los propios entrevistados.

*También trabajó mi padre en el Bazar Colón, de zapatero, hasta que entró...como era muy común para los afro de esa época en un empleo público* Entrevista 1 Mujer, 59 años.

*Mi padre funcionario público de UTE, mi madre funcionaria, empleada privada de Saman. En aquel momento que estamos hablando en el período de gobierno colorado donde todo era medio muñequera, entra en el empleo público por una tía que lo conoce... Bueno, esa época es así...No hay ningún mérito, entraste y ya está* Entrevista 5 Hombre, 37 años.

Un caso muy particular es el narrado por una de las entrevistadas, gracias al trabajo de su padre como chófer del Ministerio del Interior, su madre pudo conseguir trabajo en dicho organismo. Aún cuando no tenía la calificación necesaria para la tarea que desempeñaba y había superado el límite de edad para poder ingresar a la administración pública.

*Entonces mi madre se compró zapatos, y se fue al Ministerio y dijo que quería entrar. Entonces le preguntaron "¿Quién era, qué quiere? "Vengo a pedir trabajo". Entonces, era como desconcertante pero los porteros la dejaron pasar. Nadie la conocía. Entonces ella fue y se sentó. Entonces, "Pero señora es usted", "Si, pero vengo a buscar trabajo". "¿Por qué no me lo dijo su esposo, no? Y le dice: "Porque él no quiere que yo trabaje, y yo estoy harta de estar todo el día en casa, me estoy volviendo loca, y quiero que usted me consiga un trabajo". "Y voy a aprender lo que sea, y cumplir un horario y voy adonde me manden además Bueno la nombraron inmediatamente en la Intendencia General de Policías, allí. Y no sabía escribir a máquina, entonces yo la ayudaba en todo lo que podía* Entrevista 11 Mujer, 65 años.

Las consecuencias que estas modalidades de acceso al empleo por parte de sus padres tuvieron sobre la constitución y organización de las familias de los entrevistados no deben menospreciarse. Como bien explica Omar Pérez, de la Asesoría de Asuntos Afro del INJU:

*Un hecho importante en esto de la familias que han podido mantener a sus hijos, de muchos de los porcentajes que han llegado a ser profesionales vinculados a la Universidad de la República, tiene que ver con una acción tomada también tanto por gobiernos blancos y colorados, que se llamó clientelismo político, se le llama clientelismo político, que no es cierto que no se haya visualizado el tema, antes se visualizaba, se llevaban algunas personas miembros de la comunidad, referentes de la comunidad, a trabajar a los entes públicos como chóferes, porteros, limpiadores. Y en esos cargos han podido mantener a sus hijos dentro del sistema educativo.* Ver anexo 1

Las consecuencias del clientelismo político<sup>25</sup> habría permitido que ciertas familias tuvieran cierta seguridad económica y por lo tanto sus miembros más jóvenes habrían demorado su salida al mundo laboral, permaneciendo en el sistema educativo, constituyéndose así una consecuencia no deseada, una externalidad positiva de un tipo de práctica política muy difundida en el siglo XX, sobre todo a partir de los gobiernos de orientación batllista.

*Como mi padre era muy colorado, de Luis, y además trabajaba en el Jockey Club, además, los domingos. Y recorrimos y no hubo forma que me consiguieran trabajo, y entonces yo seguí por mi lado.* Entrevista 18 Mujer. 71 años.

En cierto modo estamos en la presencia del capital social, en la formulación dada por Bourdieu, siendo estos aquellos clubes clásicos de tipo político-partidario. Es de destacar que que aún dentro de la administración pública, los afrodescendientes ocupaban los puestos más bajos en el cuanto al estatus del trabajo desempeñado. (Frega et al, 2008 :55). Trabajos que tampoco requerían la atención del público y mediante los cuales se mantenía una invisibilización de los mismos.

Tomando cada uno de los miembros progenitores por separado, de las dieciocho entrevistas realizadas, en dieciséis se registró el trabajo del padre<sup>26</sup>. De dichos trabajos, nueve se ubican en el sector público (dos son cargos de carácter técnicos o de docencia, el resto pertenece mayoritariamente al área de servicios), el resto de las ocupaciones relevadas son eminentemente de carácter manual: trabajos relacionados con oficios, a cuenta propia con o sin local o inversión (desde ocupaciones más clásicas como zapatero, carpintero a otras que pueden sonar más específicas como instalador de pisos de monolítico) y trabajos manuales y de servicios donde se era empleado dependiente (chófer de empresa de transporte y logística farmacéutica, obrero de FUNSA).

En cuanto a las madres de los afrodescendientes entrevistados, se relevaron las ocupaciones de dieciocho madres. El tema del empleo público, si bien aparece lo hace con menos incidencia que con respecto a los hombres, cinco mujeres se ocuparon en el Estado (tres lo hicieron desde la docencia, una en un rol profesional y otra en un puesto administrativo). El resto se empleó, en ocupaciones relacionadas con el servicio doméstico y en oficios relacionados con la vestimenta: corte y confección, modistas, tintorerías. El servicio doméstico tradicionalmente ha sido el empleo más estrechamente vinculado con la mujer afrodescendiente desde las épocas de la colonia. (GAMA - Mundo Afro, 1997 :9). En dos casos las madres de los entrevistados no ingresaron al mercado de trabajo y se desempeñaron como amas de casa. Mientras tanto en otros dos casos, las madres de los entrevistados crearon y llevaron a cabo sus propios emprendimientos laborales a ser una tintorería y una casa de cuidado de ancianos.

*Y en ese período en las casas, los hijos tenían que trabajar. Así que a los nueve años empezó a doblar servilletas en el lavadero América, y a partir de ahí siguió aprendiendo el oficio. Siguió trabajando siempre de tintorera. Puso su tintorería en su casa, puso tintorería fuera de su casa, y era un poco la que mantenía lo diario.* Entrevista 18 Mujer. 71 años.

*Bueno y cuando yo era chica era ama de casa. Cuando yo era chica en esa etapa, era ama de casa. Después sí, mi madre se dedicó a trabajar, tuvo hogar de ancianos, cuidaba ancianos, fue lo que hizo después. Antes de eso, ya, era modista y trabajaba yo que sé, para el London Paris, y en otras tiendas. Pero eso cuando era joven* Entrevista 8 Mujer. 49 años

<sup>25</sup> Cabe aclarar que no todos los entrevistados contaban con ambos padres de ascendencia afro, hay casos, entre los relevados, en que uno de los progenitores por ejemplo es de ascendencia blanca o es definido como mestizo, sin embargo la existencia de hogares de composición étnica heterogénea no es la moda entre los discursos analizados.

<sup>26</sup> Dos de los entrevistados se criaron en hogares sin presencia paterna.

Sin embargo ninguna de ambas empresas se alejaron de los dos ramas de empleo anteriormente detalladas: el de la vestimenta y la del servicio doméstico. En el primero de los casos, la apertura de la tintorería es la culminación de una trayectoria laboral que se inicia con el doblado de servilletas, trabajo la madre durante su niñez, niñez en la cual el trabajo era un deber. En el segundo es el resultado de una trayectoria laboral variada y diversa, en la cual trabajó también de empleada dependiente y fue por períodos parte de la población inactiva. En el discurso que refleja las ocupaciones de las madres, aparece muy presente la inestabilidad de las mismas en comparación a las figuras masculinas.

*Mi mamá bordaba pañuelos, trabajaba también en una fábrica. Y mi madre sí, siempre trabajando en donde fuera. En ese momento de la edad escolar como te digo trabajaba en esa fábrica pero había trabajado ya en mil lados, siempre haciendo limpiezas, o cuidando casas, o cuidando niños, doméstica. Siempre esas fueron sus referencias laborales* Entrevista 9 Mujer, 35 años

Esto da lugar a dos interpretaciones posibles. Por un lado puede ser que operara al interior de la pareja, un tipo de división sexual del trabajo según la cual sobre el hombre pesaría la responsabilidad de salir al mercado de trabajo mientras que la mujer quedaría relegada a las tareas domésticas y de cuidado de los hijos. En los casos presentes en la muestra, la salida o no de las mujeres al mercado laboral se articularía en virtud de la situación económica de la familia en dicho momento. La mujer sería así una fuerza de trabajo secundaria mientras que la obligación de ser la principal fuente de ingresos recaería sobre el hombre.

*Mi mamá fue cambiando de trabajos incluso dejó de trabajar que fue en el tiempo de la dictadura. Una de las veces que salió a entregar el trabajo que hacía, que era bordar y coser en casa, hubo un tiroteo y se pegó un susto tremendo. Mi padre dijo que nos moriríamos de hambre pero que se quedara en casa con los gurises y veríamos lo que pasaba. Era muy difícil, tiempos en los que nos faltó realmente comida pero lo pudimos superar* Entrevista 3 Mujer, 46 años

La segunda interpretación indicaría que la poca estabilidad laboral se debe a las características intrínsecas de los trabajos llevados a cabo por las madres de los entrevistados. Trabajos en su mayoría de carácter precario, sin ningún contrato previamente firmado entre las partes y con un gran “ejército de reserva” esperando poder acceder a ellos, por lo que era de esperar que hubiera gran inestabilidad en los mismos.<sup>27</sup>

*En el dos mil, dos mil uno. Mi madre cocinaba, y había mermado bastante el trabajo. Ella cocinaba para freezer; ella tenía unas cuantas casas para las que cocinaba. Y la empezaron a dejar de llamar. Le decían, si mire lo dejamos para la semana que viene entonces.* Entrevista 7 Mujer, 33 años

A continuación analizaremos, la situación económica durante la niñez y adolescencia de los entrevistados ya que si bien resulta importante conocer cual era el trabajo de los padres y también lo es comprender la situación económica que atravesaba el hogar. Así nos haremos una mejor idea de cómo éste pudo influir a la hora de que los entrevistados prosiguieran sus estudios. Al acercarnos reconocemos en los diferentes discursos varios elementos en común. Para empezar solo en dos entrevistas, se habla de un pasar económico familiar totalmente relajado, en el resto la idea de austeridad y de “lucha” están siempre presentes.

Se deja claro en el discurso en que eran hogares donde se vivía sin grandes lujos o se priorizaban cosas diferentes que en otras familias. Se remarca la idea del “sacrificio” y detrás de mismo una

<sup>27</sup> Estas son dos posibles interpretaciones ante el fenómeno antes citado, sin embargo el poder decidir cual de ambas (o ambas, o ninguna de ellas) es la que más se acerca a la realidad, excede a las posibilidades de este trabajo.

forma particular de entender el consumo. Existe la percepción<sup>28</sup> de que las familias referidas se abstendrían de poder adquirir bienes materiales con un alto valor de status social con tal de poder así satisfacer las necesidades básicas (alimentación, abrigo, vivienda, etc.) de todos los miembros de la familia, más especialmente de aquellos menores de edad.

*No era bueno el pasar económico porque estamos hablando de que mi madre era una empleada doméstica. Pero vivíamos decorosamente, la vida no era tan cara. Estábamos, nos alimentábamos bien. Nos daba para comer, nos daba para vestirnos modestamente. Pero vestirnos y todo lo que se necesita.* Entrevista 17 Hombre. 72 años.

*Cuando uno está deprimido económicamente, comer todos los días y comer bien no pasa por tener elementos suntuarios. Yo veía la situación de unos compañeros que no comían bien pero que tenían los mejores championes, los mejores vaqueros mientras que yo comía mejor que ellos* Entrevista 2 Hombre. 31 años

*Difícil, difícil, difícil. Sobrevivimos porque hubo trabajo y hubo organización, que eso se le debe a mi madre. Hubo un momento, encima, que por poco trabajo que vi, creo que por eso mis viejos tuvieron un hijo solo. (...) Nunca pasamos hambre, nunca pasamos hambre, ni que hablar, pero, te voy a decir. Así como te digo eso, si salía una colección de libros que estaba a su acceso, aunque se tuviera que privar de otras cosas, me las compraba. Y libros tuve toda la vida. Pero yo sabía perfectamente que en mi casa, Coca-Cola, se veía en un cumpleaños. El resto café con leche, y se comía guiso, todo eso, mi madre me hizo la ropa toda la vida como era más barato.* Entrevista 15 Mujer. 55 años.

Se puede ver de esta manera que dentro del ámbito de consumo parecería que se privilegiaba el gasto en ciertos productos, en virtud de la percepción por parte de los padres de lo que era realmente importante. Esto hace del consumo una experiencia típicamente valorativa ya que siempre se trata de una selección, una discriminación dentro del universo de objetos y servicios presentes en el mercado. Dicha selección operaría en base de la constitución del *habitus* de quien la realice, los *habitus* no son sólo diferentes entre sí sino que también diferencian distintos estilos de vida, es decir elecciones de personas, prácticas y gustos. (Bourdieu 1997b : 33). Al consumir no solo se adquiere un bien o servicio en sí, sino también lo que dicho bien o servicio simboliza, es de apreciar que dicho consumo en muchas oportunidades simbolizaba para los hijos una valoración positiva y afectuosa por parte de los padres para con el desempeño educativo de los primeros. También podemos apreciar que estas decisiones quedan subsumidas a la autoridad de los miembros de mayor edad, el sujeto que muchas de las versiones del capital humano tildan como un consumidor-inversionista racional con voluntad y recursos propios debe en realidad esperar a tener una fuente de ingresos propia, y muchas veces esto no basta, para poder hacer uso de su “libertad” en el mercado.

*El tema del trabajo, fue debido a necesidad familiar. Porque después de la enfermedad de mi papá, como que todas nos pusimos como meta conseguir el trabajo que sea para poder traer plata a casa. Para que en casa no faltara aquello que habíamos lograr tener algún día, ¿No? Por ejemplo no podíamos estar sin un calefón, una estufa en invierno, esas cosas básicas, no nada del otro mundo.* Entrevista 9. Mujer. 35 años

*Pero en aquella época, me acuerdo que los viernes, no me acuerdo si era cada quince días, o semanalmente, o si cada un mes, salía una revista que se llamaba Billiken. Y a mi la Billiken me la compraban, debería salir no sé cada cuanto, yo no me acuerdo. Por lo menos me la compraban cuando yo llevaba el carnet de notas. A mi me entregaban el carnet, dependiendo de la cantidad de sobresalientes que hubiera en el carnet me compraban la revista. Y para mi era muy importante tener la revista.* Entrevista 8 Mujer. 49 años

---

<sup>28</sup> Es importante aclarar, si ya no quedo claro, que estamos hablando de percepciones, elaboraciones mentales subjetivas y generadas retrospectivamente, no hay datos objetivos, en el sentido que lo puede ser un recibo de sueldo, para respaldar lo que los sujetos narran, sin embargo es por estas racionalizaciones y recuerdos que los mismos guían su accionar cotidiano, radicando allí su fortaleza.



El siguiente fragmento de discurso nos permite apreciar hasta que punto el sustento material esta impregnado de una carga valorativa intrínseca al mismo. No solo se trata de brindar alimentación o un techo sino que se trata de una “concepción familiar” que es definida por estos elementos a la vez que los trasciende, porque a diferencia de los primeros, que pueden variar con las vicisitudes de la vida, aquello que es transmitido y se internaliza como valor queda arraigado en la psiquis del individuo hasta el punto de constituirlo y definirlo como ser social ante los demás y como ser moral ante si mismo.

*Como la clase obrera. No nos faltaba nada de lo que los padres le pueden dar a los hijos. Buena alimentación, buena educación, afecto, digo, todo eso. Porque pienso que mi mamá era muy tesonera, ¿No? (...) Pienso que ellos se dedicaban a darnos amor, una buena cama, una buena casa, comfortable, una buena educación, una concepción familiar.* Entrevista 16 Mujer, 53 años

Dichos valores se presentan como contrapuestos al consumismo vinculado con el bienestar económico y el hedonismo, a la vez dichos valores y su práctica están estrechamente unidos a las propias estrategias de cada hogar siendo los parámetros por los que se rigen estas. Como ya dijimos, constatamos que la familia es más que la suma de sus miembros, está funciona como una unidad, no exenta de conflictos, dentro de la cual se toman decisiones que afectan a todos sus miembros, en pos de configurar una estrategia común con el fin de la reproducción de la misma. A diferencia de lo que establece las teoría de capital humano, la división de tareas dentro de la familia es más dinámica que la que podría nacer de las aptitudes naturales de sus miembros.

*Y mi hermano veía que en la casa se necesitaba un aporte más para solventar los gastos de la universidad, que si bien es gratis hay gastos de materiales y de transporte y él estuvo trabajando un par de meses ahí y luego en casa decidimos hacer un esfuerzo entre nosotros para que no se matara tanto y dejo ese trabajo* Entrevista 2 Hombre, 31 años

Por lo tanto, no es muy descabellado afirmar, que estos hogares compartían una estrategia común frente a la esfera del consumo, estrategia determinada por su propia ubicación dentro del espacio social.<sup>29</sup>

*Pero en mi casa hubo que aprender cómo a ordenarse, como a ser, no sé si medido es la palabra porque digo, yo no soy muy medida a esta altura de mi vida, pero bueno, no sé, como una cosa más ordenada, más organizada, bueno, saber que había tal dinero y que había que repartirlo en esto, en esto, en esto, y que no había más (...) me parece que es bueno tener como un orden de organización, y no tenés por qué tener diez mil pesos y gastarlos si no es necesario.* Entrevista 16 Mujer, 53 años

*Mi vieja siempre nos decía todo, siempre, “Miren gurises que este mes cobro poco por eso vamos a comer cinco días arroz”, y no nos quejábamos, no andábamos quejándonos. Mi vieja es muy disciplinada. Tiene cinco pesos, un peso para cada día, sí o sí, no hay, nada más la seduce, hasta ahora. Eso es una de las características que yo mantuve por eso yo seguí estudiando* Entrevista 5 Hombre, 37 años

Es de destacar que dicha forma de considerar la economía doméstica, propia de un *habitus* específico es como como todo *habitus*, socializado y transmitido intergeneracionalmente, así los propios entrevistados confiesan han heredado esa particular y pragmática forma de moverse en la esfera del consumo de bienes y servicios. De esta manera se afirma un sentido de la austeridad que aún hoy en día se mantiene en muchos de los entrevistados. La idea de “lucha” que ya había sido mencionada, vuelve a aparecer para caracterizar el día a día de muchas de las familias.

<sup>29</sup> La ubicación de un grupo en el mismo puede definirse de acuerdo a sus acervos de capital cultura y capital económico, los dos principales principios de diferenciación en las sociedades avanzadas y los que en última instancia determinan las distancias sociales entre los grupos (Bourdieu, 1997b : 30)

*Pero hay algo que está medio implícito ahí que tiene que ver. Y también el hecho de que a ningún afro le ha sido muy fácil nada. Y eso lleva como una carga de lucha más. Un factor más de lucharla. O de no vencerse a la primera. No sé si de lucharla pero de no vencerse a la primera. Yo lo siento así. No se si es mi motor, y por eso yo lo siento en todos pero yo lo siento así.* Entrevista 9 Mujer, 35 años

Cómo veremos más adelante, el que la mayoría de los padres no hubieran alcanzado niveles educativos superiores no les impedía reconocer la importancia que la educación tenía. La inversión en la misma solo se postergaba ante otros gastos de carácter más urgente, relacionados con temáticas como la salud, vivienda y alimentación.

*Empecé a estudiar en el Anglo en Las Piedras. Pero tenía problema con los dientes y tenía que ir al dentista, y todo no se podía, así que tuve que dejar el inglés, porque obviamente estaban primero los dientes que el inglés* Entrevista 6 Mujer, 57 años

*Porque cuando yo era chica, edificar una casa desde los cimientos no es nada fácil. Y mi madre ha hecho absolutamente todo. (...) se compró un terreno, empezó a construir una casa y ya no podía costearme un colegio privado* Entrevista 7 Mujer, 33 años

Estas estrategias se basan en el sacrificio, esto quería decir, en ocasiones, tomar medidas extremas para asegurar la supervivencia económica de la familia. Estas podían implicar el mudarse a zonas más baratas o permitir el ingreso de los hijos al mercado laboral. Esto es un punto de vinculación con la realidad del resto de las familias afro, para las cuales la entrada temprana de los hijos al mercado de trabajo y el éxodo hacia los cinturones de pobreza de la capital ante la suba de los alquileres, era y es aún hoy, una dura realidad. Estas decisiones y sus consecuencias operaban de manera negativa sobre la relación existente entre el entrevistado y el sistema educativo. La salida al mercado laboral exigía una dedicación horaria así como un gasto de energía que perjudicaba el desempeño educativo, las mudanzas continuas impedían generar vínculos barriales sólidos y perjudicaban la adquisición de capital social.

*En realidad, el tema de la mudanza fue importante, del centro a la periferia, pero más allá de eso, no, no recuerdo nada, la única forma de sostener el pasar económico era mudarse. Si queremos continuar, capaz que ahora quedó más claro. Capaz que si seguíamos de la misma forma, en el mismo lugar, el pasar económico no era el mismo. fue una estrategia de sobrevivencia (sic).* Entrevista 13 Hombre, 33 años

*Las mudanzas, una atrás de la otra, era porque se vencía el contrato, o porque no se podía llegar a pagar porque era muy caro, y hay que ir a un lugar más chico. Siempre era lo mismo.* Entrevista 9 Mujer, 35 años

*Vendíamos bolas de fraile y tortas fritas que hacía mi madre, ahí teníamos 9 años más o menos, y se vendía.* Entrevista 5 Hombre, 37 años

*Bueno, el hogar lo sostenía yo en ese momento, cuando falleció mi papá, él que está en España, tenía trece, mi mamá estaba embarazada y yo tenía veinte. Así que bueno, a la lucha, y lo que hacía era, mira, conseguí un trabajo en Burma, en la fábrica de buzos* Entrevista 16 Mujer 53 años

Sin embargo, en comparación con otras familias afro, la mayoría de los entrevistados perciben y recuerdan a su familia, particularmente, en una situación mejor. ¿Cuan mejor? ya es motivo de matices. Se mencionan también distintos “marcadores” que sirven a modo de síntoma de la realidad económica de una familia en general. La salud, la vestimenta y la vivienda son tres “marcadores” muy útiles para poder inferir la situación económica en que un hogar se encuentra, por medio de ellos los entrevistados concluyen que su situación era relativamente mejor. Estos marcadores ilustran de que manera existían distancias en el campo social entre las familias entrevistadas y el

resto de las familias afros, lo que en primera instancia, de acuerdo a Bourdieu se traduciría en distintas maneras de percibir la realidad.

*Estábamos mejor. Yo recuerdo por ejemplo que fiestas, cumpleaños, que mis padres iban a visitar a un matrimonio amigo que nos llevaban a nosotros también. Yo recuerdo que veía los baños que no estaban dentro de la casa. Recuerdo que, recuerdo si con mucha claridad de que los pisos no tenían baldosas, ni...recuerdo que había barro. Construcciones de barro. Y los pisos eran de barro, como, si, como una arcilla, una cosa así. Y los muebles eran muy precarios* Entrevista 10 Mujer, 53 años

*Por ejemplo en la escuela habían compañeros afros que iban con la túnica amarilla o manchada de grasa y nosotros con la túnica blanca y eso se nota. De repente a compañeros que les faltaban piezas dentales, o que a la hora de la merienda no todos tenían la misma merienda y por ahí pasa lo del tema económico* Entrevista 2 Hombre, 31 años

*Las que estaban cercanas a mí eran parecidas a mí, había muchos afros que no eran así y me daba cuenta. Otras que vivían por Blanes, que tenían muchos chicos, que no trabajaba, que no iban al liceo y eso me dolía mucho, era como que lo quería cambiar(...) A mí me gustaban mucho los tambores pero ese lugar era avergonzante porque era un lugar feo, la construcción era muy vieja, nosotros teníamos una casa muy linda* Entrevista 1 Mujer, 59 años

Resumiendo, el estudio de la situación económica de los hogares de los entrevistados no solo es importante para poder ilustrar con que capital económico contaba cada familia y por ende de que manera podían apoyar a los hijos que desearan estudiar. También es importante analizar las formas en que los hábitos económicos, relacionados a la esfera del consumo y el ahorro, existentes en un hogar pueden transmitirse de generación en generación llegando a tener consecuencias no solo económicas sino formando parte y siendo racionalizado, reflexionado por quien lo pone en palabras, como algo más amplio, como una cierta filosofía de vida. Recordando los planteos de Bourdieu, podríamos decir que las familias de los afrodescendientes entrevistados llegaron a constituir un cierto *habitus* común, similares entre sí y que podrían diferenciarlos del resto de las familias del colectivo afro. La diferencia no solo radica en una mayor dotación de capital económico o financiero, sino en las modalidades de uso del mismo existente.

*Pero yo pienso que es algún gen de mi abuelo. Concretar, para ser cortita. Porque me siento a veces como ese mismo hombre que trabajaba, que tuvo una suerte, que se compró la casa y que junto con la casa pudo hacer otras cosas. Y estuvo bien donde estaba, y siempre pagó todo, y se murió con todo pago, todito, ¿No? Y después mi padre, fue como muy ordenado también. Y bueno por una razón de orden es que yo traté de terminar cada cosa que iba haciendo. Muchas siempre te quedan por el camino, a terminar. Porque sabés cual es el fin. Pero entonces, terminaba cada año, y creo que la magia estaba ahí, en resistir. En la vida no triunfan, o no consiguen lo que quieren los más entusiastas, los más ardientes, sino los más pacientes.* Entrevista 11 Mujer 65 años.

#### - Capital cultural y transmisión del mismo en la familia de origen

Para poder entender las diferencias e igualdades entre los entrevistados en cuanto al nivel de capital cultural de sus padres y su familia en general, analizaremos las tres vertientes que éste puede tomar de acuerdo a la obra de Bourdieu en la manera en que se presentan las mismas en el discurso de los entrevistados.

Con respecto al capital cultural institucionalizado, hemos dividido a los casos en tres grupos, teniendo en cuenta el nivel educativo más alto alcanzado por los dos padres. Esto incluye una decisión metodológica y teórica, el haber jerarquizado la educación terciaria universitaria y a la

formación docente con respecto a la educación técnica<sup>30</sup> Los progenitores de la mayor parte de los entrevistados, siete mujeres y un hombre cuentan con baja acumulación de capital institucionalizado. Son aquellos en los cuales ambos padres no cursaron más allá de la enseñanza primaria o no finalizaron la secundaria. Los progenitores con mediana acumulación de capital institucionalizado son aquellos en los cuales, si bien uno de los miembros llegó a cursar niveles terciarios de educación, el otro no logró finalizar alguno de los niveles anteriores, en esta situación encontramos a tres hombres y tres mujeres. La situación menos frecuente es la de aquellos progenitores con alta acumulación de capital institucionalizado: Son aquellos en los cuales ambos padres han llegado a cursar niveles educativos terciarios, dentro de esta categoría se hallan los casos de dos mujeres y dos hombres.

Para analizar mejor estos resultados, se debe tomar en cuenta la heterogeneidad étnica de los entrevistados y por ende las distintas décadas en que sus respectivos padres ingresaron al sistema educativo formal. Hasta mediados del siglo XX, la proporción de la población que cursaba enseñanza secundaria era muy poca y no se repartía por igual entre las diferentes clases sociales ni entre los diferentes grupos étnicos.

*Bueno, mamá, papá, y todos hicieron toda la escuela. Porque en aquel momento no se usaba ir al liceo. Era como una especie de paquetería, ¿Verdad?. Lo que se usaba era terminar la escuela y hacer un oficio. Aprender un oficio.* Entrevista 11 Mujer 65 años.

No sabemos con exactitud si dicha costumbre se daba entre la población afrodescendientes en particular o era una actitud de índole más general, pero lo que si sabemos es que hasta nuestros días, cuando se habla de afrodescendientes y educación terciaria se suele hacer referencia al alto número de los mismos que prosiguen carreras técnicas u oficios en desmedro de la educación universitaria. Si bien la Escuela Industrial y más tarde la Universidad del Trabajo ayudaron a una mejor inserción laboral de sus alumnos, también ayudaron a mantener la asociación mental que hay entre los trabajos de carácter manual y el ser afrodescendiente. Los empleos asociados a un mayor uso de la abstracción y las capacidades intelectuales, quedarían vedados a los afrodescendientes en el imaginario social.

*La cultura afrouruguaya se basa en la baja autoestima (...) Yo conocí un caso de un chico que tenía problemas en la escuela y no podía seguir y la maestra le decía vos tenés que ir a la UTU por que la cabeza no le da más que para eso y yo le digo que puede ir a la UTU porque es una opción más solo por eso* Entrevista 2 Hombre, 31 años

Podemos decir que la mayoría de los entrevistados provienen de hogares con baja y mediana acumulación de capital cultural institucionalizado. Una singularidad que surgen del análisis del nivel educativo de los padres de los afrodescendientes entrevistados es que se encuentran casos en los cuales, los padres de los entrevistados finalizaron de cursar el liceo o la escuela *a posteriori*, en una edad más avanzada de la que lo deberían haber hecho. Esto serviría para separar conceptualmente, el nivel educativo alcanzado por una persona, de la valoración subjetiva que la misma hace de la educación. El estudiar a edades avanzadas podría decirse tiene un costo oportunidad más alto (en caso de que la persona también se encuentre trabajando) y además los

---

<sup>30</sup> Esto incluye una decisión metodológica y teórica, el haber jerarquizado la educación terciaria universitaria y a la formación docente con respecto a la educación técnica. Al hacerlo no fue nuestra intención participar del prejuicio que muchas veces existe contra esta. Dicha clasificación fue el resultado de comprender que: a) dependiendo de la carrera u oficio a seguir, los requisitos de entrada a la UTU no siempre requieren haber finalizado secundaria y b) la mayoría de las carreras de índole técnica suelen tener una duración menor en años que las universitarias y de formación docente (sin desmerecer que uno de los casos tratados trata de una egresada universitaria de una carrera técnica – archivista en registros médicos-)

beneficios económicos que gracias a los títulos adquiridos se puedan ganar son inferiores (al ser menor la duración de la vida laboral futura); comparado con las ventajas del estudiar durante la juventud, sin embargo, los padres de los entrevistados en ocasiones volvieron al sistema educativo formal. Esto es particularmente visible en aquellos casos en los que se remarca, la necesidad de salir a trabajar por parte de estos como causal de la deserción educativa.

*Mi madre... Ahora que me decís... Ella hizo corte y confección, que era de su época con diecinueve años. Conoce a una amiga, esa amiga entra a la facultad de odontología, y el padre de esta amiga le propone a mi madre que hiciera la carrera y que él le costeara, pero al primer año fallece el padre, primer año de facultad, y mi madre ahí deja, y se dedica a este trabajo en Saman.* Entrevista 5 Hombre, 37 años

*Mi papá hizo la escuela toda y después de grande hizo liceo, liceo nocturno. Tenía como objetivo ser abogado pero bueno, llegó hasta cuarto de liceo.* Entrevista 3 Mujer, 46 años

*Mi madre terminó la escuela ahora de grande. En esas escuelas que te dan diferentes cursos, inclusive hasta primaria. Ella creo que tenía hasta cuarto año hecho, y terminó quinto y sexto. Pero de adulto.* Entrevista 7 Mujer, 33 años

Más allá de los logros educativos concretos, los entrevistados, en oportunidades, usan a sus padres como ejemplos a la hora de buscar referentes en cuanto a la inteligencia y el uso del intelecto.

*Entonces, mi padre, que sólo terminó la escuela, trabajaba en saneamiento. Y un día, él subía con los obreros, y el capataz, que era semi analfabeto, no podía llevar el control de allí, del material y de las faltas. Entonces, le dijeron a mi padre "¿usted se anima a hacer un sobrestante?", entonces mi padre trabajó en eso. El capataz no debería saber mucho escribir porque aquellos cuadernos eran una cosa... (...). Te digo era un tipo inteligente porque toda esa... algunos padres que debés haber entrevistado, algunos padres de algunas personas que debés haber entrevistado, si hubieran podido estudiar, impresionante lo que hubieran podido hacer.* Entrevista 18 Mujer, 71 años.

No sólo los padres pueden incidir en las primeras etapas formativas de los entrevistados y en su deseo de proseguir sus estudios más allá del nivel secundario. El resto de los familiares que rodean al individuo cumplen un rol muy importante sobre todo ateniéndonos a ciertas características de las familias afros que se presentan en las entrevistas.

*Nosotros vivimos en una casa que tiene la característica de muchas familias afrodescendientes que es ser una casa extendida. Además de un núcleo básico estaba mi abuela, mi abuelo, mi tío con su respectiva familia, esposa e hija y mi tía, Hogar monoparental con su hijo. Dentro de la familia mía todos vivimos dentro de la misma casa, pero en casas separadas* Entrevista 2 Hombre, 31 años.

*Mi mamá, mi papá, mis abuelos, mis bisabuelas, toda la otra parentela de primos, tías, era como que nos veíamos con mucha frecuencia, la familia unida. Pero en mi casa. En mi casa mi mamá y mi papá, y mis abuelos que vivían cerca y yo pasaba mucho mientras mis papás trabajaban, yo pasaba mucho en casa de mis abuelos.* Entrevista 16 Mujer, 53 años.

Por lo tanto muchos entrevistados tuvieron contacto con otros familiares lo cuales se pueden dividir en dos grupos a la luz de los datos recogidos. Por un lado están los familiares "pares" del entrevistado, estos son los hermanos o primos del mismo, los cuales se criaron junto a éste y que por ende constituyen un punto de referencia intrageneracional a la hora de comparar trayectorias de vida o descubrir posibles influencias recíprocas entre los componentes de la familia. Por otro lado, encontramos a los tíos y abuelos del entrevistado, quienes son un punto de referencia intergeneracional, pesando sobre el joven sus experiencias y opiniones a la hora que este tome decisiones concernientes a su educación.

Se destacan entre los familiares “pares” dos grandes grupos: los hermanos y primos que como el entrevistado, lograron un nivel educativo alto ya sea que cursaron la UTU o que finalizaron una carrera universitaria y aquellos que abandonaron el sistema educativo formal por razones varias y que muchas veces son puestos por el propio entrevistado como ejemplos de un reflejo invertido de su vida. Estos últimos sirven como modelo para poder tomar decisiones o planear su vida en torno a aquellas cosas de las que se quiere alejar o en las que no quiere convertirse.

*Vos sabés que mi hermano deja en segundo año de liceo lo deja Y creo que después siente todo este peso de que yo era el favorito, porque seguía estudiando, jugaba al fútbol, y él se dedica más que nada a toda la parte teatral y poética que era hermoso. (...) Yo era como muy extrovertido en esos temas y siempre estaba con un libro, con un libro de estudio; él capaz que estaba con un libro de poesía, en aquella época.* Entrevista 5 Hombre, 37 años

*Incluso hasta a veces consideran, insinúan como una especie de situación inferior mía, en la familia, por no haberme casado y no tener hijos. Y lo otro no cuenta. Los estudios es como que no es una cosa vital para ellos* Entrevista 14 Hombre, 59 años

*Podría haber sido prostituta también. Podría habérmela hecho fácil. Mi hermana se hizo prostituta. Podría habérmela hecho fácil. A ver entendéme lo que te quiero decir.* Entrevista 6 Mujer, 57 años

En este caso, la entrevistada y su hermana partieron de una situación inicial muy desfavorable, huérfanas desde su adolescencia y habiendo roto vínculos con la mayor parte de su familia atravesaron muchas penurias económicas, sin embargo, el *output* de dicho proceso mostró ser diametralmente opuesto. La vida de su hermana es ejemplificada como el resultado de haber seguido un camino que perfectamente podría haber sido el de nuestra entrevistada, pero ella procuro el camino opuesto y tras muchos sacrificios accedió a un título universitario.

*Mi hermana estaba en otra casa de familia viviendo y trabajando, pero mi hermana había abandonado la escuela en 3er año. En ese momento no lo sabíamos, después que pasaron los años, yo calculo que mi hermana tenía problemas de aprendizaje por lo cual no pudo seguir avanzando, y nadie se dio cuenta que lo que tenía era problemas de aprendizaje.* Entrevista 6 Mujer, 57 años

Sin embargo nada es tan fácil como a primera vista parece, las diferencias que existían entre las dos obedecían a factores bio-psicológicos. La incidencia de estos factores se agudizaba de forma notable en la situación de pobreza en que vivían ya que la falta de apoyo, familiar e institucional, hacía más difícil la detección y posterior tratamiento de dichos problemas de aprendizaje.

En cuanto a aquellos entrevistados que pudieron estudiar carreras dentro del nivel terciario, a la par de otros pares etéreos de su hogar, es de esperar que los logros educativos de sus hermanos o primos, repercutan positivamente en la autoestima del entrevistado y esto le permita reforzar su propia trayectoria educativa, estar a la par de los hermanos y sentir que uno al estudiar no sólo es parte de un progreso individual sino que también es parte de un logro familiar.

*Ya que el proyecto de vida individual es parte de un proyecto de vida familiar, una proyección, dentro de una familia afrodescendientes tener una segunda generación de personas que pueden terminar diferentes ciclos, son diferentes logros, cada vez que mi hermano o mi hermana terminaba algo era un logro familiar, se valoraba, me hacían una tortita, se recompensaba en que la familia disfrutaba, no es que vos estés solo sino que también tu familia te esta bancando, tu familia esta avanzando también* Entrevista 2 Hombre, 31 años

Esto es útil a la hora de generar un clima educativo dentro del hogar, en el que sea mucho más simple poder estudiar y sea más amistoso a las novedades relacionados con el ámbito educativo del

entrevistado.

Resumiendo, con respecto a los estudios de los familiares “pares” obtuvimos datos para quien de los dieciocho entrevistados. De los quince casos, en ocho de ellos los familiares “pares” del entrevistado alcanzaron a cursar estudios terciarios y en siete no llegaron a hacerlo. Mirando las trayectorias educativas de quienes cursaron estudios terciarios, un número importante los realizó en la UTU.

En cuanto a aquellos familiares vinculados intrageneracionalmente con ellos, se destaca la poca educación recibida dentro del sistema formal. De toda la gama de parientes posibles, las abuelas son las que en el discurso mayor peso tienen. Las referencias a la misma son ambiguas, por un lado hablamos de mujeres que en su mayoría no terminan el nivel educativo primario y por otro lado se subraya su papel de referentes a la hora de estimular los estudios de sus nietos y servir de ejemplo de vida.

*Mi abuelo era un entusiasta de la cuestión intelectual. Y mi abuela era una mujer muy encantadora, muy especial, yo la quería mucho. Cuando murió mi abuela yo tenía 8 años, y ella me regaló toda esa biblioteca, y yo me la leía, en un verano y medio invierno. Y bueno y ahí, leí...tipo a los doce años, leí cosas todas sobre el Iluminismo. Leía a Proust, cosas, Sartre, y lloraba, porque claro, habían cosas como que eran terribles pero muy, muy conmovedoras* Entrevista 11 Mujer. 65 años

*Mi abuela no sabía leer ni escribir, sólo firmar. Pero recitaba a Becker y Amado Nervo* Entrevista 1 Mujer. 59 años

*Mi abuela no dejaba de hablar de mí cuando estaba en la Universidad, era como su orgullo, “ah, porque mi nieta estudiar” y qué se yo... Y los demás me parece que, medio natural, tampoco demasiada... Pero mi abuela sí, mi abuela era como un delirio, porque claro, creo que ella en mí vio lo que a ella le hubiera gustado hacer y bueno, nunca pudo, y lo decía, digo, no es que yo me lo imagine* Entrevista 16 Mujer. 53 años

Parte del déficit en la formación educativa de las abuelas de los entrevistados no es solo debido su etnia y situación económica sino también hay un componente de machismo, el cual era mucho más notorio a inicios y mediados del siglo XX que en la actualidad.

Resumiendo, se refuerza lo dicho anteriormente en ocasión de analizar los estudios de los padres de los entrevistados, el hecho de que miembros de la propia familia alcancen niveles educativos superiores permite el acceso a mayores recursos por parte del entrevistado, esto es visto por algunos de ellos cómo lo que facilitó su pasaje por el sistema educativo.

*Si creo que soy un tipo con un punto de partida bueno, sobre todo el plano intelectual y la formación que me dieron en mi familia y el nivel intelectual de mi familia, los padres los dos profesionales, fui hijo único me crié en un ambiente adultos o sea la posibilidad de desarrollar mi intelecto tuve un gran acceso, mayor que hasta de otros niños no-afrodescendientes.* Entrevista 4 Hombre. 30 años.

Sin embargo son más los casos de entrevistados cuyos familiares no alcanzaron a finalizar los estudios secundarios, esto hace que sea vital comprender el papel que pueden haber jugado los otros tipos de capital cultural, mostrando que no necesariamente la educación de los padres, medida en credenciales educativas, explica en su totalidad la educación de los hijos, si bien es una variable que no debe ser descartada. El capital cultural objetivado, opera en la existencia de incentivos intelectuales, en muchos de los hogares, la mayoría de las veces pese a sus miembros no haber siquiera finalizado la escuela. La adquisición de dicho capital cultural objetivado responde como indicador del particular habitus que comparten los entrevistados y que sirve de matriz que orienta sus prácticas, entre ellas aquellas que refieren a la adquisición y consumo de diversos objetos, soportes de contenidos culturales, los más destacables: los libros. Se vuelve a hacer extensa

mención a los abuelos como en cierto modo, los precursores en la adquisición de dichos objetos.

*Y siempre fue una familia que leyó mucho. Es decir el tema de la lectura desde mi abuela materna, fue un tema muy importante y tanto que mi primera colección de libros, yo creo que tenía seis años cuando me la regalaron* Entrevista 15 Mujer. 55 años

Sin embargo, recordamos que como bien dice Bourdieu, para poder aprovechar el capital cultural objetivado que se posee, el sujeto en cuestión debe contar con capacidades culturales propias del capital cultural incorporado, dichas capacidades se hallan íntimamente relacionadas con la transmisión de un determinado *habitus* que ocurre durante los procesos de socialización y de este tipo de capital es del que a continuación hablaremos. El tercer tipo de capital cultural mencionado por Bourdieu es aquel incorporado a los sujetos, en forma de potencialidad que se solo se puede observar en la puesta en práctica de los saberes que supone. La presencia de capital cultural incorporado en las familias cobra un papel preponderante para asegurar la transmisión intrafamiliar del capital cultural en general.

De los dieciocho casos estudiados en la presente investigación, en todos se hizo patente que al menos de uno de los integrantes de la familia colaboró activamente y apoyo a los entrevistados a lo largo de su trayectoria educativa. El último de los testimonios que transcribimos a continuación es particularmente ilustrativo ya que en él, el tema de la socialización y educación ejercida por parte de la familia se encuentra imbricada con aspectos que hacen a la identidad étnica de la persona.

*Mis padres se tomaban el trabajo de cuando venís de la escuela, del liceo o la facultad, que te pregunten “¿Cómo te fue? ¿En que andas? ¿Necesitas esto u lo otro?”, en otras casas no pasan la gente, la gente llega a la casa y ya se ponen a ver la comedia “Hola ¿Cómo andas?” y sigue nomás tranquila.* Entrevista 2 Hombre. 31 años

*Bueno, si, si claro, la educación era algo así. Mi madre me acuerdo se sentaba a tejer y a ayudarme. Ella me ayudaba, porque hacía los deberes con tinta y secante para que no sé me mancharan las hojas de los deberes, daban mucha importancia a la educación.* Entrevista 8 Mujer. 49 años

*De las cosas que yo recuerdo, yo con mi viejo tengo aunque no viva un vinculo que va más allá de la presencia, de las cosas que yo me acuerdo de esa instancia, es de una mano grandota, una mano afro, una mano negra que me enseñaba y guiaba* Entrevista 1 Mujer. 59 años

#### - Capital cultural, Etnia y Discriminación

De esta manera, educación y etnia van de la mano, se identifican mutuamente, esto ayuda a combatir desde el propio hogar a los estereotipos que ven a lo educativo como aspecto negado para gran parte del colectivo afrodescendiente. Esto ayuda a combatir la baja autoestima, la cual muchas veces es reforzada por experiencias vividas fuera del hogar, en el propio sistema educativo.

*Ahí en la escuela pública empecé como a sufrir entrecomillas el tema el racismo porque los varones fueron los que empezaron a decirme cosas, como bolsa de humo, como... yo qué sé, pelo de alambre, negrita ayumbambé levanta la pata y toma café, eso para un niño, ahora yo me río, pero genera todo un sufrimiento.* Entrevista 16 Mujer 53 años

*En realidad yo sufrí siempre más, porque en realidad me fijaba mucho más alrededor, y me gustaba jugar más con compañeras y compañeros, compañeras, porque eran solamente nenas. Mi hermana no, era más tranqui, se aislaba más. Y yo me sentía que mis propias compañeras de mi misma edad me aislaban, no es que me rechazaran, me aislaban. Y yo me doy cuenta de que todo eso me trajo sus consecuencias también* Entrevista 10 Mujer 53 años



La ausencia de contenidos relacionados con lo étnico en los programas educativos, la falta de preparación y los prejuicios por parte de las maestras y docentes a la hora de lidiar con episodios de discriminación y la baja presencia de alumnado afrodescendiente en las aulas, presencia que va haciéndose progresivamente más escasa a medida que el entrevistado va pasando de año, resultan ser problemas que aparecen a menudo en el curso de las entrevistas. Ante esta falta de apoyo en el ámbito estrictamente educativo, pareciera que el rol de la familia a la hora del estímulo y la atención para con quién este estudiando tiende a volverse más importante. Un contrajemplo de esto lo constituye uno de los entrevistados, quién debido a las particularidades del barrio de residencia concurre a una escuela con una alta proporción de afrodescendientes en comparación con otros centros educativos, además la denominación de la escuela con el nombre de un país en su mayoría poblado por afros. En otros casos los entrevistados llevaron a cabo diversas estrategias para hacer frente a la discriminación.

*En la escuela bien, no fue frustrante para nada, no, no. Yo estudiaba, para otros si habrá sido frustrante, yo creo que también el tema de la escuela era la inserción barrial, era la escuela, primero que era Haití y nos explicaban desde la historia de Haití hasta la abolición de la esclavitud, el tema de la independencia, y había como un gran componente étnico, antes no se le decía así, pero era interesante. La conformación étnica, al principio, los afro eran mayoría, en primero, en segundo, luego fueron quedando pero el camino, y después en 6° éramos la minoría normal, o esperable, no sé* Entrevista 13 Hombre 33 años

*Si, el clásico de la escuela, de que te dicen negro cachumambé (...) pero siempre fui como muy aceptado porque jugaba muy bien al fútbol. Buen jugador de fútbol. Era buen jugador de fútbol, ahora soy horrible, pero era buen jugador de fútbol.* Entrevista 5 Hombre 37 años

*Ya te digo es esté, es esa postura que yo adopté, de no sé de taradez, mezcla con humildad, con no se que de pasar desapercibida que hacía que difícilmente se metieran conmigo, ¿Viste? Pero ponete que me hubiera hecho la guata, que me hubiera vestido fabulosa y todo lo demás, hubiera tenido dos novios, ahí muero. Pero como no existía.* Entrevista 11 Mujer 65 años

*En la escuela aparte de estar como ese tiempo con la inseguridad, hostigada, cortándome para la salida sin demasiadas razones, porque yo no era una niña peleadora, más bien que trataba de satisfacerlos a todos para que nadie se metiera conmigo, y me cortaban para la salida a la fuerza y a la salida ni te digo* Entrevista 6 Mujer 57 años

En estos tres últimos testimonios se hacen patentes estrategias que los entrevistados utilizaron en su niñez y adolescencia para lidiar con el problema de la discriminación. La primera consiste en identificarse (consciente o inconscientemente) con aquellos estereotipos afros que se presentan como pasibles de tener éxito y ser reconocidos como valiosos por la sociedad en general. Uno de estos es la figura del jugador de fútbol como representante de la "natural" predisposición de los afrodescendientes para con los deportes y la actividad física. La segunda de estas estrategias se basa en asumir una actitud de sumisión, buscando no ser notada, el no destacarse impide mostrar a la vez puntos débiles, pasibles de ser usados en actitudes discriminatorias contra quién ose romper los límites impuestos por los estereotipos existentes en el imaginario de la sociedad. Rudolf entre otros autores, encuentran que la naturalización de los ataques sufridos deja a las víctimas del racismo indefensas a la vez no permite tomar medidas reivindicativas en el entendido, que la discriminación ataca a todos por y que por ende es inútil quejarse. (Rudolf et al, 2008 :162). La tercera estrategia se basa en responder, al sentirse discriminado, con conductas violentas ya sea físicas como verbales que en última instancia solamente aíslan a quien las realiza y resultan contraproducentes ya que a partir de estas se suele etiquetar al joven como violento o problemático, reforzándose muchos de los prejuicios existentes.

Otra estrategia diferente a las anteriores se basa en la capacidad de percibir y afirmar conscientemente cuando se está ante una situación de discriminación, de esta forma el individuo discriminado puede explicitar aquellos mecanismos que presentes en el relacionar cotidiano, muchas veces pasan desapercibidos.

*Capaz si te dicen negro toda tu vida, la otra persona lo deja pasar y capaz no le da importancia pero si vos te paras de punto y le decís “¿Vos me querés ofender con lo que estas diciendo? Usas un lenguaje diferente conmigo que el que usas con el resto de la gente en al calle” y dicen “No me meto porque no es una persona dormida, esta atenta a lo que le están diciendo” (...) Si vos te destacas, no te discriminan tanto, si vos no te destacas y estas por debajo de la media de lo que espera el otro, ahí sí, es como que buscan puntos vulnerables para atacarte* Entrevista 4 Hombre 30 años

Esta última idea de tener que destacarse se inculca desde el seno familiar; y si bien muchas veces la presión puede ser negativa para un joven que no pueda percibir a medida que crece que en ciertos ámbitos deprimidos como son en los que se crían los afrodescendientes existen limitantes estructurales que exceden todo esfuerzo individual que el sujeto pueda hacer por cambiarlos, también con dicho idea nos encontramos ante todo frente a una revalorización del yo. Debido a eso fallaríamos si viéramos el éxito educativo desde un plano puramente instrumental. La educación recibida en el sistema educativo formal cumplía una función de capital simbólico, al valorar la educación como logro personal y familiar. Si bien se trata de familias con un consumo cultural que parecería diferenciarlas de otras familias afros, el énfasis se encuentra en la conversión de dicho capital cultural incorporado y objetivado en capital cultural institucionalizado.

*Fuimos una familia de trabajadores que después se disgregó. Fuimos pobres, no vivimos en un cantegril. Pero gente de trabajo, con principios, con moral. Y ese mensaje esa cuestión de afecto que hubo en esa etapa de la vida. Que hay que prepararse, hay que prepararse.* Entrevista 6 Mujer. 57 años

*Mis padres siempre hicieron hincapié de invertir que yo tuviera una buena educación. Siempre fue de apoyo total, me parece que estaba implícito desde que entré a la escuela que yo tenía que recibirme de algo* Entrevista 4 Hombre 31 años

*Mis viejos siempre tirando para adelante, reventándose igual. Estudiar teníamos que estudiar todas, no había quien se cansara ahí adentro, de estudiar. Y siempre como...formaba parte de nuestra educación eso de terminar el liceo. Era como, ni lo cuestionábamos. Ni lo cuestionábamos, ya lo tomábamos de hecho, era así* Entrevista 9 Mujer. 35 años

*Siempre me gustó estudiar, y aparte ya venía, mi madre era mucho de decirme que había que estudiar, entonces, eso yo ya lo tenía incorporado* Entrevista 12 Mujer. 37 años

*Para mí era como una obligación, pero así, sagrada, por parte para mis padres. La frase de mis padres era: no te vamos a poder dejar nada, ni un par de zapatos, pero sí queremos que estudien.* Entrevista 18 Mujer. 71 años

En el discurso de los entrevistados no se hace mención a elementos relacionados con ingresos esperados por la educación recibida, más allá de que familia esperaba que la calidad de vida de estos mejorará al obtener un título universitario. En realidad, en muchos de los casos, el acceder a un título universitario no se ha visto traducido en una posterior posición económica más holgada, como podrían haber esperado los padres de los afrodescendientes entrevistados. Sin embargo esto no conlleva lamentaciones o arrepentimientos ante lo que podría ser catalogado como una “mala inversión”

*Mi situación económica. Podría ser otra cosa, yo que sé. No digo, bien, bien. Voy de acá para allá. Podría ser mejor. Yo soy profesional, supongo que cuando sos profesional la vida es más fácil* Entrevista 13 Hombre. 33 años.

*Yo pensé que una vez que me recibiera mi vida iba a cambiar; iba a ser mucho más fácil todo. Y sin embargo no es así, y sigo estudiando. Y la sigo luchando* Entrevista 7 Mujer, 33 años

*Bueno mi situación económica actual, yo en este momento vivo de la jubilación militar; no vivo de la abogacía. O sea que la abogacía funciona en éste momento para mí como changas. No funciona como el ingreso principal que debería ser. Pero no, todavía estoy en una situación de impasse.* Entrevista 14 Hombre, 59 años

Pese a lo dicho hasta ahora, no se puede afirmar que el apoyo familiar y la transmisión de capital cultural intrageneracional fuera homogéneo y proviniera desde todos los miembros de la familia por igual. Existían tensiones, aún dentro de las parejas con respecto a los deseos y expectativas puestas en los hijos, lo que demuestra que estos procesos no son lineales. Esto ayuda a aclarar que dentro de la esfera de las conductas discriminatorias que un afrodescendiente puede sufrir, aquellas que se apoyan en la dimensión étnica pueden articularse y hasta ser solapadas por aquellas referentes al género o la clase. En los conflictos, en muchos casos frecuentes, dentro de los progenitores, fueron los padres quienes directamente se mostraron más reacios a que sus hijos prosiguieran sus estudios. En el caso de entrevistadas mujeres, el machismo imperante en el núcleo familiar fue el causante de estas diferencias de opiniones.

*Pero un día discutimos porque, él decía no, que tenés que conseguir un empleo público. Como si fuera fácil. Tenés que conseguirte un empleo público y dejate de estudiar derecho. Vos tenés que saber mucho para ser abogada* Entrevista 7 Mujer, 33 años.

*Bueno, mi padre mucho como que estudiar una carrera universitaria como que le parecía largo y bueno, como que era más práctico... Él es un poco machista. Y como yo era hija única, él tenía algunos bienes que podía administrar, como que yo no tenía necesidad de estudiar, que terminara el liceo y me podía quedar en mi casa. Pero mi madre no, mi madre me inculcaba, me insistía, más bien me gustaba.* Entrevista 12 Mujer, 37 años.

Muchas veces el machismo se hace patente en más de un miembro de la familia y llega a invadir todo el conjunto de relaciones intrafamiliares.

*Entonces me dieron el pase al liceo. Y mi madre empezó a decir, ah, pero el liceo, yo que se porque sale caro, que los libros, y que... Y mi papá, "No, de ninguna manera". Y mis hermanos, "no, que se ponga a limpiar". Que ya limpiaba, porque mi madre trabajaba, y yo preparaba, menos la comida, que si hacía aparte* Entrevista 11 Mujer, 65 años

Vale decir que en este último caso, el resto de los hermanos llegó a cursar la UTU una vez terminada primaria. Salvo la abuela, la familia en conjunto mostró una gran reticencia en que la entrevistada estudiara.

*Por qué si los varones no, pero vos sí. Entonces mi padre cuando empecé, lo histériquéaba me dijo, "Bueno vos si querés andá, pero no esperes que te compre un solo libro porque nunca te voy a comprar". "No, no, está bien papá". Era la condición.* Entrevista 11 Mujer, 65 años

En otros casos, la negativa a que los entrevistados estudiaran se basaba en motivos relacionados con lo que se denomina endoracismo. El mismo está estrechamente vinculado a los procesos de racismo internalizado y usualmente surge a partir de las distintas maneras que los miembros de una etnia se posicionan en torno a los contenidos culturales identitarios de otros grupos de la sociedad, como perciben su identidad propia a la manera en que se encuentran distribuidos diferentes recursos entre ellos como la educación, el capital económico, etc. El racismo, que como ya hemos dicho, es socializado por la familia y la escuela, y la visión desestimada de los afrodescendientes que genera, tiene el poder suficiente para generar estas rupturas al interior del colectivo (Olaza, 2008 :102).

Aquellos afrodescendientes que decidieron seguir estudiando muchas veces fueron marginados por sus pares étnicos aún dentro de sus propias familias. Los afrodescendientes prefirieron seguirse agrupando en torno a los estereotipos construidos sobre ellos, muchas veces externos al colectivo pero tomados como propios debido a la racismo internalizado y las luchas de significados operando dentro de la sociedad. Vale recordar que hay siempre hay un movimiento dentro de la constitución de la identidad de un grupo étnico entre fuerzas que responden a un reconocimiento que viene desde el otro -muchas veces cargada de atributos de carácter negativo- y aquellos atributos que responden a una identidad propia generada a través de los propios miembros de una etnia que se auto identifica como tal (Gimenez, 1998 :14)

*Bueno a mi padre no le importaba. Y a mi madre sí. O sea que mi madre quería que yo estudiara. Quería que yo, siguiera aprendiendo algo, ¿No? Mi madre claramente sí. Mi padre como que era indiferente, como él también tuvo una infancia un poco complicada, no lo justifica por supuesto, fue como una especie de venganza. Es una cosa que te comento, ahora se sabrá, o habrá desaparecido, pero era muy típico de la colectividad negra, a los hijos "vos no vas a llegar más lejos de lo que llegué yo". Ese era un axioma que estaba ahí siempre. Y mi padre lo aspiraba.* Entrevista 14 Hombre. 59 años.

*Las familias siguen su diversión, en sus fiestas, en sus salidas, y había un tiempo en que uno no puede, tenés que estudiar, tenés que preparar exámenes, parciales, tenés entregas, prácticas, y no podés. Y hasta en cierta medida en algún momento me agredían diciendo claro, ahora no te das con los negros, no nos querés más, pero en realidad era que estaba estudiando y no tenía el tiempo, no podía, o me dedicaba a pasear y a joder; entre comillas, o cumplía con lo que tenía que hacer, digo, que era lo que yo quería hacer además.* Entrevista 16 Mujer. 53 años.

Es en este caso, en que no se da una transmisión satisfactoria de capital cultural por parte de los padres hacia sus hijos, satisfactoria en el sentido de que sirva como insumo positivo a la hora de estos ingresar al sistema educativo formal, que pueden aparecer problemas de desempeño educativo ya sea en la escuela o en el liceo. Son los hijos de quienes cuentan con acervos importantes de capital los que, de acuerdo a Bourdieu, se asegurarán entrar con cierta ventaja al sistema educativo ya que el proceso de internalización de contenidos educativos ya ha sido iniciado, ya que el tiempo de socialización transcurrido en la familia también lo es de acumulación de capital cultural objetivado, capital que esta presente en la familia. (Bourdieu, 2000 :143). Algo de esto se deja traslucir en algunas de las entrevistas.

*Mi papá a los cinco años y quizás hasta los cuatro me había enseñado a escribir. Cuando él había aprendido a escribir habían unos cuadernos que te enseñaban la letra cursiva que se llamaban Vásquez Cores, los que ya en mi época no existían pero el los encontró en una librería del Centro o de la Ciudad Vieja y me los trajo para enseñarme a escribir.* Entrevista 1 Mujer 59 años.

*Tengo un sobrino, el hijo de mi primo más chico, tiene seis años. Hace más o menos un mes que aprendió a leer. Bueno aprendió a leer. Le regalaron un librito que tiene sopa de letras, pero infantiles. Y como es un acelerado, ya quería las sopas de letras de los grandes. Entonces el otro día yo llevé un librito de esos de sopa de letras. Entonces decía, "y esa palabra tía", bueno marcó esa palabra y después la buscamos en el diccionario. Bueno terminó, la sopa de letras y fuimos a buscar en el diccionario. Tiene seis años, pero aprendió a buscar en el diccionario. Busca la palabra. Es una masa. Porque igual te persigue todo el día para que le busques tal palabra en el diccionario. Pero a nadie se le ocurre decirle: "pobrecito, tiene seis años, como lo vas a poner con el diccionario"* Entrevista 15 Mujer 55 años.

Esta transmisión puede tener problemas ya sea por la ausencia de en los padres del capital cultural incorporado pero también puede ser por falta de interés de estos reforzar dichos procesos. Ambos aspectos se encuentran ejemplarizados al analizar la relación del siguiente entrevistado con su padre, por un lado este no puede transmitirle capital cultural útil que facilite el pasaje del primero

por la educación secundaria por no haberla cursado y por ende no tener marcos de referencia apropiados, por otro lado y enlazado con esto último, el padre tampoco piensa que el estudiar deba ser importante para su hijo.

*Bueno a mi padre no le importaba. Y a mi madre sí. O sea que mi madre quería que yo estudiara. Quería que yo, siguiera aprendiendo algo, ¿No? Mi madre claramente sí. Mi padre como que era indiferente(...)Porque al yo venir de padres que no habían estudiado el liceo, no estaba preparado para ese cambio. Es decir yo estaba acostumbrado a la escuela, que tenía una maestra, que estaba cuatro o cinco horas, no se cuanto es, la clase con esa maestra. Entro al liceo y tengo un profesor ahora, otro a los cuarenta minutos, eso a mí sinceramente, tu sabés que a mí en su momento, en el primer momento me impactó. No sé, no me sentí ubicado, no tenía muchos puntos de referencia.* Entrevista 14 Hombre. 59 años.

Esto resulta una excepción con respecto al conjunto de las entrevistas realizadas. Según Portes hay ocasiones en que la solidaridad y cohesión de un grupo, se basa en experiencias de adversidad o marginación por parte del conjunto de la sociedad. En este caso, las historias de éxito individuales atacan esa cohesión interna y cómo resultado se generan normas usadas para mantener a los miembros del grupo dentro de esa realidad (Portes, 1998 : 19). Aplicando a la realidad estudiada por nosotros, es notorio cómo dentro del propio núcleo familiar afro muchas veces se descarta la educación cómo un camino posible de ascenso social y se margina a aquellos que intentan transitarlo. En oposición, a muchos de los familiares, que alentaron la educación de los entrevistados y quizás lo hicieron cómo forma de sublimar en un tercero su propio deseo de haber pisado la universidad o el liceo o de que su vida hubiera tomado otro rumbo.

*La primera actitud era la de mi tía. La peor actitud. Actitud con mis padres, y actitud con mis hermanos y actitud con mi primo, el que se vino a estudiar. Una actitud sumamente negativa. Sumamente que el negro no podía llegar a más de ser empleada doméstica o policía. Que por que un negro estudiando, no. El negro no estaba para eso* Entrevista 10 Mujer. 53 años.

Como ya hemos dicho es la propia colectividad como un todo que en ocasiones se percibe como poco apta para mantenerse en el sistema educativo. Esta percepción nubla y distorsiona un cálculo que según la escuela del capital humano debería guiarse por parámetros racionales, cuando en realidad muchas veces dichas ideas acerca de la realidad son transmitidas en el seno familiar y no son formuladas originalmente por sobre quienes recae en primera instancia las consecuencias de guiarse por las mismas.

*Entonces mi madre fue a hablar con el maestro y él le dijo: "Señora mándelo al liceo". "No, pero fíjese que yo no voy a estar fregando pisos, para que él vaya a pasear los libros", y yo que sé. "Pero del liceo para cambiarlo siempre tiene tiempo", le dijo. "Pero sabe que si él no, pierde el año no va más al liceo, ni siquiera va a ir a la escuela industrial, va a ir a trabajar". Y bueno y me mandaron al liceo sí en esas condiciones.* Entrevista 17 Hombre 72 años.

Sin embargo esta clase de actitudes por parte del núcleo familiar solo se dieron en la minoría de los casos relevados y el propio factor étnico puede ser una característica positiva a ser tomada en cuenta. Más allá de que la discriminación en ámbitos universitarios existe, también lo hace la sensación de que se está en un lugar en cierto modo privilegiado para el conjunto de los afrodescendientes uruguayos. Por último a la hora de poner en sus propias palabras y responder directamente porque creen que pudieron culminar sus estudios, la mayoría de los entrevistados pone el acento en la importancia de la familia como apoyo, así como también a factores individuales como la tenacidad, la ambición y los deseos de superarse. Esta postura se intenta transmitir a los hijos, proceso que puede resultar más simple que el anterior dado el hecho de que los entrevistados ahora pueden brindarles a estos marcos de referencia más apropiados, dado que cuentan con mayor nivel de capital cultural institucionalizado que sus padres. Aunque por supuesto hay excepciones.

*Mi hijo el más grande dice "Para que te vas a romper el culo, si ganas 2500 pesos por mes, lo que ganaba no hace mucho, te rompiste el traste en la carrera, estudiaste diez años y yo quiero un par de champions y vos no me los podés comprar; ¿Para que voy a estudiar?"* Entrevista 3 Mujer 46 años.

*Mi viejo pidió por favor que no fuéramos como él. O sea que, no nos conformáramos con la fábrica, que tuviéramos una meta, una expectativa por que sabía que podíamos dar aparte. No era que nos pidiera lo que no podíamos dar, porque él sabía que estábamos capacitadas para eso. Y siempre nos hizo, no presión, valorar, si, lo que ellos nos daban. La educación que ellos se esmeraron y a puro esfuerzo lograron darnos, y eso, digo, siempre tratamos de valorarlo. Y hoy por hoy, es lo que estamos tratando de pasar a nuestros hijos también.* Entrevista 9 Mujer 35 años.

*Bueno, yo a mi hija le digo lo que no me dijeron a mi. Esté, que ella tiene derecho a todo. Que ella tiene que prepararse. Que prepararse no es la respuesta a todo pero que ayuda muchísimo, y que eso le va a ayudar a pensar; de abrir la cabeza. Que le va a dar nuevas opciones y que le va permitir elegir más libremente* Entrevista 6 Mujer 57 años

Como último punto del presente análisis, re abordaremos una cuestión que nos habíamos planteado en relación a las características del autoestima de los entrevistados, el que sin lugar a dudas, les habría ayudado a lo largo de su pasaje por las diferentes niveles educativos. En su momento nos preguntamos, si la correlación inversamente proporcional entre el autoestima y la educación podía ser explicada por la ausencia de discriminación existente en los grupos cuyos miembros cuentan con alto capital cultural o si en realidad, la misma se debía a dentro de los afrodescendientes el éxito educativo en sí servía como un aliciente anímico muy importante. De acuerdo con los resultados del trabajo de campo, nos decantaríamos por la segunda hipótesis ya que, por un lado, hemos evidenciado la importancia que tiene la educación para los entrevistados, en cuanto a la imagen que de ellos mismos tienen, imagen en la que en su construcción, la familia juega un rol fundamental, generando expectativas y luego recompensándolas afectivamente así como también transmitiendo valores durante los procesos de socialización.

*Lo contrario en mi casa te proveían de autoestima no hay otra cuando en oposición en al mayoría de los hogares de los afro, dentro de la propia casa nadie cree que puede llegar porque siempre es igual, nada va a cambiar; en mi casa nunca lo escuche pero si hasta en casa de familiares. Es un mecanismo que fomentando la autoestima logras el cambio a pesar de los pesares o sea hay que trabajar mucho mas abajo* Entrevista 1 Mujer 59 años

*Quiero ser clara. No creo que el tema de la fuerza interna solucione todo pero creo que es un gran factor fundamental. La fe, la fuerza, la autoestima, la confianza que te tenés de vos mismo.* Entrevista 6 Mujer 57 años

Atendiendo a esta segunda hipótesis; si bien, hay quienes caracterizan su pasaje por la universidad como un etapa tranquila y creen que:

*El problema de la discriminación esta asociado estrechamente al tema cultural, cuanto mayor es el nivel cultural que tiene la gente más difícil es que la gente discrimine por religión, raza, ideología política, creo que la gente cuanto se cultiva más tiene más tolerancia.* Entrevista 4 Hombre 30 años

en realidad es frecuente en las entrevistas la evidencia de existencia de racismo directo en ámbitos universitarios, o episodios de discriminación entre personas que han accedido a un nivel educativo terciario. Muchas veces, las actitudes racistas se encuentran asociadas al contraste, y hasta paradoja, que existe en el imaginario social entre los conceptos de afrodescendiente y universitario.

*Es como yo te digo, a veces puedo sentir rechazo pero ya no doy bola, trato de que me reshale viste esta compañera que yo te dije que había encontrado ahora donde yo trabajo. por la cara me sonaba y ella me dice "¿Qué haces acá? ¿Sos enfermera?", "No, soy médica y vos?", "Psicóloga" porque viste vos no podés*

*ser más que ella.* Entrevista 3, Mujer 46 años

*No veía resistencia en la universidad pero solo que yo a veces veía esas miradas que como que te perforaban la piel.* Entrevista 2, Hombre 31 años

*En la universidad, insólitamente, las cosas...hay profesores que daban una clase entera con el máximo de la violencia dirigida a mí habiendo trescientas personas. El individuo se ve que decía tengo todo este núcleo, acá tengo una afro, que no se sienta que la estoy discriminando, un anfiteatro con trescientos tipos y siempre volvía a mí.* Entrevista 1, Mujer 59 años

*Bueno, en realidad después en el devenir de la carrera tuve problemas, tuve problemas, por ser negra. Tuve problemas con docentes. Que te das cuenta que te marginaban, que te marginaban, para, por ejemplo, pacientes, hasta que tipo de pacientes te daban para atender, ¿Entendés? Los pacientes peores, peores, me lo daban a mí. Y no es porque yo me sintiera mejor o peor, me daba cuenta de esa discriminación* Entrevista 10, Mujer 53 años

*Hasta cuando yo me estaba por recibir, tuve una compañera en la facultad. Entonces tratando el tema. "Vos siempre con los negros" y yo le digo, por ahora no he tenido ningún problema. Entonces me dice: "no, ahora no tuviste ningún problema, ¿Sabés cuando vas a tener problema?, cuando te recibas" Y, sí así fue. Por que es así como empieza la competencia. Ahí empieza la competencia.* Entrevista 18 Mujer 71 años

Este último testimonio abre una interesante línea de investigación con vistas al futuro. La situación de pobreza en que se halla gran parte de la población afrodescendiente nos ha impedido preguntarnos que sucedería si la misma se encontrara en situación de disputar, en mayor medida, a la población blanca aquellos puestos que requieren de una alta acumulación de capital cultural. ¿Provocarían esto un aumento de la discriminación, atendiendo la misma a una lucha por recursos, entendiéndose puestos de trabajo, limitados? Graceras en su trabajo concluía que

*Algunos entrevistados señalan que la discriminación racial en sí misma no existe, en virtud de que operan diferencias importantes de orden económico que afectan las oportunidades de los negros en la vida. [...] Los entrevistados sugieren que al disminuir las diferencias de orden económico en el futuro pueden aparecer las condiciones del conflicto racial ya que los negros, actualmente excluidos de muchas actividades, entrarían entonces en la competencia con los blancos dentro de ellas (Graceras, 1980 :30)*

Dicho enfoque parece coincidir con la llamada "teoría del conflicto realista". Según ésta los conflictos raciales o étnicos tienen su origen en la oposición de intereses reales, los cuales suelen ser de origen material. La motivación tras estos conflictos suele ser económica. Las críticas que se suelen hacer a estas proposiciones es que ignoran que la lucha simbólica muchas veces suele ser aún más importante que la lucha material. La afirmación de la identidad de la propia etnia, el derecho a su autodefinición y la lucha contra la discriminación son también motores que impulsan la organización social y política de una etnia. (Giménez, 1998: 26-27). En nuestro caso, el estudio de fenómenos como la discriminación y su relación con factores como el auto estima, en espacios donde interactúan sujetos con alto nivel de capital cultural, puede conjugar ambas visiones, la estrictamente material y aquella referida a la autoafirmación cultural de una etnia que mediante el éxito educativo y laboral de sus miembros, pueda simbólicamente luchar contra los significados que una visión hegemónica les atribuye.

## Conclusiones

Cuando iniciamos la presente investigación, nuestro objetivo era contraponer la teoría del capital humano con otro enfoque que problematizara de manera diferente, nuestro objeto de estudio, introduciendo ciertos factores desestimados en los análisis de tinte netamente económico. Antes de

arribar y usar los conceptos y categorías provenientes de la obra de Pierre Bourdieu, intentamos echar luz sobre el presente problema de investigación utilizando insumos teóricos formulados por James Coleman<sup>31</sup>, particularmente el concepto de capital social familiar, el cual dista mucho del capital social visto desde la óptica de Bourdieu. En cuanto a categoría analítica a utilizar, el mismo mostraba ventajas pero como después pudimos comprobar, también grandes limitaciones<sup>32</sup>, aspectos y dimensiones relevantes del objeto de estudio que no eran abordados por la misma; el enfoque de Pierre Bourdieu, las categorías de *habitus* y los distintas modalidades de capital, conformaban un ensamblaje teórico más sólido y abarcativo para dar cuenta de la realidad a estudiar. Desde esta perspectiva nos era imperativo, alejarnos de las miradas individualistas que postulan al sujeto como un ser autónomo cuyo accionar solo puede explicar por su propio interés egoísta. Vertientes teóricas de la teoría del capital humano formulada por Becker, partían de tales postulados, restándole importancia a factores sociales, cuando en realidad son estos los que en primera instancia definen la situación o el contexto dónde se realizan los “cálculos de costo-beneficio” a los que dichos autores son tan afectos. Entendíamos, a su vez, que la familia como unidad social básica constituye una institución en la cual se ponen en juego valores y normas que conllevan consecuencias prácticas para los miembros que la conforman. Por lo que el accionar de los individuos solo puede ser comprendido concentrándonos a aquellos grupos y círculos sociales a los que estos pertenecen, situándonos en la posición que en ellos, dichos individuos ocupan y viendo las interacciones que allí suceden.

Nos parecía particularmente interesante estudiar el contexto familiar de aquellos afrodescendientes que culminaron exitosamente su pasaje por la universidad pero también nos lo era intentar dar cuenta como lo étnico no solo ha operado al generar una desigualdad en las condiciones socioeconómicas iniciales en las trayectorias vitales de los afrodescendientes en comparación con aquellos no-afrodescendientes, sino que también es un factor dinámico que media las relaciones sociales entre los sujetos e influye a la hora de estos definir su identidad. Identidad que a su vez es puesta en juego y negociada continuamente en ámbitos de la vida social, muy diferentes entre sí.

Nuestra hipótesis inicial ponía énfasis en la familia de los entrevistados como centro neurálgico donde se enuncia y se conjuga una estrategia de reproducción de la misma, llevada a cabo por sus miembros; esta estrategia dependerá del *habitus* dentro del que estén socializados quienes conforman la unidad familiar. En nuestro caso, nos concentramos en un punto de inflexión en la trayectoria histórica de las mismas, mediante el cual se había convertido, en la mayoría de los casos por primera vez, el acervo existente de capital cultural incorporado existente, en una especie de capital cultural institucionalizado con gran poder simbólico como lo es el título universitario. El poder simbólico de dicho capital no solo surge de su importancia como factor de movilidad social sino también porque el mismo conlleva la refutación de muchos de los prejuicios que suelen esgrimirse contra los afrodescendientes.

Varias condicionantes colaboraron para que este proceso de transformación de capital se diera en estas familias afrodescendientes y no en otras. Algunos aspectos comunes se hicieron presentes en las caracterizaciones realizadas por los entrevistados de sus familias, en los aspectos económicos y laborales de las mismas. La presencia en muchos casos de ingresos debido al empleo público, ayudó a brindar cierta estabilidad económica a los hogares. Esta estabilidad económica no se diluyó en un consumo conspicuo sino que se canalizó a través de una economía doméstica de carácter austero y

---

<sup>31</sup> Ver “Egresados Universitarios Afrodescendientes: Un análisis de los factores que posibilitaron dicha inversión en capital humano” (trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 13-15 de septiembre de 2010), [http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa\\_35\\_Grandioli.pdf](http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_35_Grandioli.pdf), para una muestra de un análisis hecho desde ese enfoque.

<sup>32</sup> Para un análisis más profundo de dicho insumo y de las críticas realizadas a ellos, ver Portes (1998)



orientada a un gasto que reforzó ciertos valores, que a su vez servían a la primera de guía. En las entrevistas realizadas pudimos comprobar cada uno de estos puntos y constatamos que había existido un importante acervo de capital cultural incorporado y objetivado en las familias de los entrevistados, el cual se tradujo en un clima cultural favorable que a la vez facilitó la transmisión del capital cultural que se da durante los procesos de socialización de los miembros más jóvenes de la familia. Es el éxito de dicha transmisión, él que configura en gran medida el éxito futuro que el individuo tenga dentro del sistema educativo.

Dicha transmisión del capital cultural incorporado por parte de los padres y demás miembros de la familia, es parte de algo más amplio como lo es la transmisión de un *habitus* particular. Esta socialización educativa primaria se basó en dos pilares fundamentales: por un lado la existencia de un acervo en los padres de conocimientos a ser transmitidos y por otro lado, y quizás sea en el aspecto en que más énfasis hemos hecho, en la internalización por parte de los más jóvenes de una valoración positiva para con la educación. Se trata de no solo que los padres enseñen a leer a sus hijos sino que les comuniquen explícitamente la importancia que el leer tiene para cualquier sujeto en cuanto “ser social” Esto que parece algo que se debería dar de manera obvia en todas las familias, no lo es así para las afrodescendientes, acostumbradas a ser asociadas a estereotipos que relegan el éxito intelectual, marginadas de un sistema educativo no preparado para lidiar con las problemáticas socio económicas que muchas veces presentan y que a la vez los ignora a la hora de planificar su currícula.

Esto nos lleva a otra de los puntos destacados de la presente investigación, la importancia que el rol de la autoestima juega en los procesos de adquisición de capital cultural en los afrodescendientes. Como consecuencia de los diferentes problemáticas a las que se enfrentan en cuanto a grupo étnico, el autoestima de los afrodescendientes suele ser bajo. Este indicador es decisivo a la hora de que el individuo desestime la asistencia al sistema educativo como una alternativa viable de ascenso social. Desde miradas centradas en el capital humano, el autoestima bajo es traducido como la percepción de que los retornos económicos del sistema educativo no compensarán sus gastos monetarios o no monetarios por lo que es mejor abstenerse de invertir en él. De esta manera se desproblematiza, lo que en nuestra opinión constituye uno de los grandes problemas a los que se enfrenta este colectivo como tal. Tras la terminología manejada por el capital humano, se le da un barniz de racionalidad, de cálculo lógico y objetivo, a un factor impregnado de aquellos prejuicios transmitidos por el racismo imperante en la sociedad uruguaya. Creemos que un andamiaje teórico y metodológico apropiado relacionados al autoestima y a la auto valoración de la propia identidad étnica deben ser orientadores de futuras investigaciones para poder comprender de forma más cabal las decisiones y estrategias que llevan a cabo los afrodescendientes a lo largo de sus vidas.

Todas estas puntualizaciones no hacen más que acercar algunas reflexiones surgidas a lo largo de la realización de la presente monografía de grado. Sin embargo el presente trabajo no nos permite más que constatar que algunas hipótesis se presentan como adecuadas, de acuerdo a los datos relevados. Existen a la vez una serie de aspectos, sobre los cuales sería interesante profundizar atendiendo a las limitaciones del presente trabajo. Un elemento ignorado en el análisis, si bien se preguntó acerca del mismo en las entrevistas, fue el contexto barrial del sujeto entrevistado durante su niñez y adolescencia. Estudiando el mismo es que podríamos analizar el rol que el contexto barrial juega a la hora de potenciar o contrarrestar los diferentes activos de capital con que cuenta una familia. A grandes rasgos podemos decir que el origen barrial de las familias entrevistadas es diverso lo que tiende a contradecir el lugar común que tiende a asociar el conjunto de la población afrodescendiente a un contexto barrial determinado como lo son los barrios Sur y Palermo. La localización y mudanzas de las familias no son fenómenos que escapen en sus causas a la posición de estas en el espacio social, pero no podemos reducir estas a simples epifenómenos de dicha

posición, ya las mismas a su vez, pueden tener efectos importantes por ejemplo a la hora, por ejemplo, de generar posibilidades para obtener capital social o reforzar el ya existente.

Otra arista, que la presente investigación ha descuidado radica en que esta se ha concentrado en casos de trayectorias educativas afrodescendientes exitosas, mientras que no se aborda directamente en las entrevistas la realidad de aquellos afros que no pudieron avanzar en el sistema educativo y debieron abandonarlo, ya sea para ingresar al mercado de trabajo como para formar parte de la población inactiva. Replicar el enfoque del presente trabajo en dicha población permitiría visualizar la composición de capital de sus familias y el rol que la discriminación y la autoestima jugaron. Sólo de esta manera podríamos concluir definitivamente muchas de las aseveraciones que hemos realizado acerca de la problemática de la baja autoestima y la forma en que se da la transmisión del capital cultural incorporado al interior del colectivo afrodescendiente.

Un último punto al que nos gustaría hacer referencia lo constituye el hecho de que si bien siempre fueron su identidad étnica y se definieron como afrodescendientes, en muchos casos los entrevistados fueron también conscientes de las particularidades que sus familias presentaban con respecto a las resto de las familias del colectivo. De hecho, gran parte de los entrevistados tuvieron poco o ningún contacto con otros afrodescendientes durante su niñez y adolescencia, más allá del relacionamiento con aquellos que eran miembros de su familia. Su militancia y acercamiento a organizaciones afrodescendientes surgió en muchos casos como un episodio tardío en su vida, fruto de un deseo de acercarse a sus raíces, de una indagación profunda acerca de sus orígenes. Históricamente han sido usados dos términos para referirse, a *grosso modo*, a las diferencias internas dentro del colectivo afrodescendiente en el Uruguay: “negros ché” y “negros usted”. Ambas denominaciones funcionan a modo de estereotipos que categorizan dos maneras de ser afrodescendiente. Los primeros se han encontrado históricamente en una posición desventajosa con respecto a los segundos siendo estos últimos los que gozaban de mejor pasar económico, mejores trabajos y por ende más posibilidades de poder actuar en pos de la educación de sus hijos. Dicha forma de clasificación, también implica para ambas partes, distintas maneras de posicionarse con respecto al “otro” blanco y su cultura. Mientras los primeros reivindicaban más sus raíces africanas los segundos buscaban asimilarse al mundo cultural occidental, existe la idea de que cuanto mayor herramientas intelectuales se tiene también se posee menos capacidad crítica (Rudolf y Maresca, 2005 :18 y 31). Se sobrentendía que aquellos afrodescendientes que triunfaban y lograban ascender en la escala social lo hacían en base de guiar su conducta según modelo hegemónico del blanco, esto les permitiría mejor estima, y poco a poco olvidarían su identidad original, siendo la propia sociedad la que castigaría a quienes no se blanquearan, cerrando sus horizontes y posibilidades de desarrollo (Olaza, 2008 :119)

Si a vos en la escuela te dicen todas las cosas que no tenés que ser, y todas esas cosas que no tenés que ser es ser negro. ¿Entendés? Vos estás siempre desvinculando al negro. Yo vas a querer ser parte de, por tanto el endoracismo nace de ahí, yo tampoco quiero ser parte de. Y pasa también con la educación, la educación lo que genera también es una aculturación. Entonces, los profesionales que llegan a ser profesionales que son pocos, no quieren saber de nada con la cultura afrodescendiente, porque pertenecer a la cultura afrodescendiente no está bien visto. <sup>Ver anexo 1</sup>

No pretendemos afirmar que ante las conclusiones extraídas de un muestro teórico como es el que compone el presente trabajo, nos encontremos ante un cambio radical con respecto a la tendencia que indica un blanqueamiento en quienes llegan a niveles educativos terciarios. Pero si aseguramos que la utilidad ya sea científica como práctica de categorías como las de “negro ché” y “negro usted” debe replantearse, fuimos testigos de como algunos de quienes han podido adquirir cierto nivel educativo y podrían ser calificados como “negros usted”, han problematizado su identidad étnica y en cierto grado articulan desde su posición privilegiada, con respecto al resto del colectivo,

en la posesión de capital cultural una reivindicación de su identidad étnica que los ha llevado a comprometerse y trabajar en pro del bienestar del colectivo desde una doble postura como afro-uruguayos a la vez que profesionales, ya sea formando parte de agrupaciones como Uafro o ACSUN o desde su rol de investigadores en la Universidad de la República.

## **Bibliografía**

ALONSO, Luis Enrique (1998) “La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa” Fundamentos, Madrid.

BECKER, Gary (1983) “El Capital Humano”, Alianza Universidad, Madrid.

(1987) “Tratado sobre la Familia”, Alianza Universidad, Madrid.

BLAUG, Mark (1983) “El Status Empírico de la Teoría del Capital Humano, una Panorámica Ligeramente Desilusionada”, en Luis Toharía (comp.) El mercado de trabajo Teorías y Aplicaciones, Alianza Universidad, Madrid.

BOURDIEU, Pierre (1997a) “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”, Siglo XXI, México.

BOURDIEU, Pierre (1997b) “Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción”, Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, Pierre (1999) “Cuestiones de Sociología”, Istmo, Madrid.

BOURDIEU, Pierre (2000) “Poder Derecho y Clases Sociales”, Desclée de Brouwer, Madrid.

BOURDIEU, Pierre (2001) “Las Estructuras Sociales de la Economía”, Manantial, Buenos Aires.

BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1983) “El Problema de la Teoría del Capital Humano: una Crítica Marxista”, en Luis Toharía, (comp.), El Mercado de Trabajo: Teorías y Aplicaciones, Alianza Universidad, Madrid.

BUCHELI, Marisa y CABELLA Wanda (2007) “El Perfil Demográfico y Socioeconómico de la Población Uruguaya según su Ascendencia Racial”, Instituto Nacional de Estadística del Uruguay, <http://www.ine.gub.uy/enha2006/Informe%20final%20raza.pdf> <consultado el 08/11/11>

CABELLA, Wanda (2008) “Panorama de la Infancia y la Adolescencia en la Población Afrouruguaya” en Lucia Scuro Somma (coord.) Población Afrodescendiente y Desigualdades Etnico-Raciales en Uruguay, PNUD, Montevideo.

CABELLA, Wanda y PORZECANSKI, Rafael (2010) “The growth of ethnic minorities in Uruguay: Ethnic Renewal or Measurement Problems?”, trabajo presentado en el seminario Internacional Statistiques Sociales et Diversité Ethnique, INED/ CIQSS, Montréal, 4-6/12/07 <http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/SSDE/pdf/Cabella.pdf> <consultado el 08/11/11>

CARVALHO NETO, Paulo (1963) “Investigaciones Sociológicas Afrouruguayas 1956-1957” en Anales de la Universidad Central, Tomo 92, N° 347, Quito.

COLEMAN, James (2001) “Capital Social y Creación de Capital Humano” en Revista Zona Abierta, N° 94/95, Madrid

CRISTIANO, Juan (2009) “Raíces africanas en Uruguay: un estudio sobre la identidad afro-uruguaya” trabajo presentado en las VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias

Sociales, UdelaR, Montevideo, 08 y 9/09/09.

ERRANDONEA, Alfredo y SUPERVIELLE, Marcos (1986) “El Lugar de las Técnicas Cualitativas”, en Revista de Ciencias Sociales, N°1, Montevideo.

ESCARDIBUL, Oriol (2002) “Consideraciones para el análisis de los beneficios no monetarios de la educación sobre el consumo: una alternativa institucionalista al marco neoclásico” Libro de Actas de las VIII Jornadas de Economía Crítica, Universidad de Valladolid, Valladolid. <http://www.eco.ub.es/~escard/2002b.pdf> <consultado el 08/11/11>

FERREIRA, Luis (2003) “El Movimiento Negro en Uruguay (1988-1998). Una Versión Posible”, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/movneg.rtf> <consultado el 08/11/11>

FOSTER, Jill (2001) “El Racismo y la Reproducción de la Pobreza entre los Afrouruguayos”, Centro Latinoamericano de Economía Humana, Montevideo.

FREGA, Ana, Et. Al (2008) “Breve Historia de los Afrodescendientes en el Uruguay” en Lucia Scuro Somma (coord.) Población Afrodescendiente y Desigualdades Etnico-Raciales en Uruguay, PNUD, Montevideo.

GAMA-MUNDO AFRO (1997) “Diagnostico Socioeconómico y Cultural de la Mujer Afrouruguaya”, Ediciones Mundo Afro, Montevideo.

GIMENEZ, Gilberto (1997) “Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales”, Investigaciones Sociales de la UNAM, México.

(1998) “Identidades Étnicas: un Estado de la Cuestión”, *Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales*, [http://www.paginasprodigy.com/peimber/id\\_etnicas.pdf](http://www.paginasprodigy.com/peimber/id_etnicas.pdf) <consultado el 08/11/11>

GRACERAS, Ulises (1980), “Informe Preliminar sobre la Situación de la Comunidad Negra en Uruguay” Instituto de Estudios Sociales-Universidad de la República, Montevideo.

HODGSON, Geoffrey (1998) “The Approach of Institutional Economics”, *Journal of Economic Literature* Vol. XXXVI (March 1998), <http://www.econ.uchile.cl/uploads/documento/2f31e37b95de09feb3bc22d401535f237e5aa31a.pdf> <consultado el 08/11/11>

OLAZA, Mónica (2008) “La Cultura Afrouruguaya” Universidad de la República, Montevideo.

PIORE, Michael (1983), “La Importancia de la Teoría del Capital Humano para la Economía del Trabajo. un punto de vista disidente”, en Luís Toharía, (comp.) *El mercado de trabajo; Teorías y Aplicaciones*, Alianza Universidad, Madrid.

PORTES, Alejandro (1998) “Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology” en *Annual Review of Sociology*, Vol. 24, <http://www.soc.washington.edu/users/matsueda/Portes.pdf> <consultado el 08/11/11>

PRAT, Graciela y HEIN, Pablo (2003) “La Educación y el Trabajo, algunas Interrogantes para la

Sociedad Uruguaya en la Actualidad” en Enrique Mazzei (comp.) El Uruguay desde la Sociología ; Departamento de Sociología, FCS-UDELAR, Montevideo.

RAMA, Ángel (1968) “Los Afrouuguayos,” El Siglo Ilustrado, Montevideo.

RODRIGUEZ, Romero (2006) “Mbundo, Malungo a Mundele: Historia del Movimiento Afrouuguayo y sus Alternativas de Desarrollo”, Rosebud Ediciones, Montevideo.

RUDOLF, Susana y MARESCA, Iris (2005), “La Incorporación de la Variable Etnia/Raza en las Estadísticas Vitales en el Uruguay”, Organización Mundial de la Salud, Montevideo.

RUDOLF, Susana Et. al (2008) “Las Vivencias de la Discriminación en la Población Afrodescendiente Uruguaya” en Lucia Scuro Somma (coord.) *Población Afrodescendiente y Desigualdades Etnico-Raciales en Uruguay*, PNUD, Montevideo.

SMELSER, Neil y SWEDBERG, Richard (1994), “The Sociological Perspective on the Economy” en Neil Smelser y Richard Swedberg (comp.), *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton, Princeton University Press. Traducción de la Cátedra de Sociología-Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas y de Administración (CECEA), Montevideo.

TENTI FANFANI, Emilio (1994) “La Educación como Violencia Simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron” en Torres y González Rivera (comps.) *Sociología de la Educación: Corrientes Contemporáneas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

TOHARIA, L (comp.) (1983), “El Mercado de Trabajo: Teorías y Aplicaciones”, Alianza Universidad, Madrid.

VALLES, Miguel (1999), “Técnicas Cualitativas de Investigación Social”, Síntesis, Madrid.

WILSON, Theodore (1990) “Metodos cuantitativos “versus” cualitativos en investigación social”, FCU, Montevideo.